

Elena Joița
(coordonator)

Vali Ilie	Remus Mogonea
Ecaterina Frăsineanu	Mihaela Popescu
Florentina Mogonea	Mihaela Ștefan
Claudiu Bunăiașu	

PROFESORUL ȘI ALTERNATIVA
CONSTRUCTIVISTĂ A INSTRUIRII

Material – suport pedagogic pentru
studenții – viitori profesori (II)

2 0 0 7

C U P R I N S

1. INTRODUCERE.....	6
2. ESENȚA CONSTRUCTIVISMULUI ȘI ÎNVĂȚAREA ȘCOLARĂ	
2.1. Constructivism. Tipuri de constructivism. Construcționism (Elena Joița).....	7
2.2. Principii și teze de fundamentare ale învățării școlare. Alternative accesibile în constructivism (Remus Mogonea).....	13
2.3. Analiză comparativă a învățării, prin prisma unor modele derivate din teoriile psihologice ale învățării (Florentina Mogonea).....	18
2.4. Analiză comparativă behaviorism - constructivism (Elena Joița).....	22
2.5. Învățarea constructivistă este un demers dificil? Obstacole și limite constatate (Remus Mogonea).....	25
2.6. De la constructivism la construcționism. Rolul construcționismului în formarea viitorului profesor (Ecaterina Frăsineanu).....	31
3. PROFESORUL ȘI FORMAREA SA CONSTRUCTIVISTĂ	
3.1. Un profil dezirabil de competență al profesorului constructivist (E. Joița).....	32
3.2. Expectanțe ale studenților – viitori profesori în cadrul programului de formare pedagogică a profesorului constructivist (Remus Mogonea).....	49
3.3. Competențele și rolurile profesorului constructivist sunt evidențiate în rezolvarea obstacolelor și dificultăților întâmpinate (Remus Mogonea).....	51
3.4. Metacogniția – condiție esențială în învățarea constructivistă (Mihaela Ștefan).....	58

3.5. Modele alternative de instruire cognitiv – constructivistă în formarea profesorilor (Ecaterina Frăsineanu).....	61
3.6. Etica profesiei didactice în constructivism (Ecaterina Frăsineanu).....	65

4. *CONSTRUCTIVISMUL ȘI INSTRUIREA*

4.1. Școala, între tradițional și modern (Vali Ilie).....	66
4.2. Constructivismul în pedagogie (Ecaterina Frăsineanu).....	72
4.3. Paradigma tradițională vs. paradigma constructivistă (Mihaela Ștefan).....	73
4.4. Constructivismul – o posibilă soluție de articulare a formelor educației (Mihaela Popescu).....	75
4.5. Analiză comparativă instructivism – constructivism (Elena Joița).....	80
4.6. Limite și obstacole ale conversiunii teoriei constructiviste în practica instructiv – educativă (Remus Mogonea).....	87
4.7. Pedagogia – un construct (Ecaterina Frăsineanu).....	90
4.8. Principiile specifice instruirii constructiviste (Ecaterina Frăsineanu).....	93
4.9. Învățarea constructivistă vs. predarea constructivistă (Mihaela Ștefan).....	94
4.10. De la predarea - transmitere la predarea – constructivistă (Mihaela Popescu).....	100

5. *CURRICULUMUL ȘI ALTERNATIVA CONSTRUCTIVISTĂ*

5.1. Tipuri de curriculum – alternative și complementare (E. Joița).....	102
5.2. Alternative de structurare și organizare a conținutului curricular – suport al instruirii constructiviste (Remus Mogonea).....	106
5.3. Constructivismul și reconstrucția curriculumului de către profesor (Claudiu Bunăiașu).....	112

5.4.	O programă analitică prelucrată constructivist (Elena Joița).....	115
5.5.	Perspective de abordare a managementului curriculumului constructivist, de către profesor (Claudiu Bunăiașu).....	119
6. ALTERNATIVE ÎN METODOLOGIA INSTRUIRII CONSTRUCTIVISTE		
6.1.	Prezentarea comparativă a unor modele ale predării (Florentina Mogonea).....	120
6.2.	Valențe constructiviste ale unei metode clasice: studiul de caz (Mihaela Popescu).....	123
6.3.	Metode și procedee specifice în construcția cunoașterii (E. Joița)..	126
6.4.	Modalități de stimulare a capacităților metacognitive în cadrul instruirii constructiviste (Florentina Mogonea).....	131
6.5.	Modele proprii de facilitare a învățării constructiviste (Mihaela Ștefan).....	133
7. ALTERNATIVE ÎN ORGANIZAREA INSTRUIRII CONSTRUCTIVISTE		
7.1.	Sisteme alternative de instruire (Vali Ilie, Mihaela Ștefan).....	137
7.2.	Alternative organizatorice ale activității de învățare constructivistă (Remus Mogonea).....	145
7.3.	Alternative de organizare și desfășurare a procesului instructiv – educativ în evoluția sa (Remus Mogonea).....	149
7.4.	Alternative educaționale instituționale (Remus Mogonea).....	152
8. ALTERNATIVE ÎN EVALUAREA INSTRUIRII CONSTRUCTIVISTE		
8.1.	Analiză comparativă: evaluarea tradițională vs. evaluarea constructivistă (Florentina Mogonea).....	155
8.2.	Analiză critică a evaluării constructiviste, prin prisma avantajelor și dezavantajelor (Florentina Mogonea).....	158
8.3.	Metodologia alternativă în evaluare (Ecaterina Frăsineanu).....	160

8.4. Metode constructiviste de evaluare alternativă (Elena Joița).....	163
8.5. Portofoliul didactic de evaluare finală – un proiect (Elena Joița).....	165
9. ALTERNATIVE ÎN PROIECTAREA INSTRUIRII	
9.1. Alternative ale proiectării didactice (Remus Mogonea).....	180
9.2. Modele de proiectare a învățării constructiviste. Etape (E. Joița).....	183
9.3. O variantă de proiectare constructivistă a unei activități de seminar (Mihaela Ștefan).....	188
9.4. Un model de proiectare a contextului instruirii constructiviste (Ecatarina Frăsineanu).....	190
9.5. Proiectarea constructivistă – avantaje, puncte tari (Remus Mogonea).....	192
10. PROFESORUL MANAGER ÎN INSTRUIREA CONSTRUCTIVISTĂ	
10.1. Roluri și competențe ale profesorului - manager constructivist (Claudiu Mogonea).....	196
10.2. Analiză comparativă a unor teorii și modele ale managementului clasei de elevi (Florentina Mogonea).....	201
10.3. Stiluri manageriale ale profesorului constructivist (Claudiu Bunăiașu).....	206
11. ADDENDA	
11.1. Citate și maxime – surse pentru construirea de reflecții (Mihaela Ștefan).....	210
11.2. Mic dicționar pedagogic etimologic (Elena Joița).....	214
REFERINȚE BIBLIOGRAFICE.....	219

1. INTRODUCERE

Efectele intervențiilor noastre experimentale în cadrul cercetării – acțiune – formare, prin proiectul de profesionalizare FPPC (Formarea Pedagogică a Profesorului Constructivist), asupra evoluției pozitive a dimensiunilor cuprinse în profilul de competență a studenților – viitori profesori, mai ales în plan formativ (cunoștințe de bază și procedurale, capacități cognitive, abilități aplicative, competențe profesionale, atitudini), ne-au stimulat să elaborăm acest al II-lea material – suport.

În materialul – suport precedent (*Pregătirea pedagogică a studenților. Sarcini și instrumente de învățare independentă, constructivistă*. 2006. Craiova: Editura Universitaria, 178 pag.) s-au prezentat argumente, modele aplicative, metodologice care să verifice ipoteza posibilității formării profesorului constructivist, chiar în condițiile actuale, pentru implementarea acestei noi paradigme educaționale, la nivelul pregătirii pedagogice a profesorului, care să activeze în școala de mâine.

Acest nou material – suport pentru studenții – viitori profesori aprofundează dimensiuni ale acestei pregătiri pedagogice și prezintă argumente pentru verificarea ipotezei specifice, derivată din cea generală: cea a posibilității formării profesorului constructivist, pentru realizarea instruirii centrate pe elev. Acum, acesta să dovedească că a asimilat și utilizează proceduri, instrumente pentru a înțelege, a cunoaște științific realitatea educațională, didactică, să interpreteze, să argumenteze. Dar să dovedească și flexibilitate cognitivă, să caute variante conceptuale și metodologice, soluții alternative sau complementare la cele clasice sau curente în practica școlară sau în recomandările metodice date și să ia decizii științifice optime, în diferite contexte educaționale.

În acest scop, materialul – suport (II) oferă modele și pentru alte instrumente, care susțin baza constructivistă a posibilității de respectare practică a principiului alternării și complementarității, în conceperea, realizarea, valorificarea activităților didactice, ca un nou câmp de afirmare a profesionalismului, a activității științifice a profesorului la clasă. De aceea și capitolele materialului – suport grupează contribuții ale colectivului de autori (cadre didactice de pedagogie, participante în echipa proiectului tematic de cercetare grant, 2005-2007), pe principalele direcții ale verificării ipotezei precizate:

- instrumente privind consecințe ale abordării constructiviste, ca alternativă la alte paradigme contemporane ale cunoașterii, învățării (cap.2),

- instrumente pentru conturarea dimensiunilor personalității profesorului constructivist, care facilitează afirmarea flexibilității sale teoretice, acționale, manageriale (cap. 3, 10),

- instrumente pentru identificarea aplicării alternativei constructiviste, distinct sau prin complementaritate cu alte orientări metodologice, în conceperea și realizarea instruirii concrete în clasă (cap. 4, 5, 6, 7, 8, 9), urmând elementele componente ale curriculumului.

Echipa de cercetare

2. ESENȚA CONSTRUCTIVISMULUI ȘI ÎNVĂȚAREA ȘCOLARĂ

2.1. CONSTRUCTIVISM. TIPURI DE CONSTRUCTIVISM . CONSTRUCTIONISM

Elena Joița

Teoria constructivistă este o teorie a cunoașterii științifice, adoptată după anii '90, la problemele învățării, ca reacție la exagerările behavioriste în domeniul practicii acestora în instruire și ca aprofundare a cognitivismului.

Dacă în literatura pedagogică occidentală, teoretică și practică (mai ales în SUA), această abordare a dezvoltat numeroase căutări experimentale și chiar au fost concepute reforme educaționale pe acest temei (SUA; Canada), școala românească plătește încă tribut concepțiilor anterioare.

Sintezele teoretice realizate anterior (Joița, 2002, 2006 a) au conturat dimensiunile abordării constructivismului și de aceea este util, pentru înțelegerea bazei conceptuale a acestuia și a criteriilor calitative, la care raportăm formularea și rezultatele verificării ipotezelor, privind formarea inițială a profesorului, să prezentăm problemele ei centrale:

Tabel 1. Constructivismul : esență și tipuri

Esența. Scopul	<ul style="list-style-type: none">- Este o teorie a cunoașterii, prin extensie și a învățării, iar pentru instruire oferă principii, sugestii metodologice. Practica lui se centrează pe învățarea elevului, iar nu pe instruire, pe predarea profesorului, care are alte roluri acum.- Sprijină cunoașterea individuală, subiectivă întâi, prin explorare directă și procesare mentală a informațiilor, apoi prin colaborare, pentru negociere și generalizare a ideilor.- Prevede aplicarea și însușirea unor proceduri specifice de ridicare a unei "schelării" în cunoașterea individuală, iar nu prin intermediul transmiterii, explicării, demonstrării informațiilor de către profesor.- Permite integrarea, prin acomodare, noile informații și proceduri în schemele mentale și experiențele anterioare, motiv pentru care se pornește cu reactualizarea acestora.
---------------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Se referă la construirea de noi cunoștințe, iar nu la achiziția lor prin transmitere și receptare, însușire. - Este o construcție proprie a înțelegerii semnificațiilor informațiilor, în situații autentice, din contexte reale: cât s-a înțeles, atât s-a învățat. - Scopul practic este ucenicia în cunoașterea științifică a realității, aducerea științei ca proces în școală. - Construirea înțelegerii solicită timp, pentru căutare, explorare, interpretare, argumentare, rezolvare, reconstrucția structurilor cognitive, sesizarea semnificațiilor, colaborare, revizuirea ideilor, ajungerea la consens ideatic, generalizare, sinteză finală. - Este un proces de evoluție continuă, subiectiv inițial, influențat apoi și socio-cultural, prin interiorizare și autoreglare a conflictelor cognitive, prin experiențe proprii de învățare, reflecții asupra diferitelor aspecte ale construcției cunoașterii. - Învățarea, prin construcție proprie, este un proces de interiorizare a modului de cunoaștere, iar înțelegerea, ca efect, este experiențială, subiectivă, inductivă, colaborativă apoi, bazată pe reprezentare multiplă, flexibilitatea gândirii, activitate directă de explorare, într-un context autentic, real.
<p>Construc-tivismul radical (E. von Glasersfeld)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Este tipul de constructivism care schimbă radical modul de înțelegere al realității, atribuind experienței proprii, prin explorare directă, situației autentice rolul fundamental în înțelegerea semnificațiilor, esențelor. - Orice cunoaștere nu reflectă de fapt realitatea obiectivă, ci arată modul subiectiv de percepere, de organizare a realității supusă cunoașterii, ca bază a experienței cognitive. - Cunoașterea este un mod subiectiv, individual de construcție a conceptelor, bazat pe observație, experiență cognitivă directă, reprezentare proprie, formulare de ipoteze proprii, dar în mod științific, pentru a ajunge la constructe mentale. - Cunoașterea este experiența a cum se cunoaște, ce se cunoaște, pentru a se construi sensuri mentale. - Cunoașterea astfel realizată subiectiv, se obiectivizează apoi prin comunicare, colaborare, negociere, generalizare în grup. - Independența individului în formarea reprezentărilor despre realitate este fundamentală, activitatea sa fiind experiențială, iar constructivismul are atunci rol de instrument metodologic.

	<ul style="list-style-type: none"> - Rezultă înțelegerea individuală a problemei, de la constructe clădite experiențial, prin ierarhizare, structurare, relaționare, scheme mentale, structuri conceptuale. - Cunoașterea organizează sensurile experienței , nu este o reprezentare cu acuratețe a realității, de unde importanța situației și a contextului, care să fie cât mai autentice, organizate și să valorifice experiențele anterioare. - Noua experiență provoacă un dezechilibru, un conflict cognitiv cu starea anterioară și motivează căutarea individuală și socială apoi. - Teoria cunoașterii științifice devine esențială în orice domeniu de studiu, inclusiv în cele social-umaniste. - Este un model de cum se introduce elevul în arta și tehnica cunoașterii, în însușirea instrumentelor cognitive. - Elevul să nu mai cunoască prin intermediul transmiterii conceptelor de către profesor, ci să aibă experiențe directe, să interpreteze propriu, să se întrebe, să formuleze ipoteze, să facă analize critice, să sesizeze esențele, să caute soluții alternative, să aplice variat și individual. - Numai după construirea astfel a propriei înțelegeri, prin corelarea cu experiența sa anterioară , și-a conturat o idee, abia apoi poate recurge la confruntare în grup, pentru sinteză și finalizarea clădirii conceptului – construct. - Astfel de înțelegere reflectă și operațiile mentale, ce căi utilizează, ce procedee și instrumente, ce interpretări face, ce analize, reflecții formulează. - Capacitățile și competențele cognitive se construiesc și ele concomitent, de unde nevoia unui curriculum construit pe etapele și specificul formării acestora. - Profesorul să faciliteze condițiile și procesul, să stimuleze, să creeze contextul, să ghideze, iar nu să transmită, să predea, să dirijeze, să impună interpretări, să arate cum se rezolvă. - Se au în vedere și alte aspecte: satisfacția rezolvării, motivația continuării, abilitatea afirmării, autocontrolul, învingerea comodității cognitive, câștigarea independenței, afirmarea cu argumente, promovarea creativității, varierea interpretărilor, construirea de noi sisteme, schimbarea atitudinii.
Construc- tivismul cognitiv	<ul style="list-style-type: none"> - Își are originea în psihogeneza dezvoltării intelectuale, a inteligenței și în cercetările ulterioare ale psihologiei cognitive.

<p>(Piaget)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pornește de la teza că realitatea obiectivă nu se descoperă de la sine, ci doar dacă individul procesează mental informațiile acumulate, recurgând la o construcție mentală de prelucrare a lor, prin acomodare și asimilare progresivă. - Acumularea informațiilor se realizează și prin experiență directă, dar se valorifică și datele contextului cultural, alte experiențe cognitive deja consolidate, ca puncte de plecare. - Cheia cunoașterii se află în “cutia neagră”, unde au loc procesările în patru etape: <ul style="list-style-type: none"> (1) Prelucrarea primară a informațiilor (tratarea precoce prin senzații și prelucrarea profundă prin percepții, rezultând construirea imaginilor, identificarea și prelucrarea lor). (2) Formarea reprezentărilor mentale, ca modele interiorizate, rezultate din sistematizarea, organizarea, codificarea lor. (3) Prelucrarea abstractă a informațiilor prin: înțelegere (integrarea celor noi în cele vechi), categorizarea și conceptualizarea (ordonarea, gruparea, generalizarea ca rețele, prototipuri, concepte), raționalizarea (formularea de propoziții și inferențe), rezolvarea de probleme și luarea de decizii asupra rezolvării situațiilor. (4) Procesarea cunoștințelor în memorie, mai ales pentru cea procedurală și conceptuală și ca mod de organizare (rețele, scheme, scenarii cognitive). - Consecințe educaționale: învățarea este tocmai procesul de interiorizare a ceea ce se cunoaște prin experiență directă, dar, mai ales, prin procesare mentală, ajungându-se la construcția de modele cognitive, scheme, concepte. - Învățarea este activă prin implicarea elevilor în căutarea, prelucrarea, dezvoltarea sensurilor și a relațiilor între date. - Experiențele anterioare trebuie actualizate, alături de experiența concretă, pentru prelucrarea lor comună, interpretarea variată formularea de ipoteze, reflecții. - Noua construcție poate începe după corectarea confuziilor, prejudecăților, schemelor mentale neclare, omisiunilor. - Învățarea este contextuală: elevul este în relație cu ce cunoaște, în ce cadru, ce experiențe face, cu ce resurse, în ce relații, ce conflicte sesizează și le rezolvă, ce aplicații conturează, ce transferuri face. - Construcția este colaborativă apoi, dar și motivațională, metacognitivă,
------------------------	---

	<p>atitudinală, deschizând mai multe soluții de rezolvare, variante, perspective.</p>
<p>Construc- tivismul social (Vîgotski)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Completează celelalte forme, prin sublinierea naturii și sociale a cunoașterii, pe baza interacțiunilor sociale, a limbajului, ca mijloc de comunicare și îmbogățire a experienței individuale cognitive, la care se adaugă rolul culturii, al contextului cultural, al grupului. - Adevărata cunoaștere este în realitatea autentică, nu doar la nivel mental, iar activitatea mentală progresează în baza utilizării variatelor forme ale limbajului, interacțiunilor sociale, ale diferitelor interpretări individuale, devenite instrumente. - Corelează strâns cu abordarea situațională a cunoașterii, cu accent pe rolul unor instrumente culturale ale contextului acesteia: limbajul, normele, credințele, simbolurile, creațiile, acumulările nonformale, practici în învățare, modele, surse. - Relațiile interpersonale, negocierile, confruntările, dezbaterile, rezolvările în grup mediază construcția cunoașterii individuale și conștientizează fiecareia care-i este “zona proximei dezvoltări”, care pot fi remediile și soluțiile de atingere a ei, rolurile potrivite pentru afirmarea competențelor.
<p>Construc- ționismul (Papert)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Constructivismul este teoria explicativă generală a cunoașterii, iar construcționismul indică aplicarea în practică a acestui model, prin adaptare, la diferite situații concrete de căutare, de înțelegere, de rezolvare, ca niște construcții temporare, locale, produse, iar nu ca principii, de durată. - Constructivismul se adresează construcției mentale a cunoașterii, iar construcționismul extinde cunoașterea la situații externe, de construire a unor produse reale – artefacte, după modelul construit mental, ca proiect, individual sau prin colaborare. Este o fază a post-constructivismului mental. - Este o soluție pentru învățarea activă, ca proces de construcție efectivă, unde accentual cade pe acțiunea practică, ca relație mental – aplicativ, cunoștințele formate fiind prezentate, comunicate și ca produse – artefacte: idei, texte, programe, proiecte, compuneri, descrieri, decizii, hărți conceptuale, reprezentări grafice variate, scheme, combinații practice, modele, obiecte, diverse lucrări practice, rezolvări demonstrate, portofolii, proceduri, softuri, concepte-construct. - Privește modul de învățare constructivistă al elevului, prin aplicații practice, materializate, iar nu modul de predare al profesorului. Elevii construiesc singuri, sub îndrumarea acestuia, care încurajează autonomia

	<p>și inițiativa, metodele de cercetare și construcție practică, facilitează un context adecvat, îndrumă, stimulează autoanaliza critică, colaborarea.</p> <p>- Constructivismul privește elevul în dobândirea cunoștințelor, iar construcționismul pune accent critic pe construcțiile particulare ale lui, ca artefacte și pe care le prezintă ca produse., le comunică, le supune evaluării în grup,. Aceasta, pentru a verifica și aprofunda înțelegerea, cunoașterea, tocmai prin explicitare și practică, vizual, demonstrativ a modului său de concepere, de realizare efectivă, de adaptare la sarcini și condiții.</p> <p>- Construcțiile conceptuale sau aplicative rezultate sunt ca niște “sculpturi în nisip”: ele imită construcția, dar nu durează, duc la câștigul de experiență constructivistă, pentru a înțelege, a structura, a rezolva cu abilitate, a formula ipoteze de interpretare și soluționare, a analiza critic, a concretize un proiect mental, a verifica metodologiile de cunoaștere.</p> <p>- Construcțiile aplicative, acționale, conceptuale sunt necesare ca exerciții și pentru construcțiile mentale, dar și pentru formarea abilităților specifice unei construcții, pentru formularea de interpretări, înțelegeri proprii, exersarea procesărilor mentale, elaborarea de scheme sau prototipuri, formularea de ipoteze, exersarea gândirii critice și cauzale, a autorefecției, a autoevaluării, a comunicării și susținerii ideilor, produselor în fața grupului..</p>
--	---

Sarcina 1. În caietul anterior aplicativ *Pregătirea pedagogică a studenților. Sarcini și instrumente de învățare independentă, constructivistă* (2006), sunt reprezentate grafic aspecte esențiale ale abordării constructiviste a instruirii, devenite și sarcini de învățare individuală. Realizați o analiză comparativă critică între cele două moduri de prezentare conținutului temei și construiți 1-2 reprezentări grafice proprii, pe alte aspecte ale problemei, importante pentru activitatea profesorului. Argumentați, formulați reflecții ca viitor profesor.

Sarcina 2. Fiecare profesor își alege într-o activitate un tip de constructivism sau elemente, ca să combine sau nu cu alte modele de instruire. Pe un proiect de lecție susținut la practica pedagogică, efectuați modificări în el, în așa fel încât să demonstrați posibilitatea folosirii elementelor constructiviste, asupra cărora v-ați oprit. Formulați reflecții ca viitor profesor.

Sarcina 3. În realitatea școlară, profesorul combină elemente de metodologie clasică și constructivistă, pentru a activa elevii. Identificați 3 exemple la practica pedagogică, analizați-le în acest sens, comentați soluțiile găsite, apoi formulați ipoteze pentru alte combinații și argumentați.

2.2. PRINCIPII ȘI TEZE DE FUNDAMENTARE ALE ÎNVĂȚĂRII ȘCOLARE. ALTERNATIVE ACCESIBILE ÎN CONSTRUCTIVISM

Remus Mogonea

Principiile în didactică sunt înțelese ca seturi de formulări, cu caracter general, care trebuie respectate cu obligativitate, jalonând activitățile de predare, învățare, evaluare. Respectarea lor imprimă eficiență demersului didactic și sporește calitatea învățării.

În funcție de diversitatea fundamentărilor teoretice și de curentele și orientările semnalate în literatura de specialitate, se pot inventaria diverse clasificări ale principiilor, din care deducem diversitatea formulărilor și consecințele aplicative ale acestora

Teoriile moderne ale învățării fundamentează actul didactic în jurul activității de învățare, ceea ce determină reformulări sau reconceperii ale seturilor de principii tradiționale. Pentru ca învățarea școlară să fie activă și interactivă, constructivă, cognitivă și metacognitivă, cadrul didactic trebuie să orienteze și să monitorizeze continuu activitatea elevilor.

Tabelul 2. Teorii, principii ale învățării – consecințe didactice

Categorii de teorii ale învățării	Principii, teze generale ale învățării
Teoriile asociaționiste (S-R) și ale condiționării	<ul style="list-style-type: none"> - Cel care învață trebuie să fie activ, nu un ascultător sau privitor pasiv. - Învățarea prin exercițiu rămâne un demers necesar. - Frecvența repetițiilor este importantă în formarea deprinderilor, în memorare și supraînvățare. - Întărirea pozitivă este de preferat celei negative. - Practica în învățare să se desfășoare în contexte diferite, pentru a răspunde unui repertoriu larg de stimuli. - Noutatea unui comportament poate fi indusă prin imitarea modelelor, prin modelare sau alte procedee. - Condițiile motivaționale de impulsivitate sunt importante în învățare. - Conflictul și frustrările nu trebuie neglijate, ci recunoscute în învățare și soluționate.
	<ul style="list-style-type: none"> - Abilitatea celui care învață este importantă pentru învățare, de aceea se recomandă ritmuri variate pentru niveluri diferite de abilitate.

Teoriile motivaționale și ale personalității	<ul style="list-style-type: none"> - Particularitățile dezvoltării ontogenetice au un rol important în procesul învățării. - Învățarea este dependentă de contextul cultural în care trăiește elevul. - Nivelul de anxietate a elevului influențează (pozitiv sau negativ) învățarea; el este dependent și de strategia comportamentală a educatorului, precum și de particularitățile stărilor de anxietate ale acestuia.
Teoriile cognitiviste	<ul style="list-style-type: none"> - Caracteristicile perceptive ale materialului de învățat au o mare importanță în învățare. - Sarcina de învățare trebuie structurată și prezentată astfel încât să poată fi controlată de cel care învață. - Organizarea cunoștințelor constituie o preocupare esențială a educatorului. - Învățarea prin înțelegere este mai eficientă decât cea mecanică, favorizând transferul. - Feedbackul cognitiv este mai important, deoarece confirmă cunoștințele corecte și le corectează pe cele greșite. - Stabilirea scopului învățării este importantă ca factor motivator. - Gândirea divergentă trebuie corelată cu cea convergentă. - Învățarea vizează procesarea informațiilor, insistă pe „cum” se învață, pe procesele cognitive și metacognitive. - Învățarea se bazează pe transformarea cunoștințelor în structuri, scheme, inducții, deducții, reorganizări
Teorii constructiviste	<ul style="list-style-type: none"> - Învățarea se referă la construirea de noi cunoștințe, iar nu achiziția lor, prin transmitere-receptare-însușire. - Se bazează pe reflecție, experiența anterioară. - Învățarea este un proces de interiorizare a modului de cunoaștere. - Este o învățare activă, elevii caută singuri. - Încurajează autonomia cognitivă și acțională. - Urmărește formarea de capacități, competențe, abilități. - Învățarea este controlată intern și mediată apoi de către elevi, verbalizată, pentru a finaliza cu discuții în grup, recăutări, reconstrucții, alternative. - Este transferabilă în noi contexte, experiențe, prin capacitățile și competențele de cunoaștere și învățare astfel formate. - Se bazează pe experiențele de învățare ale elevilor pentru a genera noi experiențe de învățare. - Presupune construirea și reconstruirea realității de fiecare elev în parte pe baza experienței proprii (mecanisme, proceduri, ipoteze, scheme). - Învățarea pornește de la descoperire și construcție personală și continuă cu dezbateri, colaborare, cooperare de grup.

		- Se acordă prioritate: construcției mintale, autonomiei și individualizării/personalizării, învățării contextuale, învățării prin colaborare, priorității evaluării formative, dinamice.
Alte teze și principii ale învățării	Ale didacticii clasice	- Învățarea devine eficientă dacă sunt respectate: . Principiul intuiției sau al legăturii dintre senzorial și rațional, . Principiul legării teoriei de practică, . Principiul însușirii conștiente și active a cunoștințelor, . Principiul însușirii temeinice a cunoștințelor, . Principiul sistematizării și continuității cunoștințelor, . Principiul cunoașterii și respectării particularităților de vârstă și individuale ale elevilor, . Principiul individualizării și diferențierii învățării, . Principiul feedbackului.
	Ale didacticii moderne	- Învățarea devine eficientă dacă sunt respectate: . Principiul psihogenetic al stimulării și accelerării dezvoltării stadiale a inteligenței, . Principiul învățării prin acțiune, . Principiul construcției componentiale și ierarhice a structurilor intelectuale, . Principiul stimulării și dezvoltării motivației pentru învățare.
	L. Thorpe și A. Schuller (apud I. Neacșu, 1997)	Învățarea: - Trebuie să înceapă cu un scop sau un principiu director. - Este un proces relativ unitar, în ciuda varietății formelor, tipurilor, modurilor de prezentare. - Se bazează pe experiența subiectului. - Are un substrat material, o bază neurofiziologică. - Este puternic influențată de stările afective. - Este influențată de sistemul socio-cultural. - Este mai eficace în condițiile desfășurării unei acțiuni. - Este direcționată și determinată de cunoaștere.
	E.R. Hilgard (apud I. Neacșu, 1997)	- În a decide cine și ce să învețe, o importanță deosebită o are cunoașterea prealabilă a aptitudinilor și particularităților de vârstă. - Elevul cu motivație pozitivă (competența, dorința de învățare, evitarea pedepsei) va învăța mai ușor decât cel nemotivat. - Motivația prea puternică, excesivă, nu este favorabilă unei învățări eficiente. - Învățarea este mai eficientă în condițiile în care întărirea se face prin recompensă și nu prin pedeapsă. - Învățarea motivată intrinsec este mai eficace decât cea

	<p>motivată extrinsec.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Învățarea este mai puternică dacă unei stări de insucces îi urmează una de succes, decât atunci când unei stări de succes îi urmează una de insucces. - Învățarea este eficientă dacă subiectul își fixează (îi sunt fixate) scopuri realiste. - Personalitatea educatorului influențează pozitiv sau negativ învățarea școlară. - Informația despre rezultatul învățării constituie un factor de succes în învățare.
<p>Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (1999)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Elevul este <i>implicat activ</i> și participă la propria sa instruire. Elevul nu primește informația, ci și-o construiește singur. - Elevii au astfel posibilitatea de a stabili, a testa și a prelucra <i>modele și conexiuni</i>, în timp ce descifrează sensul situațiilor de învățare. - Procesul de învățare nu are loc doar în contextul mediului școlar și nici nu se limitează doar la timpul destinat predării. Învățarea este <i>informală</i> și se poate desfășura oriunde și oricând. - Deoarece elevii sunt implicați activ în crearea propriilor lor modele și conexiuni, iar învățarea poate avea loc în medii informale, în afara cadrului școlii, este inevitabil să nu avem concepții eronate. Este nevoie de <i>experiență directă</i> într-un context real pentru ca aceste concepții eronate să fie înlocuite sau modificate. - Dacă un context care favorizează învățarea reprezintă o <i>situație stimulativă</i>, care depășește o experiență directă prin faptul ca această situație implică consecințe reale, atunci învățarea va fi mai stimulativă și mai interesantă pentru elevi. - Este necesară și importantă stimularea elevilor, după cum este important rolul corector al <i>feedbackului frecvent</i> pe care elevii ar trebui să-l primească de la educatori și colegi în timpul procesului de învățare; fără a avea prilejul de practica cele învățate, chiar și deprinderile cel mai bine fixate vor fi uitate. - Feedbackul va fi mai eficient dacă este oferit într-un mediu agreabil care implică interacțiuni personale și sprijin individual. - <i>Reflecția</i> este o subcomponentă a situației stimulative, deoarece pe măsură ce elevul descoperă noi legături între cunoștințe atunci când se află într-o situație stimulativă,

		<i>reflecția</i> devine necesară pentru a atinge acel nivel de învățare aprofundată care îi va permite elevului să folosească eficient informația în viitor.
	V. Chiș, 2005	<ul style="list-style-type: none"> - Învățarea este un proces activ, voluntar, personal și mijlocit social. - Construcția cunoștințelor, a structurilor cognitive noi se realizează prin integrarea experiențelor și achizițiilor anterioare. - Învățarea este puternic facilitată de utilizarea strategiilor puternic structurate (metacognițiile). - Profunzimea și complexitatea achizițiilor învățării sunt puternic influențate de factorii noncognitivi și de personalitate. - Principala funcție a motivației (intrinseci) este de a susține învățarea. - Dezvoltarea fizică, intelectuală, emoțională și socială a indivizilor se desfășoară într-o progresie stadială și influențează învățarea. - Învățarea este facilitată când elevul are posibilitatea să interacționeze cu colegi diferiți sub aspect cultural, al mediului socio-familial. - Învățarea și imaginea de sine se susțin reciproc, atunci când elevii se acceptă unii pe alții ca individualități, în contextul unor relații de respect reciproc și apreciere pentru persoana celuilalt. - Învățarea devine mai productivă dacă sunt respectate diferențele individuale și culturale. - Structurile cognitive și afective, atitudinile și convingerile existente la un moment dat devin repere/grile individuale în construirea realității, a învățării. - Subiectul angajat în actul învățării țintește să creeze interpretări și configurații coerente în zona cunoștințelor dobândite, indiferent de calitatea și cantitatea datelor disponibile.

Sarcina 1: Din tezele și principiile enunțate mai jos, alegeți 20 enunțuri care să alcătuiască setul de directive pe care le veți propune și respecta elevilor dvs. Motivați-vă alegerea făcută, printr-un scurt comentariu în dreptul fiecărui enunț. Aduceți reflecțiile personale!

Sarcina 2: Comentați critic, la alegere, 5 enunțuri din inventarul de mai jos, menționând argumentele pentru care nu sunteți de acord cu acestea. Formulați și variante de teze și principii cu care să fiți de acord în vederea asigurării unei învățări eficiente la clasă. Aduceți reflecțiile personale.

Sarcina 3: În cadrul susținerii activităților didactice (lecțiilor) la practica pedagogică, pe care dintre principiile de mai sus le-ați respectat? Cum? Exemplificați

cu situații instructive desprinse din scenariu desfășurării activităților. Care principii au fost mai puțin (sau deloc) respectate și de ce? Motivați-vă răspunsul! Adăugați reflecții personale!

Sarcina 4: Analizând seturile de principii ale învățării desprinse din diverse fundamentări teoretice, precizați care dintre acestea au fost preluate sau adaptate de către teoria, metodologia și practica constructivistă? Este acesta un demers eficient și util? De ce? Argumentați și adăugați reflecțiile personale.

2.3. ANALIZA COMPARATIVĂ A ÎNVĂȚĂRII, PRIN PRISMA UNOR MODELE DERIVATE DIN TEORIILE PSIHLOGICE ALE ÎNVĂȚĂRII

Florentina Mogonea

Problematika învățării a constituit una dintre preocupările majore ale psihologilor și, implicit, ale pedagogilor. De-a lungul timpului, s-au sedimentat mai multe concepții, concretizate în teorii psihologice privind învățarea. Modele derivate din aceste teorii sunt relevante pentru practica școlară, pentru modul și modalitățile de proiectare și realizare a instruirii.

Tabel 3. Psihologia învățării și modelele de instruire

Teorii ale învățării	Concepția privind învățarea	Consecințe privind instruirea
Ale asociaționismului clasic	<ul style="list-style-type: none"> - Legea fundamentală a învățării este asocierea, stabilirea de legături între parte și întreg. - Intermedierea trecerii de la senzații și percepții la reprezentări, noțiuni, idei. 	<ul style="list-style-type: none"> - Principii normative specifice instruirii tradiționale (trecerea de la parte la întreg, de la cunoscut la necunoscut, de la simplu la complex, de la ușor la greu, de la apropiat la depărtat); - Modalități expositive de prezentare a informației, într-o formă deja elaborată; - Solicită din partea elevilor achiziționarea și reproducerea informației; - Metode predominante: povestirea, explicația, demonstrarea, exersarea.

<p>Ale condiționării (clasice, behavioriste, operante)</p>	<p>- Principiul esențial în învățare este formarea reflexelor condiționate pe baza celor necondiționate, grație legăturilor temporare care se formează;</p> <p>- Baza condiționării este comportamentul de tipul încercare-eroare;</p> <p>- Importanța modalităților și a condițiilor de întărire pozitivă sau negativă (în condiționarea operantă).</p>	<p>- Învățarea presupune căutare, valorificarea experienței personale, în exersarea unor comportamente de tipul încercare și eroare;</p> <p>- Rolul stimulării, al întăririi pozitive sau negative, al oferirii unui feedback imediat, cu efect motivator;</p> <p>- Rol predominant acordat exercițiului;</p> <p>- Fundamentarea instruirii programate (Skinner), a concepției lui O. Decroly (metoda centrelor de interes), a lui Kilpatrick (metoda proiectelor) și ale altor pedagogi care au propus și experimentat forme alternative de organizare a activităților de instruire.</p>
<p>Structuralist-operationale</p>	<p>- Stadiialitatea dezvoltării intelectuale, prin achiziții și salturi care permit trecerea de la o etapă la alta;</p> <p>- Grație acțiunii, subiectul realizează treceri succesive și progresive de la simpla acțiune cu obiectele, la transpunerea acțiunii în limbaj extern (aceasta fiind o primă formă a generalizării) și apoi la interiorizarea acestor acțiuni, la transformarea lor în operații mintale</p>	<p>- Abordează învățarea ca un proces care se realizează prin acumulări treptate, prin salturi și transformări operaționale, obiectivându-se în însușirea definițiilor, formarea noțiunilor, a deprinderilor;</p> <p>- Transformarea acțiunii obiectuale, externe, materiale în acțiune mentală, grație operațiilor ;</p> <p>- Rolul predominant al exercițiului, ca metodă de instruire.</p>
<p>Ierarhizant-integraliste și holiste</p>	<p>- Teoria lui Gagné – teorie „holistă” (<gr. <i>Holos</i>= <i>întreg</i>) deoarece este o sinteză a mai multor teorii.</p> <p>- Identifică opt tipuri de învățare: de semnale, stimul-răspuns, de tip înlănțuire, de tip asociativ-verbal, prin discriminare, învățarea noțiunilor, învățarea regulilor, rezolvarea de</p>	<p>- Importanța stării de pregătire a elevului (atenția, necesară receptării; motivația – necesară declanșării și susținerii activității de învățare; atingerea unui anumit stadiu de dezvoltare intelectuală), care precede activitatea propriu-zisă de învățare.</p> <p>- Tipurile de învățare propuse de Gagné au condus la o proiectare a instruirii pe mai multe etape: captarea și controlarea</p>

	<p>probleme.</p> <p>- Potrivit teoriei lui Carroll (a învățării depline), un proces de instruire eficient poate și trebuie să asigure atingerea stadiului de dezvoltare preconizat pentru orice elev.</p> <p>- R. Titone (teoria holodinamică a învățării): învățarea umană se realizează la trei niveluri ierarhice de operații: <i>nivelul tactic</i> (operațiile perceptive și motorii), <i>nivelul strategic</i> (mecanismele de programare mintală, operațiile cognitive-intelectuale) și <i>nivelul ego-dinamic</i> (conducerea și coordonarea activității strategice și tactice).</p>	<p>atenției, informarea elevului asupra rezultatelor așteptate, stimularea reamintirii capacităților prealabile, prezentarea situației stimul, conexiunea inversă.</p> <p>Asigurarea posibilității de transfer.</p> <p>- Teoria lui Carroll: îi favorizează în special pe acei elevi care au un stil cognitiv mai lent, mai rigid, cu aptitudini slab dezvoltate, cu deficiențe de învățare.</p> <p>- Metode și tehnici de lucru în clasă: fișe de muncă independentă, caiete personale de studiu, teme pentru acasă</p> <p>- Forme de evaluare folosite: evaluarea formativă, sumativă-globală, metodele cele mai utilizate: examinările orale și scrise rapide.</p> <p>- Teoria lui Titone: organizarea modulară a instruirii, respectiv conceperea unor microprograme, a unor unități structurate de instruire (module), care să asigure o individualizare a învățării.</p>
Cognitiviste	<p>- Învățarea este rezultatul procesării mentale a informației.</p> <p>- Dezvoltarea intelectuală - un proces de interiorizare a procedeelelor de acțiune, a celor imaginare și a celor de simbolizare, aceste procedee fiind specifice unor etape din evoluția intelectuală a copilului (Bruner).</p> <p>- Dezvoltarea intelectuală se realizează și grație implicării elevului în acest proces.</p> <p>- Asimilarea cunoștințelor determină dezvoltarea intelectuală.</p>	<p>- Actul învățării presupune trei procese: însușirea unei informații noi; folosirea cunoștințelor pentru rezolvarea noilor sarcini; evaluarea (Bruner);</p> <p>- O consecință a teoriei lui Bruner este considerarea particularităților de vârstă și individuale ale elevilor, în activitatea de instruire.</p>

<p>Construc- tivistice (construc- tivismul radical, cognitiv, social)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Importanța cunoașterii subiective în contactul subiectului cu realitatea, cunoaștere care se poate ulterior obiectiviza prin colaborare. - Se pune accent pe procesările interne ale informațiilor, pe ceea ce se întâmplă în mintea subiectului, aceste procesări fiind cele care pot asigura subiectivitatea cunoașterii fiecărui individ. - Cunoașterea este atât rezultatul experienței personale, cât și al celei colective, al interacțiunii, al cooperării, colaborării dintre membrii grupului de lucru (constructivismul social). 	<ul style="list-style-type: none"> - Este încurajată activitatea proprie de căutare, explorare, investigare. - Se pune accent nu atât pe produsul activității de cunoaștere, cât mai ales pe această activitate, pe demersul care a condus la acel produs. - Metodologia este bazată pe îmbinarea activității individuale cu cea de grup sau colectivă. - Învățarea se realizează în special prin punerea elevului/studentului în situații concrete, reale sau ipotetice. - Importanța noilor tehnologii de comunicare. - Noi roluri ale profesorului, ca organizator și coordonator al activității. - Evaluare formativă, cumulativă, ritmică, utilizându-se cu precădere metode alternative de evaluare.
--	--	---

Sarcina 1: Precizați care dintre ideile formulate de teoriile învățării prezentate își păstrează actualitatea.

Sarcina 2: În calitate de cadru didactic, selectați din ideile prezente în concepția diferiților reprezentanți ai teoriilor psihologice privind învățarea pe acelea pe care le considerați relevante pentru activitatea cu clasa de elevi.

Sarcina 3: Alegeți una dintre teoriile prezentate. Precizați, cu propriile cuvinte, care sunt aspectele caracteristice ale acesteia. Indicați modalitățile prin care modelul derivat din teoria respectivă poate fi valorificat la clasă. Indicați avantajele și dezavantajele aplicării lui. Menționați, la sfârșit, reflecțiile personale.

Sarcina 4: Realizați un eseu în care să expuneți propria voastră concepție privind învățarea și instruirea.

Sarcina 5: Selectați, din ideile privind învățarea sau instruirea pe acelea cu care nu sunteți de acord. Într-un tabel, inserați aceste idei (în prima coloană), precum și soluții, ipoteze, propuneri pentru corectarea, îmbunătățirea lor (în coloana a doua).

2.4. ANALIZA COMPARATIVĂ BEHAVIORISM – CONSTRUCTIVISM

Elena Joița

Realitatea românească a procesului de învățământ arată că acesta este realizat preponderent încă în manieră clasică, rezultatele cercetărilor și interpretărilor asupra predării – învățării, acumulate în ultimile decenii, pătrunzând cu dificultate în literatura și practica pedagogică la noi, din multiple motive. Este necesară atunci o comparație între ultimile mari orientări conturate, pentru a deduce consecințele didactice practice, behaviorismul fiind bine consolidat încă din anii '70 - '80.

Tabel 4. Analiza comparativă constructivism - behaviorism

CONSTRUCTIVISM	BEHAVIORISM
A. PUNCTE TARI	B. PUNCTE SLABE
- Fiecare elev își construiește propriu înțelegerea, la nivel mental.	- Utilizează obiective centrate pe determinarea comportamentului exterior, nu pe înțelegere.
- Învățarea și dezvoltarea sunt sociale, colaborative în activități.	- Nu prevede învățarea socială.
- Construirea noilor cunoștințe este facilitată de profesorul-ghid, mentor.	- Are ca obiectiv și direcție afirmarea rolului tipic al profesorului de a transmite informații
- Profesorul proiectează situații autentice, mijloace accesibile, pentru o învățare optimă.	- Adoptă situații unice, pentru toți elevii, în context comun de învățare.
- Învățarea în context cere prevederea de situații relevante și autentice pentru elevi.	- Nu prevede aceste situații.
- Este prevăzut contextul preferat de către elev și apropiat de experiența lui.	- Oferă contextul creat în clasă, iar nu este luat din realitate.
- Prevede variate experiențe, materiale, contexte slab definite, situații problematice de explorat.	- Nu oferă experiențe variate, ci context unic pentru toți.
- Structurarea instruirii urmează principiul spiralei.	- Prezintă informațiile organizate în sisteme, pentru a fi mai ușor de mânuit.
- Cere existența unei mari provizii, varietăți	- Prevede un volum anumit de informații,

de informații, diferit prezentate.	predeterminat, pentru a fi evaluat standardizat, ca achiziție.
- Promovează incidentul critic, ca punct de plecare, situații conflictuale, erori, ca situații-problemă de rezolvat.	- Structurarea precisă a acțiunilor, nu prevede acest mod de învățare, de rezolvare a problemelor.
- Nu există elev-tip, ci indivizi care cer altă interpretare, prelucrare mentală și îndrumare personalizată.	- Prevede acțiuni pentru elevul-tip, mijloace pentru orice elev, aceeași organizare, structurare, îndrumare.
- Nu se poate prevedea o sistematizare a construcției cunoașterii la toți elevii, fiind întâi subiectivă și apoi socială.	- Aceeași proiectare pentru orice activitate, fără raportare la varietatea situațiilor reale.
- Învățarea este slab structurată ca proces, ea avansând gradual, individualizat în înțelegere.	- Își asumă o structură strictă, pe o realitate obiectivă, comună, cu o evaluare standardizată.
- Autoevaluarea este reală, validă ca tip de măsurare.	- Utilizează teste, scări de apreciere pentru evaluarea indicatorilor de nivel a învățării.
- Eficacitatea învățării se vede în integrarea ulterioară în realitate, în adaptarea la situații.	- Planul are structură rigidă, nu adoptă variantele în cazul expansiunii situațiilor.
- Profesorii sunt lideri, responsabili de cum caută elevii soluții.	- Prevede constrângeri în fața unei proiectări flexibile, în variante
- Elevii devin autonomi și responsabili în folosirea suporturilor oferite, a contextului, a condițiilor.	- Profesorul dirijează aceste procese pas cu pas, orientează modul de cunoaștere, de rezolvare, demonstrează, explică, dă modele.
- Prevede prioritar obiective de formare, specifice	- Prevede acțiuni predominant de predare.
- Încurajează elevii să aibă atitudine proactivă în stabilirea scopurilor, conținuturilor, situațiilor, strategiilor, prin interpretări, ipoteze, înțelegere.	- Prevede reacțiile elevilor la acțiunile profesorului, bine structurate, iar nu la realitatea autentică; pot avea o atitudine critică limitată.
- Curriculumul și instruirea sunt centrate pe elev.	- Curriculumul și instruirea sunt centrate pe conținutul prefigurat.
- Predarea, instruirea sunt văzute ca o artă, prin afirmarea flexibilității, creativității profesorului.	- Instruirea este tehnologie, dirijare, structurare, relativ flexibilitate.
B. PUNCTE SLABE	A. PUNCTE TARI
- Se desfășoară fără ordinea pașilor	- Prevede exact obiectivele și rezultatele

învățării, fără prescrierea rezultatelor, liber, fără restricții.	așteptate, standard, după care se desfășoară efectiv lecția.
- Nu știe unde va ajunge elevul, succesul fiind pentru elev, arătând cum învață, cum rezolvă.	- Atrage atenția asupra ceea ce trebuie învățat, ce să facă elevul, într-o ordine prescrisă, din care rezultă succesul instruirii.
- Nu este un model strict de învățare, nu sunt abilități anume, ci principii de rezolvare, interpretare.	- Este focalizat pe abilitățile de a învăța eficient.
- Prezentarea informațiilor nu este o condiție, ci varietatea lor, problemele ivite, conflictele cognitive.	- Modul de prezentare a informațiilor este o condiție a învățării.
- Nu sunt clar precizate obiectivele, nu sunt nici standarde de evaluare, nu pot fi prevăzute limite pentru învățare.	- Elevul cunoaște și folosește instrumentele de evaluare, bazate pe descrierea obiectivelor.
- Nu are standarde de comparare între elevi a nivelului abilităților, cunoștințelor.	Prin creativitatea profesorului se pot prevedea și procese individuale de formarea a abilităților mai înalte.
- Construcția nu poate fi precizată într-un model instrucțional proiectat, pentru că este contradicție în termeni: construire – modelare.	- Exprimă unitatea între concepția teoretică a învățării și modelul de proiectare.
- Profesorul nu are responsabilitatea organizării evenimentelor instruirii, învățării.	- Profesorul își asumă responsabilitatea modului de proiectare, a rezultatelor realizării obiectivelor.
- Elevii nu se simt în siguranță, nu au confortul învățării.	- Profesorul și elevii sunt mai siguri în desfășurarea activității.
- Sunt probleme cu evaluarea, pentru că nu este obiectivă, nu are criterii clare de raportare, în aprecierea progresului.	- Evaluarea este clară, standardizată, pe criterii, pe obiective, scări de notare, necesare și în orientarea vocațională.
- Nu poate fi apreciată clar eficiența instruirii.	- Arată eficiența efectivă a procesului de instruire.
- Nu are prevăzut un conținut curricular.	- Are precizat un conținut anume, organizat curricular, de bază, care asigură minimumul, pentru toți elevii.
- Predarea devine o artă, ca și îndrumarea, ghidarea elevilor.	- Predarea este meșteșug, îndemânare, tehnologie, inginerie.

- Profesorul nu dirijează învățarea.	- Profesorul prevede dirijarea pașilor în învățarea noilor cunoștințe.
--------------------------------------	--

Sarcina.1. Într-un tabel similar, rețineți sintetic (cuvinte-cheie) acele caracteristici pe care le-ați sesizat ca elevi (A) și pe acelea pe care credeți că le-ați folosi ca profesori (B), la fiecare dintre cele două abordări, cu bază psihologică, dar cu repercursiuni didactice specifice. Formulați reflecții ca viitori profesori.

Sarcina 2. Găsiți într-un proiect de lecție, elaborat propriu sau nu, susținut sau nu la practică, care sunt elementele behavioriste folosite (A). Menționați apoi, în paralel, care pot fi elementele constructiviste posibil de introdus. Comentați critic noua variantă rezultată.

2.5. ÎNVĂȚAREA CONSTRUCTIVISTĂ ESTE UN DEMERS DIFICIL ? OBSTACOLE ȘI LIMITE CONSTATATE

Remus Mogonea

Învățarea umană, ca activitate fundamentală, presupune efort susținut și consum substanțial de energie. Învățarea școlară, ca demers anticipat, proiectat, organizat, desfășurat, evaluat și reglat, cu atât mai mult presupune implicare activă, motivație susținută, un tonus psihic pozitiv.

Activitățile de învățare, derulate după modele constructiviste, implică coordonarea tuturor structurilor personalității (cognitiv, afectiv, motivațional, volitiv, atitudinal, aptitudinal), în vederea depășirii obstacolelor, limitelor, dificultăților apărute în rezolvarea sarcinilor (de cercetare, investigare, experimentare, rezolvare de exerciții sau de situații problemă etc.). Fiind un demers centrat pe elev, în activitățile de învățare constructivistă cei implicați pot să întâmpine dificultăți, blocaje cognitive (sau de altă natură, de exemplu, afective, motivaționale), uneori la suprasolicitare sau la evaluări greșite datorate unor interpretări calitative subiective. Realizarea activității de învățare poate fi obstrucționată și de factori externi acesteia, conjuncturali, circumstanțiali, de o anumită structură mentală a societății, de tipul de experiență a elevilor, dar și a profesorilor care îndrumă activitatea de învățare.

De aceea, considerăm necesară identificarea principalelor tipuri de dificultăți și limite întâlnite în activitatea de învățare a studenților implicați în programul FPPC, desfășurat după modele constructiviste, în vederea soluționării, ameliorării acestora, prin efortul comun, al profesorului constructivist și al studentului (elevului) implicat în acest demers.

Tabel 5. Dificultăți ale învățării constructiviste

Criterii	Tipuri identificate	Soluții, ipoteze proprii
A) Constatări ale profesorilor privind dificultățile întâmpinate de studenți		
<p>- Dificultăți și limite ce țin de preconcepție, de o anumită structură mentală, atât a studenților cât și a profesorilor (de regulă, titulari ai disciplinelor de la specializarea oferită de facultăți)</p>	<p>- Dificultatea înțelegerii necesității trecerii de la un stil tradițional, experimentat și practicat atâția ani în școală, la altă modalitate care, pentru început, pare nonconformistă și neeficientă;</p> <p>- Reticență în exercitarea noilor roluri derivate din noul statut;</p> <p>- Neîncredere și rezerve mari în implicare (inter)activă în rezolvarea de sarcini individuale sau de grup;</p> <p>- Manifestarea unei atitudini pasive prelungite și dezinteresate, în prelungirea aceleiași pasivități pe care au adoptat-o în școala tradițională.</p> <p>- Desconsiderarea stagiului de formare inițială a cadrelor didactice, datorită convingerii că pregătirea de specialitate e suficientă pentru a fi un profesor „bun” și că această pregătire nu trebuie să fie dublată de una psihopedagogică și metodică, științifică.</p> <p>- Convingerea că <i>Pedagogia</i> (ca orice altă disciplină din modulul psihopedagogic) se poate învăța în timpul sesiunii, înainte de examen și nu fiecare temă, pas cu pas, în timpul semestrului, trecând printr-un proces de evaluare formativă.</p> <p>- Desconsiderarea sistemului de evaluare formativă și a lucrărilor practice solicitate pe parcursul derulării programului (eseuri, hărți conceptuale, proiecte de activități didactice, proiecte de cercetare), în vederea realizării unor portofolii.</p> <p>- Nerespectarea cerințelor, solicitărilor, exigențelor de curs și seminar solicitate de profesori în vederea întocmirii portofoliilor (ca timp de îndeplinire, ca structură, ca modalități de elaborare, conținut, stil), a îndeplinirii sarcinilor și rolurilor solicitate de noul tip de învățare.</p>	

<p>- Dificultăți și limite metodologice, procedurale, cognitive și metacognitive, de implicare activă în învățarea cognitiv constructivistă și de rezolvare eficientă a sarcinilor de învățare</p>	<p>- Dificultăți în realizarea de critici, reflecții, concluzii, propuneri, formulare de ipoteze, întrebări-problemă;</p> <p>- Formulare unor întrebări-problemă, ipoteze și reflecții simpliste care pun accentul pe memorare (de tipul „Ce este...?“), în locul unora care pun accentul pe gândire critică, metacogniție, gândire analitică, sintetică, creativă, interpretare (de tipul „Dacă....atunci....“, „Cu cât..., cu atât....“, „Ce s-ar întâmpla dacă....“, „De ce?“);</p> <p>- Datorită neimplicării sau implicării limitate a dascălului în procesul de descoperire și cercetare / investigare a realității de către studenți în vederea reconstruirii acesteia (pentru a nu interveni cu propria subiectivitate în descoperirea subiectivă a studenților), au existat greșeli în conceperea construcției cunoașterii/înțelegerii.</p> <p>- Lipsa modelelor, a exemplelor oferite de dascăl a ridicat alte obstacole în descoperire, cercetare, investigare, modelare;</p> <p>- Dificultăți de orientare în text, de descoperire a generatorilor textuali ai unui text, a cuvintelor cheie;</p> <p>- Dificultăți de investigare, explorare, de descifrare textuală, subtextuală, contextuală, intertextuală, metaforică, simbolică, alegorică a semnificației acestuia;</p> <p>- Dificultăți în ordonarea logică a cuvintelor cheie în vederea realizării variantelor de hărți conceptuale, intermediare, până la varianta finală;</p> <p>- Dificultăți în utilizarea gândirii critice în timpul întregului proces, dar și după finalizare, datorate unei metacogniții slab organizate;</p> <p>- Limite în formularea de reflecții, observații, critici, posibilități de valorizare ulterioară, de îmbunătățire a produsului finit obținut (harta cognitivă);</p> <p>- Limite în sesizarea diferenței dintre cooperare - colaborare și competiție;</p> <p>- Rezolvarea deficitară a sarcinilor în grup, prin neimplicare, paseism din partea unora din cadrul grupului de acțiune/învățare;</p>	
---	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Prelucrarea primară deficitară a cunoștințelor despre pedagogie și educație și management educațional; - Slabă capacitate de esențializare, sintetizare, generalizare; - Absența sau slaba reprezentare a judecăților valorizatoare, a argumentelor, a interpretărilor proprii, personale, subiective (predomină reproducerea de cunoștințe, datorită obișnuințelor căpătate în urma unei învățări mecanice sau logice, dar reproductiv); - Absența sau slaba reprezentare a explicațiilor personale, a ipotezelor, a întrebărilor; - Limbaj (pedagogic) lacunar, sărăcăcios, inadecvat, ambiguu, vag; - Confuzii terminologice, slaba aplicare a cunoștințelor experiențiale, formularea, descrierea lor; - Luare unor decizii inadecvate, slabă valorizare, argumentare, orientare și raportare la cerințe; - Diferențierea cunoștințelor și relaționare deficitară în sisteme integratoare de cunoștințe; - Organizarea, asamblarea, relaționarea cunoștințelor deficitară, pentru înțelegerea lor; - Lipsa rezolvării sarcinilor prin apel la analiză, comparație, diferențiere, modelare; - Absența sau slaba reprezentare a căutărilor, investigațiilor, reflecțiilor, argumentărilor, ipotezelor, soluțiilor multiple, interogațiilor, explicațiilor, exemplurilor personale; - Realizarea hărții cognitive (a conceptului de finalități ale educației), fără apel la analiză, relaționare, esențializare, proiectare, fără apel la variante intermediare și finale; - Absența sau slaba argumentare a alegerii sau deciziei luate; - Absența sau lipsa situațiilor concret-aplicative ca profesor și a rezolvării lor 	
--	--	--

<p>- Comportamente practici și dificultăți ce țin de stilul de învățare tradițional</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tendința de a memora texte, citate, pasaje și nu de a le interpreta, valoriza, analiza critic, personal dublată de tendința de a reproduce/reda cele memorate; - Tendința de a rămâne tributari textului suport și de a nu extinde înțelegerea acestuia prin comparație, analiză cu alte texte sau păreri personale; - Dificultăți în a oferi alternative, soluții multiple la o situație anume și de a se mulțumi cu o singură variantă; - Neîncredere în posibilitățile proprii de analiză, sinteză, generalizare, concretizare, exemplificare; neîncredere în propriile răspunsuri; teama de a răspunde și de a justifica propria opțiune; - Tendința permanentă de a lua notițe și slaba implicare în a analiza critic, personal aceste notițe; - Tendința de a trata simplist, superficial, fără implicare efectivă în sarcină; - Dezinteres, dezorganizare, slabă motivare, atitudine ignorantă; - Neînțelegerea adecvată a contextului teoretic și situațional al problemei; - Slaba afirmare a metacogniției 	
<p>B) Constatări, reflecții interpretări ale studenților privind dificultățile întâmpinate:</p>		
	<ul style="list-style-type: none"> - Fiind o activitate modernă, cu altă modalitate de desfășurare decât cea cunoscută, dificultăți apar <i>din necunoașterea procedurilor</i>, pentru că noi <i>suntem învățați cu alte modalități de predare, învățare, evaluare</i>(sublin. n.)" (sub. S.A.C., Română, II); - „Câteodată studentul poate intra în <i>competiție neloială</i> (sublin. n.) cu colegii pentru a obține produse mai bune, în detrimentul cooperării, colaborării, reciproc avantajoase" (sub. S.A.C., Română, II); - „<i>Diminuează activitatea profesorului, iar studentul rămas „singur” nu prea știe ce să facă</i> (sublin. n.)” 	

	<p>(sub. M.D.E., Română, II);</p> <p>- „<i>Se poate ajunge la un grad de libertate prost înțeleasă (sublin. n.)</i>” (sub. MDE);</p> <p>- „<i>Totul bazându-se pe activitatea studentului, dacă toate activitățile s-ar desfășura astfel, se poate ajunge la suprasolicitare (sublin. n.)</i>” (sub. MDE);</p> <p>- „<i>Este eficientă modalitatea de lucru, dacă se desfășoară pe grupuri mai mici (sublin. n.), permițând astfel colaborarea și cooperarea</i>”(sub. M.B.D., Română, II , sub. B.M.L., Română, II);</p> <p>- „<i>Datorită vechiului stil de predare și evaluare, uneori ne simțim oboșiți și suprasolicitați (sublin. n.)</i>” (sub. D.M., Română, II);</p> <p>- „<i>Cred că limitele țin de noi înșine, de modul în care vrem, suntem dornici de a ne implica, de a lua parte la activitatea de învățare; noi, profesori și studenți, suntem cei care (ne) impunem limite (sublin. n.)</i>”(sub. C.R., Română, II);</p> <p>- „<i>Cred că ar trebui alternată varianta modernă, constructivistă, cu cea clasică tradițională; excesul unor activități desfășurate după modele constructiviste poate duce la o rutinizare (sublin. n.)</i>” (sub. C.R., Română, II);</p>	
--	---	--

Sarcina 1: Pornind de la dificultățile și limitele prezentate mai sus, aduceți propuneri, soluții, ipoteze privind ameliorarea acestora. Concepeți, apoi, un eseu (1-2 pagini) în care să argumentați două dintre soluțiile propuse. Aduceți reflecții personale

Sarcina 2: Alcătuiți o matrice cu trei coloane și trei rânduri în care să marcați câte trei exemple concrete de obstacole și limite din inventarul de mai sus (câte una pe fiecare rând). Apoi, pentru fiecare coloană marcați câte trei soluții pentru fiecare tip ales, câte trei argumente pentru fiecare soluție și câte trei reflecții pentru fiecare argument adus.

Sarcina 3: Alegeți o constatare /dificultate din tipul B și într-un tabel cu două coloane aduceți contraargumente (pentru prima coloană) și argumente (pentru a doua coloană). Ce constatați? Precizați reflecții personale.

2.6. DE LA CONSTRUCTIVISM LA CONSTRUCȚIONISM. ROLUL CONSTRUCȚIONISMULUI ÎN FORMAREA VIITORULUI PROFESOR

Ecaterina Frășineanu

Construcționismul a continuat ideea de autoformare în educație, iar ca extensie a constructivismului, poate funcționa și în formarea profesorilor. Concepția construcționistă din instruire se bazează pe faptul că învățarea este efectivă atunci când este împărtășită altora - celorlalți studenți, profesorilor, elevilor.

Oamenii produc construcții diferite ale aceleiași realități, ceea ce conduce la restructurarea concepțiilor; aceasta înseamnă că nu vom privi construcționismul ca scop în sine, ci ca o etapă în construcție, pentru că aceasta se modifică permanent.

Tabel 6. Construcționismul în instruire

Cum se realizează trecerea de la constructivism la construcționism în instruire?	Cum se produc artifactele?	Care sunt consecințele aplicării construcționismului în instruire?
<p>- Un viitor profesor nu învață doar cunoștințe, priceperi, deprinderi, abilități de specialitate, ci trebuie să dețină și competențele psihopedagogice de a forma la elevi, la un alt nivel, alte cunoștințe și deprinderi, abilități, capacități, atât în specialitatea sa, cât și la nivel socio-cultural.</p> <p>- Nu neapărat toate elementele cunoscute (teoretice, practice) sunt expuse altora și nu imediat, existând, uneori, diferențe între cunoașterea declarativă și cea procedurală.</p>	<p>1) În urma unui conflict cognitiv se ajunge la înțelegerea unei probleme.</p> <p>2) Aceasta dobândește o reprezentare ce poate fi materializată sub forma unui produs.</p> <p>3) De aici, apar noi interpretări și dezvoltări ale problemei inițiale.</p> <p>- Înțelegerea unei probleme, fapt, situație etc. este, la început, implicită (tacită) și, mai apoi, explicită, sub forma noilor interpretări.</p>	<p>- Abordarea construcționistă reprezintă o strategie pentru educație, cu schimbarea modului de învățare, prin faptul că pune accentul pe crearea unor produse ale activității sau artifacte, activându-se, așadar, învățarea “prin a face”.</p> <p>- Construcționismul se corelează cu autonomia, inițiativa, prezentarea în fața celorlalți, de aceea artifactele nu trebuie tratate ca un scop în sine; ele au valoare provizorie, fiind instrumente prin intermediul cărora se învață.</p>
- Prin construcționism,	- Simpla realizare a unui	- Deciziile din cadrul unui

<p>studenții se pregătesc pentru adaptarea la situațiile reale pe care le vor întâlni în activitatea cu elevii.</p> <p>- Etalarea, afirmarea propriei cunoașteri îi obișnuiește pe studenți cu exercitarea capacităților organizatorice, îndeosebi a autocontrolului, îi determină să fie atenți atât asupra conținutului, dar și asupra formei de prezentare, solicitând valorificarea (maximală) a efortului de pregătire a acestor susțineri.</p>	<p>produs nu reprezintă un demers construcționist. Fazele incipiente sunt de construire (de tip constructivist), prin etapele de construcție, deconstrucție și reconstrucție.</p> <p>Iar definitivarea, restructurarea și evoluția înțelegerii fac ca acest demers să fie într-adevăr construcționist.</p>	<p>proiect sau planurile de rezolvare elaborate sunt modalități sau instrumente prin care se ajunge la construcția cunoașterii.</p> <p>- Pot fi folosite reacții și analize din partea colegilor, profesorilor, dar sunt utile și autoobservațiile, autoevaluările. O continuare a construcționismului clasic o reprezintă comunicarea tematică prin Webpages sau construcționismul distribuit, aplicație bazată pe utilizarea calculatorului și a mijloacelor de comunicare multimedia.</p>
--	--	--

Sarcina 1: Anticipați exemple de situații educative în care elevii să învețe construcționist.

Sarcina 2: Propuneți pentru disciplina de specialitate câteva artefacte pe care elevii le pot elabora și explicați cum veți îndruma, ca profesor, realizarea acestora, astfel încât ele să conducă la afirmarea construcționismului elevilor în cunoaștere.

3. PROFESORUL ȘI FORMAREA SA CONSTRUCTIVISTĂ

3.1. UN PROFIL DEZIRABIL DE COMPETENȚĂ AL PROFESORULUI CONSTRUCTIVIS

Elena Joița

Profesionalizarea didactică a profesorului solicită, nu numai o armonizare a dimensiunilor personalității sale, în acord cu solicitările exercitării rolurilor specifice, ci și o aducere în prim plan a acelor care să asigure calitatea, eficiența rezolvării lor,

anume a competențelor. Profesorul constructivist are nevoie și de cunoștințe de diferite categorii, dar și de capacități cognitive, abilități aplicative, alături de elemente afectiv-motivaționale, atitudini, aptitudini specifice.

Atunci un profil dezirabil de competență va insera toate aceste dimensiuni, dar ele devin funcționale, în măsura în care sunt exersate în formarea inițială și apoi antrenate în practica educațională, în îndeplinirea rolurilor atribuite de schimbările din procesul instructiv-educativ. De aceea proiectul propus FPPC le menționează, le ordonează, le operaționalizează, dar stabilește și criteriile și standarde de evaluare, mai ales având în vedere că ne aflăm în faza formării inițiale a studenților-viitori profesori.

Tabel 7. Profilul dezirabil de competență al profesorului constructivist

ROLURI	COMPETENȚE ȘI INDICATORI	NIVEL AȘTEPTAT
A. ROLURI ȘI COMPETENȚE GENERALE ȘI CONSTRUCTIVISTE, CARE ASIGURĂ REUȘITA PROFESIONALĂ		
<p>A. 1.</p> <p>Să ofere elevilor un model de abordare științifică a cunoașterii și interpretării realității</p>	<p>1. Competență științifică generală și pedagogică:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cunoștințe, concepte de bază, principii privind pregătirea de specialitate, utilizate acum din postura de expert, - Cunoștințe, concepte de bază, principii privind pregătirea pedagogică, pentru a depăși maniera empiric-intuitivă sau tehnicist-behavioristă și a rezolva profesionist situațiile specifice, - Studiu individual continuu, prelucrare critică proprie a datelor, formulare de ipoteze și soluții interpretative, - Cunoștințe privind metodologia științifică de cunoaștere, cercetare, în domeniu și în pedagogie, - Formulare de multiple interpretări, susținerea lor cu argumente pertinente, prin proceduri diversificate, într-un limbaj științific de specialitate și pedagogic, - Comunicare corectă, eficientă, riguroasă, oral și în scris, a ideilor proprii, adecvat mediului profesional 	<ul style="list-style-type: none"> - Să dovedească clar înțelegerea, utilizarea cunoștințelor, conceptelor de bază pedagogice, în practicarea profesiei. - Să aprecieze critic nivelul pregătirii sale științifice, limitele și să contureze soluții.
<p>A. 2.</p>	<p>2. Competență științifică în înțelegerea esenței și rolului constructivismului în didactică:</p>	

<p>Să demonstreze necesitatea, posibilitatea ca un profesor să abordeze științific și alternativa constructivistă, în instruirea centrată pe elev</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cunoștințe procedurale privind aplicarea în practică a datelor teoretice pedagogice, - Cunoștințe privind teoria și aplicarea constructivismului în domeniu, prin documentarea și valorizarea continuă a cercetărilor, - Interpretarea critică, științifică a contextului pedagogic real și propunerea de alternative în construcția înțelegerii problemelor noi, dar și a propriei formări constructiviste, - Focalizarea pe construirea cunoașterii de către elevi, pe procesele cognitive implicate direct, nu pe transmitere, însușire necritică, - Pregătirea, desfășurarea activității din clasă după criterii de logică a științei instruirii constructiviste, iar nu empiric, tehnicist, imitativ, - Stimularea aplicării normelor științifice în cunoaștere, de către elevi, sprijinind afirmarea autonomiei, inițiativei lor, cu argumente multiple, - Precizarea punctelor de reper generale și a criteriilor de bază pentru construirea înțelegerii de către elevi, într-un climat deschis, colaborativ, - Manifestarea deschiderii epistemice, de verificare a ipotezelor, a diferitelor experiențe cognitive ale elevilor, - Stabilirea relației între cunoștințele prescrise în programă și cele anterioare ale elevilor (informații, experiențe), cu valorificarea lor în noua construcție cognitivă, - Promovarea unor măsuri de facilitare și organizare, de motivare, de antrenare, de diferențiere, de utilizare a erorilor și obstacolelor ca probleme de rezolvat constructivist, de evaluare a progresului 	<ul style="list-style-type: none"> - Să ilustreze rolul diferitelor cunoștințe procedurale didactice, în aplicarea celor teoretice, în rezolvarea variată a situațiilor reale de construcție a cunoașterii. - Să compare critic modul de instruire constructivist cu cel clasic sau behaviorist, formulând opinii proprii și stabilind consecințe pragmatice. - Să dovedească înțelegerea tezelor constructiviste, ca viitor profesor, prezentând propria viziune, într-un eseu pedagogic.
<p>A. 3.</p> <p>Să conceapă un context al instruirii care să valorizeze rolul</p>	<p>3. Competență culturală generală :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cultură generală de bază, ca suport pentru cea de specialitate și, mai ales, pedagogică, care este fundamentată inter- și transdisciplinar, - Identificarea elementelor de bază ale culturii pedagogice: cunoștințe, idei, modele, practici, norme, 	<ul style="list-style-type: none"> - Să comenteze propriu nivelul formării sale, ca viitor profesor, în raport cu

<p>diferitelor resurse, implicate în construirea cunoașterii</p>	<p>atitudini, credințe, factori, acumulări procedurale, semnificații, simboluri, tradiții, criterii de valorizare, sensuri ale relațiilor,</p> <ul style="list-style-type: none"> - Considerarea educației ca suport, rezultat, fenomen cultural cu fundamentare axiologică, - Deschiderea la noutate, schimbare, adaptare, participare, dezvoltare, - Orientarea către valori variate și integrate în propria pregătire, conduită, - Participarea, alături de elevi, la crearea valorilor culturale prin instruire și educare, la formarea pentru construcția ei, independentă și prin colaborare, - Devenirea ca profesor - model cultural pentru elevi: analist, critic, interpret, constructor, creativ 	<p>diferite valori culturale care fundamentează educația și să formuleze reflecții asupra consecințelor reale.</p>
<p>A. 4.</p> <p>Să asigure condiții, resurse de explorare directă și de colaborare, pentru exersarea mecanismelor mentale implicate în cunoaștere</p>	<p>4. Capacități cognitive formate și antrenate constructivist:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prelucrarea primară a informațiilor, în baza receptării lor directe, eficiente și variate, prin căutare proprie, identificare, explorare directă, - Formarea imaginilor mentale necesare înțelegerii prin reprezentare, esențializare, relaționare, organizare personalizată, - Rezolvarea acomodării lor abstracte pentru înțelegere, prin modelare, asamblare, interpretare, contextualizare, explicitare, diferențiere, - Utilizarea mecanismelor mentale abstracte de categorizare, conceptualizare, prin structurare, argumentare, relaționare, definire, integrare a informațiilor din surse diferite, formulare, - Construirea propozițiilor și a inferențelor, prin interpretare, argumentare, deducere, analogie, apreciere, reflectare, elaborare, mânăuire a unor limbaje variate de afirmare a gândirii critice, de prezentare, - Utilizarea mecanismelor mentale în construirea rezolvării de probleme, situații, prin formulare de întrebări și ipoteze, alternative de soluționare, proiecte, 	<ul style="list-style-type: none"> - Să ilustreze nivelul propriu al formării diferitelor capacități cognitive, pe categorii de mecanisme mentale, având în față o problemă, situație, sarcină, ca profesor. - Să formuleze, să argumenteze sarcini pentru elevi, pe astfel de capacități și să prevadă erori, obstacole tipice, pe care

	<p>valorizare, argumentare, reflectare, operare cu cunoștințe de bază în diferite contexte, până la afirmarea creativității,</p> <p>- Luarea de decizii după o amplă prelucrare mentală, comparare de alternative, raționare în context, anticipare a consecințelor lor,</p> <p>- Realizarea unor construcții mentale pentru interiorizare, sistematizare, structurare, codificare, păstrare în memoria de lungă durată, transfer,</p> <p>- Afirmarea explicită a capacității de reflecție, ca orientare recurentă asupra problemelor realizării și perfecționării construirii cunoașterii,</p> <p>- Utilizarea capacităților metacognitive în formarea ca profesor și a elevilor apoi, incluzând problematica autocunoașterii, autoanalizei, autoevaluării, autodirijării, autoconstrucției cognitive</p>	<p>să le rezolve apoi.</p> <p>- Să conceapă un proiect propriu de dezvoltare și utilizare a metacogniției în autoformarea ca profesor.</p>
<p>B. ROLURI ȘI COMPETENȚE CONSTRUCTIVISTE, IMPLICATE ÎN MANAGEMENTUL INSTRUIRII ÎN CLASĂ</p>		
<p>B. 1.</p> <p>Să proiecteze, să planifice, să prevadă condițiile și realizarea învățării constructiviste</p>	<p>1. Competența de a prevedea un context adecvat, a-l analiza critic, a-l utiliza :</p> <p>- Prevederea elementelor mediului pedagogic necesar acestei învățări: unitatea de instruire, obiective specifice, situații, experiențe, conflicte cognitive, ipoteze de rezolvat, resurse variate, instrumente de sprijin, criterii de evaluare a progresului sau succesului, elemente manageriale, restricții, oportunități, corelații ,</p> <p>- Acumularea diferitelor informații globale și pe elemente, cu tratarea lor complexă: logic, sistemic, critic, problematizat, situațional,</p> <p>- Efectuarea evaluărilor inițiale, după criteriile constructiviste și în raport cu așteptările de succes ale elevilor,</p> <p>- Explicitarea obiectivelor constructiviste specifice, prevederea situațiilor rezolvabile astfel,</p>	<p>- Să formuleze argumente de ce solicită un context specific pentru o învățare de tip constructivist</p> <p>- Să precizeze criteriile și modurile cum va construi propriu un asemenea context, la specialitatea sa.</p>

	<p>- Cuprinderea echilibrată a conținuturilor pe obiective, combinarea cunoștințelor declarative, procedurale, de transfer, de corelare,</p> <p>- Prelucrarea constructivistă a conținutului curricular dat și prezentarea lui inițială ca scheme, situații problematice, ipoteze, cazuri,</p> <p>- Alcătuirea portofoliului proiectării activității, individual sau prin cooperare – cheie de control pentru ținuta științifică și constructivistă, la care se adaugă continuu reflecții, variante noi, chiar reproiectări,</p> <p style="text-align: center;">2. Competența de a respecta rațional principiile constructiviste în proiectare:</p> <p>- Alternarea modurilor de proiectare, după context: prin descrierea proceselor, prin anticiparea obiectivelor, prin conceperea relațiilor între elemente sau procedural, prin aplicarea strategiilor specifice, prin interpretarea proprie a căilor de rezolvare, prin analiza critică a restricțiilor sau prin combinarea variată a acestora,</p> <p>- Adaptarea sarcinilor la stilul propriu al elevilor de construire a rezolvării, iar nu prescrierea lor,</p> <p>- Oferirea de multiple oportunități, materiale, instrumente pentru căutare proprie, reflecție,</p> <p>- Valorificarea reprezentărilor, experiențelor, ipotezelor, situațiilor reale anterioare,</p> <p>- Prevederea de situații, metode, instrumente diversificate, pentru formularea de multiple abordări, interpretări, individual sau în grup,</p> <p>- Prevederea de multiple perspective de îndeplinire a noilor roluri cere redactarea flexibilă a proiectului, în variante</p> <p style="text-align: center;">3. Competența de a prevedea variante metodologice și de desfășurare a instruirii constructiviste în clasă :</p> <p>- Anticiparea, combinarea multiplelor căi de rezolvare constructivistă a sarcinilor, situațiilor date, prin adaptarea la indicatorii elementelor contextului prevăzut,</p> <p>- Combinarea diferitelor metode de proiectare, pentru o soluționare apropiată datelor contextului: analiza de</p>	<p>- Să prezinte succint conținutul portofoliului unei proiectări proprii.</p> <p>- Să analizeze critic cerințe constructiviste respectate într-un proiect dat și să propună soluții proprii de perfecționare a lui astfel.</p> <p>- Să aleagă un principiu constructivist și să ilustreze modul lui de respectare în proiectarea unei situații de învățare.</p> <p>- Să propună variante de proiectare pentru o secvență de învățare</p>
--	--	---

	<p>sarcină, reprezentarea grafică/ harta cognitivă, simularea cognitivă a rezolvării în variante, incidentul critic, interpretarea variată a instrumentelor, compararea de situații și soluții, completarea portofoliului proiectării, elaborarea prin cooperare</p> <p>- Pregătirea și introducerea în activitate, nu prin transmitere, ci prin cuvinte-cheie, scheme, secvențe, cazuri, situații, probleme reale, conflicte cognitive, concepte relevante de înțeles, mijloace accesibile, apropiate de experiența anterioară, stilul de învățare, așteptări,</p> <p>- Anticiparea prioritărilor a proceselor implicate, nu a cunoștințelor la care recurg elevii în construcția înțelegerii și soluționării, a etapelor flexibile, după o prezentare incitantă a sarcinii,</p> <p>- Echilibrarea rolurilor manageriale ale profesorului, cu cele de implicare activă a elevilor, în construcția învățării,</p> <p>- Prevederea corelării, structurării construcției individuale cu cea prin cooperare, pentru negociere, generalizare, respectând spirala, logica învățării,</p> <p>- Prevederea alternării, dozării învățării constructiviste cu alte forme ale învățării, după solicitarea , nivelul elevilor,</p> <p>- Integrarea proiectului de lecție în unitatea de instruire/temă/modul, pentru lărgirea contextului, mediului pedagogic,</p> <p>- Efectuarea de reflecții, analize pe parcurs care să determine decizii metodologice, acționale, relaționale specific constructiviste sau ipoteze pentru acțiuni-cercetare,</p> <p>4. Competența de a prevedea și rezolva restricții, obstacole, limite, dificultăți:</p> <p>- Analizarea critică a datelor contextului, valorificarea inițială a experienței anterioare a elevilor, pentru a sesiza situațiile problematice, starea resurselor, conflictele cognitive, erorile și dificultățile tipice, ca puncte noi de plecare,</p> <p>- Rezolvarea dezechilibrului între atenția acordată factorului cognitiv în construcția învățării și a celor afectiv-motivaționali, atitudinali, voliționali, sociali,</p>	<p>constructivistă, argumentând și interpretând criteriile utilizate.</p> <p>-Să exemplifice și să argumenteze cum influențează metodele de proiectare modul de prevedere a desfășurării activității constructiviste.</p> <p>- Exemplificând, să transforme o secvență de învățare clasică într-una constructivistă și să formuleze reflecții ca profesor.</p> <p>- Să distingă disfuncții frecvente din propria experiență de învățare constructivistă și să propună soluții</p>
--	---	---

	<ul style="list-style-type: none"> - Prevederea explicită a situațiilor, metodelor de comunicare variată, pentru menținerea climatului psihosocial adecvat construcției, manifestării libere a elevilor, afirmării rolurilor manageriale ale profesorului, - Analizarea continuă a evoluției progresului fiecărui elev în temă și a decide în consecință, - Compensarea, diminuarea unor limite: relativa precizare a standardelor finale, diversitatea metodelor de învățare, nesiguranța derulării activității, greșita înțelegere a libertății de către elevi, - Prevederea influențelor factorilor perturbatori externi, dimensiuni implicate slab formate anterior, 	adecvate.
<p>B. 2.</p> <p>Să organizeze, ordoneze elementele contextului, mediului pedagogic al activității</p>	<p>1. Competența de a facilita resurse pentru demersul constructivist în clasă :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Precizarea și accesibilizarea elementelor contextului de învățare constructivistă, - Facilitarea formulării de întrebări, găsirii cuvintelor-cheie, conturării de ipoteze de către fiecare elev, - Efectuarea de experiențe, manipulări de materiale, investigații directe, independente pe sau cu resurse, instrumente diversificate, - Facilitarea procurării, dotării, integrării pedagogice, utilizării constructiviste adecvate a noilor tehnologii de informare și comunicare (multimedia, Internet), - Utilizarea feedbackului pentru sesizarea obstacolelor noi și crearea de facilități pentru continuarea construcției, - Facilitarea utilizării eficiente, prin sugestii, a metodelor, procedurilor constructiviste, după context, sarcină, experiență, stil, - Sugerarea aplicării ideilor, soluțiilor și în alte situații, probleme, experiențe, - Asigurarea legăturii directe și cu alte resurse de informare, investigare, - Explicitarea oportunităților de învățare exploratorie 	<ul style="list-style-type: none"> - Să comenteze propriu de ce și care pot fi atribuțiile profesorului facilitator în instruirea constructivistă. - Să ilustreze modalități pe care le-ar include într-un context constructivist, pentru a facilita afirmarea elevilor săi. - Să exemplifice situații de facilitare a construirii înțelegerii, în întregul demers

	<p>directă, individuală sau în grup,</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crearea și menținerea climatului de participare activă, de comunicare, de colaborare, de autocorectare, - Facilitarea aplicării obiective, responsabile a criteriilor de evaluare a progresului în construcția înțelegerii, învățării, 	<p>organizat astfel.</p>
	<p>2. Competența de a ordona rațional situațiile, secvențele constructiviste în activitate :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organizarea logică, progresivă de situații, acțiuni, sarcini, proceduri diversificate, diferențiate după datele contextului și ale elevilor, cu preîntâmpinarea disfuncțiilor, - Analizarea și dozarea adecvată a resurselor în economia construcției : materiale, didactice, informaționale, de timp, umane, ergonomice, metodologice, manageriale, - Integrarea eficientă a experiențelor anterioare ale elevilor în context, inițial și pe parcurs, dându-se atenție relației formal- nonformal- informal în clădirea soluției, - Organizarea situației elevilor în cât mai variate situații reale/simulate, pentru multiplele efecte formative specifice, - Diversificarea, dar și armonizarea, menținerea echilibrului, asigurarea evoluției categoriilor de acțiuni, situații, roluri, reguli, proceduri de-a lungul demersului proiectat, - Combinarea tipurilor de relații de comunicare, manageriale, afective în timpul rezolvării sarcinilor, pentru motivarea participării, afirmării, dozării efortului, - Antrenarea fiecărui elev în asigurarea climatului constructivist și prin organizarea structurală a clasei: distribuirea de responsabilități și roluri, diversificarea relaționărilor, sprijinirea colaborării, prevenirea și rezolvarea stărilor conflictuale ivite, respectarea normelor de conduită civilizată în activitate, înțelegerea și respectarea relației autoritate-libertate, 	<ul style="list-style-type: none"> -Să interpreteze propriu relația raționalitate organizatorică cu libertatea elevului de a construi înțelegerea și rezolvarea unei probleme. - Să propună variante de ordonare a unor situații, pe aceeași temă, dar concepute diferit metodologic, interpretând valoarea lor formativă. - Să anticipe efecte formative ale antrenării elevilor în asigurarea climatului constructivist în clasă.

<p>B. 3.</p> <p>Să decidă, să opteze rațional, eficient pentru o soluționare adecvată obiectivelor, contextului</p>	<p>1. Competența de a lua hotărâri , decizii și în procesul construirii învățării :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exprimarea conceptualizării unei opțiuni de rezolvare a sarcinilor constructiviste, în baza analizelor făcute, a alternativelor procedurale conturate, a așteptărilor, - Precizarea dimensiunilor procesului de ameliorare, schimbare a desfășurării proiectate inițial , - Concretizarea aplicării celor prevăzute și organizate în acest context nou, cu sugerarea procedurilor și mijloacelor de realizare, - Trecerea de la maniera empirică, intuitivă, improvizată a propunerii unei soluții, la cea rațională, argumentată, bazată pe analize criteriale, cu alegerea variantei optime, care să influențeze direct elevii, acțiunile, relațiile, metodologia, evaluarea, - Demonstrarea realității că luarea unei hotărâri de către profesor, mai ales în clasa constructivistă, nu este un proces linear, continuu, ci cu perturbări, întreruperi, reveniri, reconsiderări, repetări, omisiuni, incertitudini, ca în orice construire, - Utilizarea noilor decizii mai ales în cazul situațiilor problematice, pentru analiza și depășirea contradicțiilor, cu prevederea clară a responsabilităților, sarcinilor, condițiilor, procedurilor, relațiilor, timpului, așteptărilor, <p>2. Competența de a respecta procesul construirii unei decizii :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alegerea tipului de decizie care corespunde cel mai eficient situațiilor, secvențelor de învățare constructivistă din activitate : după amploarea lor (strategice, tactice, operative), după certitudinea rezolvării (certe, de risc, incerte), după modul de conturare (în grup, individual), după tipul de situație- problemă (de corectare, de ameliorare, de prevenire, de schimbare), - Respectarea etapelor esențiale în luarea deciziei, ea însăși fiind un construct : identificarea și analiza problemei, stabilirea obiectivului, culegerea și prelucrarea variată a datelor ei, elaborarea de ipoteze și alternative de soluționare, alegerea celei optime și formularea deciziei, comunicarea și aplicarea ei, 	<ul style="list-style-type: none"> -Să exemplifice și să comenteze critic decizii ale profesorului luate înaintea activității concepute constructivist, în timpul ei și după, cu reflecții proprii. - Să analizeze o situație problematică rezolvabilă constructivist, să formuleze decizii posibile și să comenteze. - Să propună exemple de decizii pentru principalele tipuri, posibile în instruirea constructivistă și să precizeze condiții de eficiență în determinare, aplicare, ameliorare.
--	--	---

	<p>controlul, evaluarea efectelor,</p> <p>- Utilizarea în sistem a metodelor specifice, regăsindu-le și în abordarea constructivistă : formularea de alternative, analiza abaterilor, analiza problemelor potențiale, alcătuirea arborelui decizional, simularea decizională, tehnici de comparare și combinare, punerea în balanță avantaje/limite sau condiții favorabile/nefavorabile,</p>	<p>- Să determine consecințele utilizării principalelor metode specifice în luarea de decizii, pentru o situație de tip constructivist.</p>
<p>B. 4.</p> <p>Să coordoneze, să îndrume, să antreneze, să ghideze construirea înțelegerii, învățării în clasă</p>	<p>1. Competența de a coordona resursele, acțiunile, metodele, eforturile elevilor:</p> <p>- Armonizarea resurselor, a situațiilor, eforturilor, metodelor, a formelor de organizare, a etapelor, a timpului în activitatea centrată pe construirea învățării,</p> <p>- Preîntâmpinarea indiscipliniei, abaterilor, a dezorganizării, demotivării elevilor, necolaborării în finalizare,</p> <p>- Echilibrarea elementelor construirii, a sarcinilor, situațiilor, variantelor, procedurilor, rolurilor, motivelor, a problemelor nou conturate, a deciziilor,</p> <p>- Sincronizarea ritmurilor, a schimbărilor afirmate, a categoriilor de sarcini, acțiuni,</p> <p>- Proportționarea acțiunilor, eforturilor, prin asigurarea succesiunii proceselor, a dozării și alternanței situațiilor, sarcinilor,</p> <p>- Alternarea unor metode specifice, cu efecte și în constructivism: coordonarea pe bază de motivație, antrenarea în rezolvarea de proiecte, rezolvarea unor situații de excepție, delegarea de responsabilități</p> <p>2. Competența de a antrena, a interesa elevii în procesul construirii înțelegerii, învățării :</p> <p>- Angajarea elevilor în căutarea, utilizarea de date, prin multiple căutări și prelucrări mentale,</p> <p>- Exersarea explorării, analizei, prelucrării datelor, aplicării lor în diferite situații,</p>	<p>-Să interpreteze relația coordonare-explorare directă sau autoritate-libertate în situații rezolvate constructivist</p> <p>- Să comenteze care dintre acțiunile, metodele de coordonare le-ar utiliza mai eficient în clasa constructivistă.</p> <p>- Să compare efectele diferitelor acțiuni, metode de</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Varierea modurilor de prezentare, organizare, relatare, explicare, - Înțelegerea modului de cunoaștere științifică, față de cea tradițională, - Exersarea formulării de întrebări, ipoteze, variante, experiențe, interpretări, sinteze, - Diversificarea situațiilor, sarcinilor și pentru diferențiere, - Solicitarea fiecărui elev, în toate etapele înțelegerii, învățării, - Urmărirea evoluției elevilor, ca mentor, - Exersarea combinării modurilor de cunoaștere, a stilurilor de învățare, - Implicarea elevilor în organizarea contextului, acțiunilor, secvențelor, - Sprijinirea afirmării metacogniției, autocontrolului, autocorecției la fiecare elev <p style="text-align: center;">3. Competența de a ghida, a îndruma diferențiat elevii:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Găsirea căilor de parcurgere a etapelor construcției cunoașterii științifice, - Alegerea informațiilor, mijloacelor, acțiunilor, soluțiilor, - Prevederea unor efecte negative, abateri, obstacole, erori, restricții, - Sesizarea informațiilor relevante, a situațiilor reale, a procedurilor adecvate, - Includerea sarcinilor în context, în experiența anterioară, în alte corelații, - Formularea de întrebări, ipoteze, soluții, exemple, reflecții personale, - Oferirea de puncte de sprijin, situații, resurse, oportunități de înțelegere, 	<p>încitare, antrenare a elevilor în construcția învățării, pe care le-ar utiliza la clasă.</p> <p>- Să indice soluții de diferențiere a modurilor de antrenare în situații de învățare independentă sau de cooperare.</p> <p>-Să exemplifice moduri proprii de ghidare a activității elevilor, în diferite situații care le solicită.</p> <p>- Să contureze un model propriu acțional și metodologic de îndrumare diferențiată a elevilor, după capacitățile lor cognitive sau după alte</p>
--	---	---

	<ul style="list-style-type: none"> - Desfășurarea explorării directe, a rezolvării sarcinilor, utilizării modelelor, procedeeleor, - Efectuarea procesărilor mentale în mod conștient, a autoevaluării lor, - Sesizarea obstacolelor, erorilor, limitelor prin intervenția metacogniției, - Sugerarea de operații, instrumente, modele, scheme, procedee, fără a demonstra sau a explica în locul căutării elevului, - Desfășurarea relațiilor de colaborare în rezolvare, în dezbateri, negociere, sinteză, 	criterii constructiviste.
<p>B. 5.</p> <p>Să evalueze și să regleze activitatea de învățare constructivistă</p>	<p>1. Competența de a respecta eficient rolurile și cerințele evaluării constructiviste :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Raportarea evaluării la celelalte roluri ale profesorului constructivist: de proiectare, organizare, decizie, coordonare pentru a constata și a aprecia complexitatea realizării obiectivelor specifice, - Constatarea și aprecierea evoluției elementelor contextului implicat, în raport cu proiectul și cu așteptările elevilor, - Informarea asupra modului cum se realizează deciziile adoptate, asupra tuturor aspectelor activității abordate constructivist, - Prevenirea abaterilor prin stabilirea și activarea de alternative acționale, metodologice, relaționale, - Stimularea elevilor prin respectarea unor cerințe esențiale: continuitate, obiectivitate, exigență, echilibrare, alternare, flexibilitate, oportunitate, valorizare, personalizare, - Evaluarea nestandardizată, calitativă, de progres, formativă, în contexte și situații reale <p>2. Competența de a diversifica metodologia evaluării constructiviste:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analizarea critică, cauzală, comparativă, criterială a 	<ul style="list-style-type: none"> - Să compare, să diferențieze evaluarea clasică didactică de cea constructivistă, ca obiective, roluri, metode, precizând consecințe. - Să anticipe și să comenteze efectele nerespectării criteriilor, metodelor de evaluare . <p>- Să propună</p>

	<p>constatărilor,</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observarea continuă a conduitei elevilor în construirea înțelegerii, în relaționare, - Interpretarea calitativ-criterială a înțelegerii, a rezultatelor, a participării, a argumentelor, ipotezelor formulate, a soluțiilor, interpretărilor, ideilor, procedeeleor, a progresului, a reflecțiilor, - Îmbinarea diferitelor tipuri de verificare, pentru cuprinderea tuturor aspectelor implicate: preliminară, concomitentă, preventivă, ulterioară, focalizată, globalizată sau parțială, valorificată imediat sau nu, - Combinarea metodelor, instrumentelor, tehnicilor specifice, clasice și alternative, în acumularea datelor, dar mai ales în interpretarea lor calitativă, - Valorificarea și formarea, mai ales aici, a capacității de autocontrol, autoapreciere, autocorectare, - Utilizarea unui feedback diversificat: direct, oportun, optim, concomitent sau ulterior, verbal sau nonverbal, de întărire sau corectiv, global sau secvențial, - Oferirea de consultații elevilor pentru interpretări, aprecieri, prin raportare la conduita de implicare în construcție, metodologie, nivelul rezultatelor, motivație, expectanțe, abateri, erori reanalizate 	<p>dimensiuni, instrumente constructiviste cu care să verifice și să aprecieze progresul sau regresul elevilor luând deciziile adecvate.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Să prelucreze propriu constatările privind toate elementele contextului și să facă propuneri ameliorative. - Să propună, să valorizeze soluții pentru îndrumarea elevilor în afirmarea metacogniției.
<p>C. ROLURI ȘI COMPETENȚE CONSTRUCTIVISTE DE RELAȚIONARE, IMPLICATE ÎN REZOLVAREA PROBLEMELOR EDUCATIVE, ETICE ÎN CLASA CONSTRUCTIVISTĂ</p>		
<p>C. 1.</p> <p>Să illustreze, în practica instruirii constructiviste rolul motivației, al atitudinilor</p>	<p>1. Relația competență și dimensiunea motivațional-atitudinală în abordarea constructivistă a învățării:</p> <p>- Înțelegerea și utilizarea atitudinilor față de noua abordare a instruirii, față de dimensiunea relațională în constructivism, față de sarcini, față de sine: tact, toleranță, încredere, respect, exigență, sprijin, viziune clară, responsabilitate, empatie, acceptarea diferențelor, echitate, obiectivitate, colaborare, prevenirea stărilor conflictuale, acceptarea alternativelor, inițiativă, spirit critic și autocritic, valorizare,</p>	<p>- Să aprecieze critic și constructiv rolul unor motive, atitudini pozitive și negative, în rezolvarea de</p>

	<p>- Analiza critică a motivelor învățării constructiviste, la studenți și elevi, în scopul întăririi credinței în noile roluri, corecției așteptărilor și perspectivelor acestei formări, depășirii dificultăților,</p> <p>- Sesizarea și sprijinirea îndepărtării obstacolelor, prin conștientizarea la elevi a unor indicatori specifici: ezitare, neîncredere, ritm lent, prejudecăți, experiențe anterioare frustrante, slabă reprezentare a situației și a contextului, neînțelegerea sarcinii, interes minor, dificultăți în exprimare, capacități cognitive slab afirmate</p> <p>2. Competența de a relaționa cu elevii, a colabora în clasă, în realizarea instruirii constructiviste:</p> <p>- Conturarea unei viziuni clare asupra particularităților psihosociale ale elevilor, pentru a putea stabili relații variate cu și între ei, a construi situații de interrelaționare,</p> <p>- Promovarea cunoașterii, învățării și ca rezultatul medierii sociale, al dialogului, al prevenirii unor perturbări diferite cauzate, al adaptării reciproce a stilurilor,</p> <p>- Asigurarea climatului favorabil relaționării, utilizând motivele și interesele care animă elevii aici, experiențele anterioare, pregătindu-i pentru asumarea de responsabilități în realizarea construcției, confruntarea de idei, soluții și chiar în dezvoltarea inteligenței interpersonale (Gardner),</p> <p>- Manifestarea unor atitudini specifice necesare: empatie, răbdare, putere de convingere, toleranță, acceptarea diferențelor, încredere, respect, voință, exigență, sinceritate, echitate, sociabilitate, obiectivitate, principialitate, fermitate, putere de influențare, leadership,</p> <p>- Realizarea relaționării chiar în construcția cunoașterii pentru asigurarea progresului: acordarea unui timp suficient, negocierea ipotezelor sau a construcțiilor proprii, antrenarea în predare prin reciprocitate, angajarea în dialog pe aspecte tematice sau metodologice ale cunoașterii,</p> <p>- Utilizarea ei chiar și în evaluarea continuă, pentru valorizarea adecvată a feedbackului, căutarea informațiilor asupra problemelor ivite, asupra evoluției metacogniției, a afirmării autonomiei în diversitate sau a</p>	<p>exemple, cazuri, situații.</p> <p>- Să ilustreze, să argumenteze implicarea relațiilor cu și între elevi în câteva situații specifice din construirea învățării în clasă,</p> <p>- Să explice cauzal și să propună soluții preventive și de ameliorare, în exemple de situații tematice deteriorate relațional și cu efecte negative în învățare,</p> <p>- Să contureze un tablou autocritic al aspectelor pozitive și negative privind relaționarea sa cu elevii în</p>
--	--	---

	<p>inițiativei personale și de grup,</p> <p>- Perfecționarea relaționării prin dovedirea unor reacții prompte, căutarea de soluții variate, decderea asupra alternativei eficiente, preconizarea de măsuri pragmatice, respectarea altor interpretări,</p> <p>3. Competența de a respecta aspectele etice și de deontologie profesională:</p> <p>- Afirmarea practică a respectării reale a principiilor și normelor etice privind relațiile interumane, cu atât mai mult în clasa de elevi care se educă astfel și în construirea cunoașterii științifice,</p> <p>- Sprijinirea pe discernerea, susținerea valorilor în intervențiile făcute, pe adoptarea stilului democratic în colaborare, pe respectarea diversității opiniilor, pe argumentarea pertinentă a soluțiilor, pe eliminarea discriminărilor, pe rezolvarea rațională și etică a conflictelor, pe raportarea interpretărilor și argumentelor făcute la aceleași reguli de comunicare civilizată,</p> <p>- Apărarea și respectarea normelor deontologice în cunoașterea științifică, prezente și în învățarea constructivistă, în implicarea în cercetarea pedagogică,</p> <p>- Afirmarea altor atitudini specifice aici : curiozitate epistemică, onestitate intelectuală, autonomie intelectuală, efort, inițiativă, responsabilitate, pluralism cultural, deschidere spirituală, cooperare, creativitate, estetica relațiilor,</p> <p>- Afirmarea participării active în dezvoltarea sa profesională, prin integrarea în grupul de specialiști și educatori, prin utilizarea intensivă a resurselor accesibile, implicarea în dezbateri profesionale și în cercetări pedagogice ameliorative în grup, prin formularea și comentarea de reflecții.</p>	<p>clasa constructivistă, incluzând și măsuri adecvate.</p> <p>- Să realizeze un microinventar al celor mai frecvente abateri de la normele etice în relaționarea în clasă, să analizeze efectul asupra climatului constructivist și să propună soluții formative.</p> <p>- Să dezbată cu elevii și colegii săi situații de abateri de la deontologia cunoașterii științifice, cercetării pedagogice și să propună soluții.</p>
<p>C. 2.</p> <p>Să asigure condiții pentru afirmarea</p>	<p>I. Competența de a provoca, a susține comunicarea variată cu și între elevi:</p> <p>- Provocarea dialogului în procesul cunoașterii, rezolvării de situații, utilizând diferite limbaje pentru alternare, completare, fără a mai confunda/limita comunicarea la transmiterea de informații în lecții,</p>	<p>- Să analizeze, să interpreteze critic ,din perspective</p>

<p>relațiilor de comunicare și stimulare în clasa constructivistă, în baza rolului și de actor social în educație</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Stimularea afirmării propriilor opinii, întrebări, ipoteze, proceduri, soluții, dar să și accepte diversitatea răspunsurilor, exemplelor, proiectelor, - Participarea la dezbaterile în grup cu propria interpretare, argumentare, dar fără manipularea elevilor, fără impunerea acestora, ci influențarea doar a modului de formulare, adresare, audiere, exprimare, - Focalizarea pe procese, așteptări, proceduri, modele de organizare, nivel de participare în căutare și dezbateri în clasă, întrebări și probleme deschise, interpretări și reflecții proprii, prelucrări variate, analize criteriale, rezolvarea pertinentă a contradicțiilor și a obstacolelor conturate, - Îmbinarea, alternarea, pentru activizarea tuturor elevilor, a diferitelor forme și reguli de comunicare, rețele organizate, roluri, strategii, stiluri personale, - Valorificarea critică a experiențelor și informațiilor, modelelor câștigate nonformal și informal în dezbaterile inițiale sau a celor prin utilizarea mijloacelor TIC 	<p>diferite, exemple de situații de comunicare din clasa constructivistă.</p> <p>- Să exemplifice, să interpreteze greșeli tipice produse în diferite situații de comunicare și să propună soluții de prevenire, de ameliorare.</p>
<p>D. ROLURI ȘI COMPETENȚE CONSTRUCTIVISTE, IMPLICATE ÎN ACTIVITATEA DE REFLECȚIE ÎN ACȚIUNEA- CERCETARE DIDACTICĂ</p>		
<p>D.</p> <p>Să perfecționeze continuu demersul constructivist, prin abordarea atitudinii reflexive și de cercetare pedagogică, ca indicatori, părți calitative ale profesionali-</p>	<p>1. Competența de a formula reflecții și a le utiliza în instruirea constructivistă :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Includerea reflecției între atributele esențiale ale profesorului constructivist și profesionist, pentru esența ei specifică, rezultată din dialogul științific, pertinent, iar nu empiric, cu realitatea practică, cu situațiile: impune o poziție critică față de diferitele aspecte implicate, justifică prelucrări de date și decizii luate, argumentează procedurile ameliorative, identifică și analizează erori sau dificultăți, justifică sprijinirea elevilor în a formula variat reflecții proprii pentru înțelegere și comunicare, exersează procesele metacogniției, susține variate conexiuni, sugerează multiple alternative de rezolvare, clarifică adaptarea la variate contexte, ilustrează rolul diferitelor prelucrări mentale în construcția cunoașterii, - Utilizarea specifică a reflecției, în toate fazele procesului de construcție, de la pregătirea contextului, la 	<ul style="list-style-type: none"> - Să ilustreze, chiar și după numai învățarea constructivistă a problematicii <i>Pedagogiei</i>, că posedă, folosește capacitatea de a formula reflecții științifice, ca student-viitor profesor.

zării didactice	proiectare, la rezolvarea situațiilor, la aplicarea procedurilor și relaționărilor, la evaluare și perfecționare, cu deschiderea de noi perspective, după criteriile progresului (reflecția înaintea, în timpul și asupra acțiunii), - Diversificarea procedurilor specifice de realizare și exersare: analize criteriale și critice, interpretări variate, confruntarea de argumente, comentarii proprii sau în grup, redactări în variante în jurnale reflexive sau eseuri, găsirea de puncte tari / slabe sau avantaje/limite, comparații diversificate, formularea de soluții alternative, structurări și restructurări, sinteze comentate, autorefecția critică asupra propriilor acțiuni sau idei sau proceduri,	- Să completeze portofoliul de evaluare sumativă, cu un număr de reflecții asupra problemelor esențiale ale activității educaționale, din postura de viitor profesor. - Să comenteze propriu diverse opinii, argumente, experiențe ale unor teoreticieni sau practicieni
-----------------	---	---

Sarcina 1. Parcurgând acest model pentru un profil de competență, mental v-au fost reactualizate reprezentări asupra personalității profesorilor din anii de școală sau v-ați raportat la propria imagine sintetică pe care v-ați conturat-o sau la care aspirați. Apreciați critic atunci care sunt punctele tari și punctele slabe ale acestui profil, argumentând și făcând chiar noi propuneri.

Sarcina 2. Corelați apoi categoriile de competențe inserate cu așteptările formulate, cu standardele de evaluare a lor, la sfârșitul perioadei inițiale de formare sau după încheierea stagiaturii. Ele ar trebui să reflecte criteriile după care poate avea loc intrarea în învățământ, abilitarea pentru practicarea concretă a profesiei, la clasa de elevi. Realizați o analiză critică a lor, din această perspectivă și reconstruiți tabloul, după așteptările dvs. Chiar dați o notă pentru gradul lor de autoafirmare(0 – 5).

3.2 EXPECTANȚE ALE STUDENȚILOR – VIITORI PROFESORI ÎN CADRUL PROGRAMULUI DE FORMARE PEDAGOGICĂ A PROFESORULUI CONSTRUCTIVIST

Remus Mogonea

Proiectul de formare inițială a studenților - viitori profesori, derulat după modele constructiviste (FPPC) a vizat construirea unui profil de competență pentru

viitorii profesori. Acest profil s-a conturat și în jurul unui evantai de interese, dorințe și expectanțe pe care studenții - viitori profesori l-au conturat, prin exprimări proprii

Este recunoscut faptul că buna funcționare a mecanismelor cognitive și metacognitive este intim legată de implicarea factorilor noncognitivi și de personalitate (motivație, afectivitate, interese, expectanțe, context, aptitudini, atitudini). Relația dintre aceștia este deosebit de complexă, calitatea ei determinând calitatea mecanismelor cognitive și metacognitive, cu repercusiuni de amploare asupra rezultatelor, produselor, constructelor, artifactelor.

Interesele, dorințele, expectanțele studenților - viitori profesori funcționează ca forțe de susținere și dirijare a activității acestora (de învățare), oferind suporturi energetico-motivaționale, influențând atitudinile, în funcție de conjunctură, context și menținând un tonus psihic ridicat, pozitiv, pentru derularea în bune condiții a activității de învățare și pentru obținerea de rezultate ridicate.

Tabel 8. Formarea profesorilor – așteptările studenților

Programul FPPC	Interese, dorințe, expectanțe ale studenților-viitori profesori
	- Interesul de a deveni un profesor competent în mileniul trei;
	- Dorința de a atenua, a ameliora problemele învățământului actual și de perspectivă
	- Dorința de a cunoaște al te modele, metodologii, strategii, tehnici de predare, învățare, evaluare, altele decât cele clasice;
	- Dorința de a depăși neajunsurile învățământului clasic, pe care, în mod explicit, l-au reclamat;
	- Nevoia de cunoaștere, de descoperire a noului, de implicare activă în construirea propriei înțelegeri;
	- Satisfacerea interesului științific, a nevoii epistemice, de a căuta, descoperi;
	- Necesitatea satisfacerii trebuinței de afiliere, de stimă și statut și de autorealizare;
	- Interesul de a dubla cunoașterea oferită prin specialitate, cu tipul de cunoaștere oferit prin pregătirea psihopedagogică;
	- Dorința de a rezolva situații problematice, conflicte cognitive prezentate de situații problemă, sarcini de lucru;
	- Dorința de a se implica activ în formularea de reflecții, ipoteze, soluții de rezolvare, argumente, contraargumente, de a construi alternative, de a personaliza răspunsurile, de clădi propriul eșafod teoretic etc.

	- Necesitatea de a-și modifica prejudecățile, convingerile vechi, în virtutea noilor provocări aduse de FPPC și de a-și contura un ideal profesional la standarde înalte compatibil cu noile cerințe europene ale mileniului trei;
	- Nevoia de a lua parte la procesul mai amplu de analiză și implementare a reformei curriculare;
	- Dorința de a-și forma, încă din stagiul de pregătire inițială, capacități, competențe, abilități, în vederea obținerii de rezultate deosebite ca viitor cadru didactic.

Sarcina 1: Ca studenți viitori profesori, alegeți 5 enunțuri de mai sus și argumentați-le valoarea de adevăr. Ce alte interese, dorințe și expectanțe profesionale aveți? Precizați-le și motivați-vă alegerea făcută și nevoia respectării lor de către cadrele didactice. Aduceți reflecții personale.

Sarcina 2: La inventarul de interese, dorințe, expectanțe de mai sus, adăugați altele, care vă caracterizează, ca studenți viitori profesori, și motivați alegerile făcute. Dintre acestea, alegeți trei, în ordinea priorităților pentru dvs., și comentați implicațiile pe care le au (le pot avea) asupra obținerii de rezultate superioare și performanțe în cariera didactică

Sarcina 3: Comentați critic (argumente și contraargumente), pornind de la exemplele de mai sus, ideea că interesele, dorințele, expectanțele studenților viitori profesori influențează în mod direct pregătirea inițială psihopedagogică și activitatea ulterioară de la catedră. Realizați un eseu pe această temă (maxim două pagini), dându-i un titlu potrivit. Adăugați reflecțiile personale.

3.3. COMPETENȚELE ȘI ROLURILE PROFESORULUI CONSTRUCTIVIST SUNT EVIDENȚIATE ÎN REZOLVAREA OBSTACOLELOR ȘI DIFICULTĂȚILOR ÎNTÂMPINATE

Remus Mogonea

În cadrul activităților de predare-învățare-evaluare, profesorul constructivist are prilejul să-și afirme și să-și exercite evantaiul larg de roluri și competențe asociate acestora, în diverse situații de instruire. Măiestria sa pedagogică stă și în abilitatea de a alterna, îmbina, combina, adapta, în funcție de natura situației, de context, de exigențele sarcinilor de rezolvat aceste roluri și competențe.

Dar obținerea de eficiență și performanțe crescute în activitățile de predare-învățare-evaluare obligă profesorul constructivist la etalarea rolurilor și competențelor sale și (mai ales) în împrejurări diverse, în situații instrucționale tensionate, incerte,

confuze, atât pentru activitatea sa, cât și pentru cea a elevilor săi. De aceea, măsura depășirii obstacolelor și dificultăților în demersurile instructiv-educative de către profesorul constructivist prin exercitarea profesională a rolurilor și competențelor sale reprezintă un etalon care indică măsura eficienței acestor demersuri.

Identificarea acestor limite și obstacole posibile facilitează rezolvarea acestora încă din stadiul proiectării didactice, deși altele, contextuale, neprevăzute, pot apărea oricând, datorită implicării mărimilor și factorilor aleatorii în demersul didactic.

Tabel 9. Competențele și depășirea obstacolelor în instruire

Obstacole, limite, dificultăți	Ce consecințe găsiți în			Soluții, ipoteze proprii
	a) Pro- iectare	b) Orga- nizare, coord- onare	c) Eva- luare, reglare	
- Dificultatea de a adapta modelele teoretice la exigențele impuse de practica școlară;				
- Lipsa unor modele practice, în afara celor teoretice din bibliografia de specialitate;				
- Bază materială precară (materiale suport, săli de curs și seminar dotate corespunzător, calculatoare, laboratoare, mijloace moderne de instruire, internet);				
- Lipsa unei experiențe anterioare de practică (predare) constructivistă;				
- Bază financiară precară (costurile sunt mult mai ridicate decât în predarea - învățarea tradițională, pentru multiplicări, materiale în plus, resurse bibliografice sau webografice);				
- Surse informaționale destul de reduse și costurile acestora foarte ridicate				
- Dificultatea de a îndeplini corespunzător rolurile, datorită faptului că acestea se întemeiază pe un ansamblu de competențe care nu au fost formate și/sau exersate;				
- Necesitatea respectării temelor propuse				

de programele în vigoare și imposibilitatea tratării acestora „in extenso”;				
- Renunțarea la unele teme în favoarea altora, pentru a facilita elevilor tratarea acestora (decalaje de timp , datorită tratării într-un ritm mai lent, decât cel anticipat)				
- Renunțări la unele obiective, competențe propuse spre formare;				
- Pericolul ca studenții să înțeleagă această libertate și autonomie în construirea cunoașterii în absolut.				
- Pericolul interpretării lipsei unor repere axiologice, științifice				
-Dificultăți privind echilibrarea raportului subiectivitate-obiectivitate în cunoașterea științifică;				
- Pericolul rutinizării în cazul în care se urmăresc aceleași modele în predare și învățare;				
- Pericolul interpretării și aplicării subiective, reduționiste și neavenite a modelelor teoretice				
- Dificultăți în evaluarea cât mai obiectivă a unor produse subiective, greu cuantificabile (capacități, competențe, tehnici de lucru, aspecte metacognitive;				
- Echilibrarea raportului predare-învățare tradițională versus predare - învățare constructivistă, deoarece nu toate temele pot fi tratate numai constructivist;				
- Când apar blocaje cognitive, lipsă de participare , de activitate din partea studenților, înțelegeri greșite, profesorul cu greu se abține să nu intervină, să explice, să demonstreze.				

- Efortul suplimentar depus poate fi obositor și pentru cadrul didactic: efort de ordin procedural, organizațional, decizional, intelectual, cognitiv , metacognitiv;				
- Dificultatea diseminării produselor, a convingerii personale și a altora că aplicarea metodelor constructiviste este eficientă;				
- Dificultatea armonizării elementelor curriculumului;				
- Dificultatea de a echilibra sarcinile ca și grad de complexitate pentru lucrul în echipă;				
- Pericolul (interpretării) administrării subiective a sarcinilor de învățare, pe categorii de grupe de învățare în funcție de stiluri cognitive și de învățare, de ritmuri de procesare a informației, de scop;				
- Dificultăți în proiectare, organizare, dirijare, evaluare a eficienței activităților de învățare pentru eșantioane mari (100-150 de studenți pentru o singură activitate);				
- Deficiențe de ordin organizatoric și procedural privind evaluarea;				
- Absența obiectivelor operaționale face dificilă măsurarea imediată a competenței/performanței;				
- Prezența variantelor de proiectare face posibilă intervenția, în mod evident, a aleatorului, subiectivului, spontanului în tratarea situațiilor de instruire, ceea ce uneori poate fi confundat cu amatorismul;				
- Pericolul ca studenții să limiteze activitatea de învățare doar la simpla reflecție;				

- Datorită lipsei bazei materiale, a timpului, a greutateii și volumului conținutului, cadrele didactice au tendința de a suplini acest deficit tot prin transmitere de informații;				
- Realizarea unei evaluări obiective este dificilă, deoarece este greu de cuantificat capacități, priceperi, abilități, formate subiectiv;				
- Dacă profesorul nu poate interveni foarte mult în construcția proprie a înțelegerii, există posibilitatea formării unor atitudini, capacități priceperi, deprinderi care nu pot fi interpretate sub aceeași grilă de evaluare;				
- Experiența anterioară nu permite întotdeauna studenților înțelegerea, interpretarea unor teme științifice. Aceasta, cu atât mai mult cu cât cu disciplinele din modulul psihopedagogie reprezintă un abecedar al inițierii în știința și arta de a fi profesori, luând pentru prima dată contact cu acestea;				
- Predarea-învățarea-evaluarea după modele constructiviste doar la disciplinele din cadrul modulului psihopedagogic, fără o aplicare și la disciplinele de specialitate poate duce la confuzii; efortul suplimentar depus le poate crea convingerea greșită că e mai bine, mai ușor să învețe după modele tradiționale (domeniu unde și au o experiență și practică îndelungată);				
- Întreg curriculumul (finalități, conținut, strategii, evaluare), atât la disciplinele din cadrul programului FPPC, cât și cel de la specializarea oferită de facultate, nu este gândit integral prin prisma constructivismului;				
- Există pericolul ca studenții să ajungă la convingerea că pot gândi și înțelege orice și oricum, pot construi cum doresc înțelegerea și propria cunoaștere, că nu				

<p>există repere fixe sau că acest tip de învățare le aduce numai ambiguități și lipsă de certitudini, produsele fiind subiective și relative, greu de standardizat obiectiv, și greu de corelat cu diverse repere axiologic-evaluative;</p>				
<p>- Dificultăți apar și în realizarea unei proiectări riguroase: nu se pot anticipa cu exactitate demersurile care vor avea loc, nici timpul desfășurării, deoarece totul este în funcție de desfășurarea concretă a activității studenților, de răspunsurile lor, de reacțiile lor;</p>				
<p>- Există riscul exagerării de către studenți a libertății și autonomiei în manifestare, gândire, înțelegere, disciplină și a exagerării interpretării subiective; nu trebuie să fie permis chiar orice studenților;</p>				
<p>- Pentru profesorul începător trebuie timp ca acesta să se acomodeze, să învețe el însuși să mediteze, să realizeze reflecții, ipoteze, gândire critică, să ajungă să se cunoască pe sine prin autoanaliză și autoevaluare;</p>				
<p>- Prin faptul că informațiile sunt prelucrate, integrate în sisteme cognitive superioare în urma procesării acestora, pot apărea și numeroase blocaje cognitive care pot duce la derută, confuzii, renunțări;</p>				
<p>- Blocajele cognitive, obstacolele care pot interveni în rezolvarea sarcinilor, deconstrucția și reconstrucția pot obosei studentul, dar și profesorul, pot crea un „șoc”, o lipsă de motivare, reticență, pasivitate;</p>				
<p>- Fiind supraestimat caracterul situațional, conjunctural și subiectiv, este neglijat caracterul global și obiectiv, rigoarea, disciplina;</p>				

- Costurile ridicate pentru realizarea unei astfel de instruiți pentru materialele oferite studenților, precum și penuria spațiilor fizice de desfășurare a activităților de curs și seminar constituie alte obstacole;				
- Se accentuează prea mult procedura, modalitatea de construire și procesarea interioară a informațiilor („cum”), respectiv a reflecțiilor despre propria reflecție, metacogniția („cum” s-a realizat „cum?”), în detrimentul conținutului („ce”);				
- Finalitățile trebuie formulate în alți termeni decât în behaviorism (trebuie să fie cognitiv constructive și nu comportamentale), pierzând în mare măsură caracterul de etalon al evaluării, deoarece e greu de evaluat obiectiv, normativ, baremizat, standardizat procesările interioare și subiective.				
- Altele identificate de dvs				

Sarcina 1: Pentru fiecare obstacol (limită) inventariată în coloana din stânga precizați care ar fi consecințele care ar putea apărea pentru fiecare coloană din dreapta (a, b, c). Alegeți-vă câte două consecințe formulate pentru fiecare din cele trei coloane (a, b, c) și formulați soluții rezolutive proprii. Adăugați reflecțiile personale.

Sarcina 2: Pentru fiecare obstacol (limită) inventariată în matricea de mai jos, găsiți câte o soluție sau propuneți o ipoteză ameliorativă. Apoi, elaborați un eseu, cu un titlu semnificativ, pledând pentru necesitatea depășirii obstacolelor de către un profesor constructivist competent, în vederea exersării și valorificării rolurilor și competențelor acestuia, derivate din profesiunea didactică. Aduceți reflecțiile personale.

Sarcina 3: Alegeți patru obstacole posibile cu care se poate confrunta un profesor constructivist. Pentru fiecare, elaborați un scenariu de condiții și situații în care se pot manifesta. Propuneți apoi, soluții și ipoteze de lucru ameliorative, punându-vă în situația unui profesor la clasă, care se confruntă cu dificultățile respective. Aduceți și reflecții personale

Sarcina 4: Ce ați face dacă, la clasă, v-ați confrunța cu ...(alegeți trei obstacole listate mai jos). Prezentați pentru fiecare câte două scenarii posibile de rezolvare, menționând punctele tari, punctele slabe, riscurile derivate din luarea unei decizii. Completați observațiile cu reflecțiile personale, interpretări, alternative.

Sarcina 5: Un coleg de catedră mai tânăr se plânge că în demersul didactic întreprins se confruntă cu numeroase dificultăți (alegeți 5 obstacole din coloana din stânga). Ce soluții de ameliorare îi oferiți acestuia și care sunt riscurile pe care le poate întâmpina acesta în aplicarea soluțiilor propuse de dvs.? Faceți comentarii proprii pentru fiecare caz (din cele 5) în parte. Adăugați reflecțiile personale.

Sarcina 6: Pe baza experienței de elevi/studenti și în virtutea stagiului de pregătire teoretico-metodico-practică oferit de modulul psihopedagogic (prin proiectul FPPC), reconsiderați obstacolele de mai sus, propunând alte posibile (și reale) dificultăți pe care profesorul constructivist practicant le-ar putea întâmpina la clasă, în proiectare (a), organizare, coordonare (b) și evaluare, reglare (c). Ce soluții propuneți? Ce consecințe derivă din acestea? Aduceți reflecțiile personale.

3.4. METACOGNIȚIA – CONDIȚIE ESENȚIALĂ ÎN ÎNVĂȚAREA CONSTRUCTIVISTĂ

Mihaela Ștefan

Studiile din literatura de specialitate arată că metacogniția este o componentă a comportamentului inteligent, cu influențe puternice asupra succesului în învățare.

Procesele și deprinderile metacognitive sunt esențiale în procesele de învățare ; de asemenea metacogniția poate îmbunătăți și atitudinea educaților față de sarcinile de lucru, față de disciplinele la care profesorii respectivi predau astfel încât să introducă gândirea metacognitivă.

Cunoștințele și abilitățile metacognitive se dezvoltă prin activitatea celui care învață, dar și în urma intervențiilor profesorilor care trebuie să transforme educații în agenți ai propriei lor gândiri.

Profesorii au sarcina de a-i ajuta pe educați să conștientizeze propriul demers de învățare, să conștientizeze propriile cunoștințe și deprinderi, să înțeleagă cerințele sarcinilor, să selecționeze strategiile proprii de învățare, să monitorizeze propria învățare etc, cu alte cuvinte, să creeze condițiile, situațiile ce îi determină pe educați să-și însușească variate proceduri și strategii metacognitive.

Oferindu-le elevilor/studentilor posibilitatea alegerii strategiilor care le pot asigura performanță maximă, precum și a scopurilor demersului lor, sprijinindu-i în conștientizarea procesului în care sunt implicați, precum și în automonitorizarea progresului lor, se obțin câștiguri importante în procesul didactic.

Tabel 10. Metacogniția și învățarea constructivistă

DEFINIRE	ROL. FUNCȚII	FACILITARE. OPTIMIZARE
<p>- Conceptul de metacogniție a fost introdus de către J.H.Flavell (în 1985, „Cognitive development”): „ activă monitorizare și consecventă redare și orchestrare a activității de învățare de către subiectul însuși”.</p> <p>- „Nivelul superior al activității creierului, accentul căzând pe afirmarea „vocii interioare” , pe monitorizarea prelucrării cunoștințelor, aplicării criteriilor de evaluare” (Jensen ,apud Joița, 2002).</p> <p>- Reflectarea, intuirea modului de rezolvare a unei sarcini, probleme, situații, inclusiv cu găsirea aspectelor negative, greșelilor tipice, pentru a le evita apoi, pe baza conexiunilor ce se pot realiza în mod conștient, controlat, în diferite contexte, „ prin autoreglare ” (Schonfeld, apud Joița, 2002).</p> <p>- „Cunoștințele pe care le are subiectul despre funcționarea propriului sistem cognitiv și care pot optimiza funcționarea acestuia” (Miclea, 1999).</p> <p>- Un concept care se raportează la conceptul mai larg de „sine” și alte concepte corelate, identitatea de sine, autoidentificare, autoatribuire, autoestimare, automonitorizare, eficacitatea de sine.</p>	<p>Metacogniția are funcții multiple (Cole, 1993; .Buchel, 2000; Jensen 2001, apud Joița, 2002):</p> <p>- Influențează învățarea dar la rândul ei este construită în / prin învățare.</p> <p>- Este importantă în procesul de învățare pentru că se focalizează pe procesualitate, pe construcție, pe operații mai mult decât pe produse; ea vizează mai ales „cum se învață” decât „ce se învață / ce s-a învățat”.</p> <p>- Permite formarea comportamentelor investigative, asimilarea strategiilor de cunoaștere.</p> <p>- Facilitează formarea – dezvoltarea comportamentelor rezolutive.</p> <p>- Permite dezvoltarea comportamentelor decizionale.</p> <p>- Duce la formarea comportamentelor investigative.</p> <p>- „Un mijloc, un instrument, criterii utilizate în rezolvarea situațiilor de instruire / autoinstruire, educație / autoeducație, de sesizare, identificare, reflectare nu numai asupra</p>	<p>- Antrenarea automonitorizării și autoevaluării pentru autoreglarea activă.</p> <p>- Studenții să-și monitorizeze propria gândire și propriul proces de învățare;.</p> <p>- Să facă predicții cu privire la informațiile care vor fi prezentate în continuare pe baza celor citite anterior.</p> <p>- Să formuleze întrebări variate (întrebări referitoare la modul de construire a activității cognitive proprii – scaffolded inquiry – în rezolvarea științifică a unei sarcini; întrebări privind aspectele generale ale cunoașterii și ale perfecționării ei).</p> <p>- Să dezvolte idei, să reflecte asupra structurilor de cunoștințe existente;.</p> <p>- Să transfere cunoștințe și scheme mentale, atitudini, valori, către alte situații sau sarcini.</p> <p>- Urmărirea explicită a progresului și a manierei de depășire a dificultăților;</p>

<p>- „Metacogniția presupune abilitatea de a ridica și a răspunde la întrebări de genul: Ce știu despre acest subiect / problemă? Știu ceea ce trebuie să știu? Știu de unde să prouir informațiile? De cât tip voi avea nevoie să învăț aceste lucruri? Care sunt strategiile pe care le pot folosi să învăț aceste lucruri? Cum voi ști dacă învăț cum trebuie? Cum pot recunoaște o greșeală, dacă voi face una? Cum trebuie să schimb planul, dacă acesta nu decurge conform așteptărilor mele?”</p> <p>- Activitățile metacognitive au două atribute generale comune (R.H.Kluwe, 1982): a) subiectul care gândește are câteva cunoștințe asupra propriilor sale gânduri și b) subiectul care gândește poate supraveghea și direcționa cursul propriei sale gândiri.</p> <p>- Rol important în dezvoltarea capacității de autoevaluare.</p>	<p>unei strategii cognitive, a unui model de învățare, a condițiilor și criteriilor avute în vedere. Mai mult, ea permite și instruirea, anticiparea, prevederea, găsirea și reprezentarea mentală și a altor soluții, a unor căi de evitare a dificultăților, de organizare, de rezolvare, de reglare .</p> <p>- Permite subiectului să analizeze experiența anterioară în raport cu noua sarcină, pe care el o reține, o explorează sau o ignoră.</p> <p>- Permite să prelucreze activ experiența anterioară pentru a o modifica, reconstrui sau utiliza pentru noua schemă, extinderea noii cunoașteri, a noii înțelegeri, interpretări.</p> <p>- Conduce la managementul de sine (self - management): conturarea unor idei asupra modului propriu de proiectare, organizare ale acțiunilor, de decizie, de gestiune a resurselor și strategiilor cognitive, de monitorizare a aplicării lor, de control și apreciere, de reglare a activității cognitive (Joița, 2002);</p> <p>- Influențează direct structura motivațională învățării, motivarea pentru învățare și progres.</p> <p>- Influențează nivelul expectanțelor prin „conștientizarea organizării câmpului cognitiv, a modului de structurare a</p>	<p>-Autoevaluarea inițială și periodică, urmând apoi autocorecția;</p> <p>- Autoanaliza acțiunii concrete și conștientizarea gradului de eficiență a soluțiilor găsite;</p> <p>-Autoanaliza propriului stil de învățare;</p> <p>-Educarea automotivării;</p> <p>- Apelul la un feed - back continuu;</p> <p>-Autoplanificarea etapelor și mijloacelor învățării (caiete de consemnări, jurnale proprii ale învățării, analize comparative, ghid propriu de autoevaluare, autoevidența reușitelor și / sau a dificultăților întâmpinate, raportări la grup.) ;</p> <p>- Cunoașterea și verificarea proprie a unor scenarii – model cu privire la metodologia cunoașterii;</p> <p>- Programe de dezvoltare a unor tehnici de autocontrol;</p> <p>- Programe speciale de antrenare a educaților în conștientizarea strategiilor de învățare;</p> <p>- Stimularea autonomiei în învățare (dezvoltarea capacității de a</p>
---	--	--

	<p>situației prin conturarea credinței subiectului că va putea îndeplini , rezolva sarcina și chiar își va putea controla comportamentul propriu, adică va deveni autoeficient ” (Joița, 2002).</p>	<p>conștientiza o anumită strategie, de a o folosi independent, de construire personală a altor strategii);</p> <p>- Apelul la metacogniție să devină o practică permanentă în demersul didactic</p>
--	---	---

Sarcina 1: Utilizând materialul - suport conceput și oferit în scopul clarificării termenului de metacogniție, elaborați o fișă de monitorizare a propriei învățări, pe o temă de pedagogie din programa curentă, accentul căzând pe evidențierea pașilor urmați: obiectivele urmărite, sursele consultate și maniera în care acestea au fost utilizate, metodele și instrumentele de învățare la care ați apelat, reușitele și dificultățile înregistrate, erorile realizate.

Sarcina 2: Alcătuiți harta cognitivă a termenului de metacogniție. Elaborati apoi propriile reflecții cu privire la importanța capacității metacognitive.

Sarcina 3: Având în vedere importanța metacogniției în procesul de învățare și plasându-vă în postura profesorului practician, alcătuiți o listă de procedee de metacunoaștere pe care le-ați propune elevilor în vederea monitorizării și reglării comportamentului lor de învățare.

3.5. MODELE ALTERNATIVE DE INSTRUIRE COGNITIV-CONSTRUCTIVISTĂ ÎN FORMAREA PROFESORILOR

(adaptare după Joița, 2006)

Ecaterina Frăsineanu

Modelele generale de instruire pornesc de la explicațiile provenite din diversele teorii și modele ale învățării: modelul asociaționist și al condiționării clasice, modelul behaviorist, modelul gestaltist, modelul funcționalist-pragmatist, modelul informațional, modelul psihosocial, modelul operațional și dinamic, modelul cognitivist, modelul integrativist, modelul constructivist ș.a. Și concepția constructivistă a condus la elaborarea unor (sub)modele de instruire aplicabile în formarea viitorilor profesori, pentru ca, la rândul lor, aceștia să le folosească în instruirea elevilor.

Tabel 11. Modele constructiviste în formarea profesorilor

Modelul	Când, pentru ce, cum se aplică; esența	Metode și procedee	Mijloace
M. inițierii empirice în cunoaștere	-ghidarea căutării, fără a da explicații inițiale	-observarea -studiul independent	-informații
M. abordării prin cercetare	-o situație reală este cercetată aplicând regulile cunoașterii științifice	-explicația științifică -problematizarea	- proiecte -probleme
M. rezolvării de probleme în stil constructivist	-restructurarea experienței de rezolvare și întregirea cunoașterii	-conceptualizări în trepte -rezolvarea unor probleme greșit construite	-informații -probleme
M. uceniciei în cunoașterea științifică	-construirea treptată a eșafodajului cunoașterii științifice	-observarea -exercițiul -descoperirea	-texte, informații -cazuri
M. gândirii critice	-găsirea soluțiilor și analiza lor (dacă sunt: oportune/ inoportune, eficiente/ ineficiente, tipice/ atipice, complete/ parțiale)	-căutarea alternativelor -identificarea riscurilor/ consecințelor	-situații -cazuri
M. E-R-R (evocare, realizare, reflecție)	- evocarea sensului, realizarea înțelegerii și reflecție asupra acesteia	-formularea concluziei sau ultimului cuvânt într-o dezbateră -realizarea unor predicții	-scheme -informații
M. care combină gândirea critică și	-utilizarea gândirii critice, apoi a gândirii creative în rezolvarea problemelor, situațiilor	-reflecția -procedeele și tehnicile de creativitate	-metafore

gândirea creativă			
M. câmpurilor conceptuale	-identificarea, restructurarea reprezentărilor anterioare și delimitarea conceptelor	-conflictul sociocognitiv -explicațiile alternative	-probleme -sinteze ale informațiilor
M. învățării prin interpretări multiple	-reactualizarea experienței anterioare, căutarea și procesarea informațiilor	-conceptualizări în trepte -problematizarea -conflictul cognitiv	-probleme -sinteze ale informațiilor
M. celor 5 E	-angajarea în sarcină, explorarea directă, explicare, elaborarea înțelegerii și evaluare	-studiul independent -explicația, problematizarea	-texte
M. dezvoltării priceperilor cognitive	-sprijinirea celui care învață să-și dezvolte diverse priceperi cognitive	-conversația euristică/ socratică -metodele de explorare	-hărți cognitive
M. ETER	-folosirea experienței, a teoriei, apoi experimentare și, în final, reflecție	-explicația -experimentul -reflecția	
M. facilităților procedurale	-sprijinirea cunoașterii, utilizarea punctelor de sprijin (independent, în grup) și corectare (colectivă)	-explicația -exercițiul -autoanaliza -dezbateră	-probleme
M. procesării cognitive	-cunoașterea procedurală prin interpretări, structurarea materialului sub forma hărților cognitive, apelul la contexte multiple pentru fixare	-explicația -exercițiul	-harta cognitivă

M. învățării generative	- reactualizarea, integrarea, organizarea informațiilor și formularea unor noi idei, înțelesuri, decizii, proiecte	-explorarea/ descoperirea -rezolvarea de probleme în stil constructivist	-internet -surse de documentare
M. CETP/SIS	-reactualizarea și evaluarea cunoașterii curente, cercetarea confuziilor, efectuarea de corelații, sinteze, reflecții și o nouă evaluare	-dezbaterea, problematizarea -analiza comparativă -schematizarea -redactarea sintezelor	-hărți cognitive extinse -portofoliul
M. cunoașterii situaționale	- analiza și rezolvarea unor situații	-modelarea -învățarea situațională -învățarea ancorată -studiul de caz -proiectul	-harta cognitivă
M. învățării prin colaborare și cooperare	- negocierea în rezolvarea unor probleme	-conflictul socio-cognitiv -instruirea reciprocă, dezbaterea -reflecția	

Sarcina 1: Autoanalizați-vă: care dintre modelele prezentate se adaptează cel mai bine specificului domeniului de specialitate (pentru care vă pregătiți să deveniți profesor), dar și stilului propriu de învățare și mijloacelor didactice pe care le puteți utiliza.

Sarcina 2: Alegeți un model care poate fi folosit în instruirea elevilor la disciplina de specialitate. Arătați cum l-ați putea aplica; analizați care sunt avantajele și limitele/dezavantajele acestei alegeri și anticipați posibilitățile de combinare cu alt model.

3.6. ETICA PROFESIEI DIDACTICE ÎN CONSTRUCTIVISM

Ecaterina Frăsineanu

Constructivismul propune o raportare nu numai la sine, ci și la ceilalți, de aceea, în esență, etica profesorului constructivist este o etică socială.

Etica profesiei didactice, precum și necesitatea realizării unei perfecționări proprii continue au determinat, dincolo de cerințele general valabile pe care un profesor trebuie să le întrunească (corectitudine, obiectivitate ș.a.), o serie de cerințe pe care alternativa constructivistă asupra instruirii se fundamentează.

Tabel 12. Etica profesională și rolurile profesorului

- Rolurile profesorului constructivist influențează etica profesională:	Argumente
<ul style="list-style-type: none"> - Din perspectiva rolului de moderator, profesorul constructivist trebuie să dea dovadă de obiectivitate pentru a nu-și impune propriul punct de vedere. - În același timp, el nu poate să critice dur rezultatele elevilor, ci constructiv, tocmai pentru faptul că important este să pună întrebări, să-i incite pe aceștia, respectând totodată echitatea socială. - Atitudinea pedagogică a profesorului trebuie să fie centrată pe disponibilitatea mentală pentru experiențele, perspectivele și propunerile altora (Siebert, 2001, p. 45, numea această flexibilitate “atitudine calmă”); - Pentru a-i entuziasma pe elevi, profesorul însuși trebuie să dispună de entuziasm profesional, astfel evitându-se pericolul relativizării concepțiilor; 	<ul style="list-style-type: none"> - Din punct de vedere relațional, în instruirea constructivistă relațiile cadru didactic-elevi, elevi-elevi sunt de respect reciproc, dar, pentru ca acestea să se instituie, este nevoie de o bună organizare din partea profesorului. - Modul de a-i activa pe studenți/elevi reprezintă o dificultate pentru profesorul care trebuie să intervină pentru a-i ghida, însă nu direct. Delegarea de sarcini poate fi o soluție în acest sens. - Motivarea celor care învață se poate face prin: interactivitate, argumentarea aplicabilității/legăturilor cu practica, negocierea la nivelul grupului.
<ul style="list-style-type: none"> - Cerințe de etică profesională: -mentalitate deschisă și disponibilitate de a observa și studia comparativ diferite sisteme și practici școlare (din Europa și din lume); -atitudine favorabilă propriei perfecționări profesionale; -centrarea pe elevi /pe interesele de învățare 	<ul style="list-style-type: none"> - Dintre cerințele generale pe care trebuie să le respecte orice cadru didactic, în constructivism se regăsesc acele caracteristici care contribuie la îmbunătățirea procesului de învățare la elevi: să se dedice activității, să monitorizeze rezultatele și procesul de

ale elevilor; -capacitate de autoorganizare; -comunicare transparentă cu elevii sau cu alți factori educativi; -luarea deciziilor în mod participativ, prin negociere; -corectitudine pentru delimitarea elementelor proprii în raport cu cele aparținând altora; -perseverență pentru depășirea diverselor obstacole din activitatea educativă.	învățare, să reflecteze sistematic asupra acestora și să se implice în activități educaționale extinse la nivel social.
<p>- Consecințe asupra rolurilor elevilor:</p> <p>Responsabilitatea elevilor se manifestă în modul de a comunica, a participa activ, a acorda timp pentru instruire/autoinstruire, a lua decizii.</p>	<p>- În relaționarea educațională se pune accentul pe respectul de sine, dar și pe respectul față de ceilalți. Acestea sunt premise care vor antrena asumarea atitudinilor, afirmarea valorilor proprii, dezvoltarea nivelului cultural, acceptarea interpretărilor multiple, prin negociere și argumentare.</p>

Sarcină: Utilizând întreaga problematică a disciplinelor psihopedagogice parcurse până acum, tabelul de mai sus și experiența proprie (ca foști elevi, studenți) alcătuiți o listă cu principalele cerințe de etică specifice unui profesor și, apoi, completați această listă cu cele pentru un profesor constructivist, argumentând necesitatea respectării lor.

4. CONSTRUCTIVISMUL ȘI INSTRUIREA

4.1. ȘCOALA, ÎNTRE TRADIȚIONAL ȘI MODERN

Vali Ilie

Abordările teoretice și practice apărute de-a lungul istoriei învățământului nu au infirmat valoarea instruirii tradiționale, în ansamblul ei. Ele au adus în centrul atenției diferite puncte de vedere și au oferit soluții optime în formarea elevilor, în concordanță cu filosofia vremii.

În actualitate, teoria instruirii este insuficient încheată, datorită numeroaselor abordări unilaterale, prezentate și aplicate analitic, fără a fi raportate la specificul ei, care presupune o viziune holistică.

În abordarea procesului de instruire, didactica tradițională pornește de la ideile empirismului clasic (cunoaștere directă, prin experiență senzorio-perceptivă). Noile orientări în didactică aduc în prim plan metodele active, participative, în care elevul este subiect al cunoașterii și acțiunii.

Diversitatea criteriilor de analiză comparativă ne permite conturarea unui tablou comparativ al caracteristicilor instruirii, procesului didactic aplicat în școală (apud Cerghit, 2002; Cucuș, 2002; Ionescu, Radu, 2004; Stan, 2004; Joița, 2006).

Tabel 13. Școala modernă vs. școala tradițională

Criterii	Școala tradițională	Școala modernă
Funda- mentarea teoretică, ontologică	- Realitatea este obiectivă, concretă, fizică și este cunoscută astfel.	- Realitatea fizică este punctul de plecare, în timp ce cunoașterea este subiectivă, la nivel ideatic.
Baza episte- mologică	- Realitatea există numai prin informațiile prezentate, transmise și este externă cunoscătorului.	- Cunoștințele sunt incluse în acțiunea directă de explorare prin cunoaștere individuală (realitatea este produs al minții proprii).
Baza psiholo- gică	- Domină concepțiile behavioriste asupra învățării, privită ca o achiziție.	- Realizată prin colaborare și participare, învățarea este bazată pe căutare, explorare, înțelegere și interpretare proprie.
Cunoaște- rea	- Decontextualizată, prin transmitere externă obiectivă	- Prin construire, situată în acțiune sau experiență, distribuită, emergentă.
Cultura	- Reprezintă ceva ce ar trebui învățat de către elevi.	- Toate culturile au valoare egală și constituie realități la fel de importante.
	- Cele mai importante valori sunt raționalitatea și progresul.	- <u>D</u> iversitate a valorilor (creativitatea, intuiția, toleranța, libertatea, democrația).
Educația	- Concepută ca o artă de a conduce copilul spre asimilarea normelor	- Se bazează pe achizițiile psihologiei dezvoltării copilului și vizează

	societății prin reproducerea sistemului socio-cultural existent.	cultivarea tuturor calităților potențiale ale acestuia (persoane diferite se dezvoltă în ritmuri diferite și există perioade critice individuale de dezvoltare).
Modelele de instruire	- Sisteme comunicaționale și sisteme orientate spre acțiune	- Sisteme interacționale și sistemul informațional
Principiile specifice instruirii	<ul style="list-style-type: none"> - Principiul participării conștiente și active în învățare; - Principiul sistematizării și continuității în învățare; - Principiul respectării particularităților de vârstă și individuale; - Principiul unității dintre cunoașterea senzorio-perceptivă și cea abstractă; - Principiul accesibilizării și diferențierii; - Principiul legării teoriei de practică; - Principiul însușirii temeinice și durabile; - Principiul asigurării feedbackului în instruire 	<ul style="list-style-type: none"> - Principiul propriei construcții mentale; - Principiul învățării prin colaborare; - Principiul autonomiei și individualizării/personalizării; - Principiul învățării contextuale; - Principiul priorității evaluării formative, dinamice
Scopul, obiectivele	- Se aleg pe baza unui nivel mediu de cunoștințe.	- Se stabilesc în acord cu competențele pe care le posedă fiecare elev
	- Accent pe însușirea cunoștințelor	- Se urmărește în special dezvoltarea capacităților și aptitudinilor, formarea competențelor
Conținutul	- Principalele surse de informare sunt profesorul și manualul.	- Sursele de informare sunt mai diversificate
	- Simplificarea cunoașterii, cu accent pe prezentarea abstractă, deductivă a simbolurilor și principiilor	- Reflectă multiple posibilități și perspective, complexitatea abordărilor, diversitate, modele.
		- Se axează pe activitatea

Predarea	- Se axează pe expunerea profesorului	independentă și productiv-creativă a elevilor
Tratarea elevilor	-Este nediferențiată (particularitățile individuale sunt insuficient luate în considerare).	- Este diferențiată, individualizată (se acceptă diversitatea și se asigură șanse de succes educațional, pe măsura dotării fiecăruia).
Profesorul	- Este transmițătorul autoritar al cunoașterii obiective.	- Este facilitator subiectiv și constructor al cunoașterii.
	- Se consideră și se manifestă ca un părinte.	- Este partener în învățare.
	- Nu îi informează pe elevi în legătură cu comportamentul pe care trebuie să și-l însușească.	- Îi informează pe elevi care sunt obiectivele urmărite și modalitățile de verificare a realizării lor.
	- Transmite cunoștințele într-o formă dinainte pregătită.	- Creează condițiile optime pentru ca elevii să descopere singuri cunoștințele.
	- Impune puncte de vedere.	- Ajută elevii să înțeleagă și să explice punctele de vedere proprii.
Modul de realizare a învățării	- Predominant prin memorare și reproducere de cunoștințe, prin apel doar la exemple validate.	- Predominant prin formare de competențe și deprinderi practice.
Motivația învățării	- Predominant extrinsecă	- Predominant intrinsecă
Elevul	- Este considerat obiect al instruirii.	- Este considerat un centru autonom de inițiativă.
	- Având un rol pasiv, nu își afirmă preferințele și nu poate alege obiectivul	- Devine subiect activ al procesului de învățământ și are posibilitatea să își afirme preferințele și să aleagă obiectivul.

	- Încearcă să rețină și să reproducă ideile auzite.	- Realizează un schimb de idei cu ceilalți.
	- Lucrează izolat.	- Cooperează în rezolvarea problemelor și a sarcinilor de lucru.
Interesele	- Accent pe interesele generale, profesionale, exprimate (oral sau scris).	- Accent pe interesele personale, profesionale, dar și extraprofesionale, manifestate (în acțiune, comportament, activitate).
Strategia didactică	Predominant informativă, cognitivă, algoritmică, centrată pe predare.	- Predominant formativă și educativă, afectiv-atiudinală, centrată pe relația dintre predare, învățare și evaluare.
Metodele și procedeele	- Se folosesc metode expositive, verbaliste, livrești, receptive și pasive, bazate pe memorie și reproducere.	- Se folosesc mai ales metodele centrate pe acțiune, cercetare, explorare, tehnicile de muncă intelectuală, de autoinstruire.
Mijloacele și materiale	- Tabla, creta, planșele	- Diversificarea mijloacelor de învățământ
Formele de organizare	- Predominant frontală	- Îmbinarea tuturor formelor de organizare, cu accent pe activitatea pe grupe și cea independentă a elevului.
Comunica-rea	- Predomină comunicarea rezervat-cenzurată și monologat-distantă	- Predomină comunicarea deschisă.
	- Mai importante sunt următoarele tipuri de comunicare: verticală sau ierarhică și unidirecțională	- Mai importante sunt următoarele tipuri de comunicare: intrapersonală, în grup, persuasivă și bi și multidirecționată (cu feedback).

Evaluarea	- Se realizează în special în vederea clasificării și diagnosticării (reușită și nereușită).	- Vizează progresul de învățare la fiecare elev.
	- Se realizează separat de instruire, prin testare.	- Se realizează în timpul acțiunii, prin observare, analize, interpretări, proiecte, portofolii.
	- Strategiile de evaluare accentuează aspectele cantitative (se verifică cât de multă informație dețin elevii).	- Strategiile de evaluare accentuează aspectul calitativ (se evaluează mai mult atitudinile elevilor, procesul prin care s-a ajuns la rezultate).
Proiectarea	- Modelul didacticist: centrat pe conținuturi, relații întâmplătoare, disparate și nediferențiate între componentele activității didactice, întreține dezechilibre în formarea formatorilor.	- Modelul curricular: centrat pe obiective, raporturi de interdependență între elementele activității didactice, asigură echilibrul dintre pregătirea de specialitate a formatorilor și pregătirea de specialitate.
Managementul	- Conducere rigidă a instituției și control formal, aversiv.	- Conducere pe bază de motivație (valorifică satisfacția rezolvării cu succes a sarcinilor), conducere prin cooperare (stimulează participarea), conducere prin delegare (permite atribuirea temporară a unei sarcini de conducere), conducerea prin alternative (insistă pe elaborarea de variante în realizarea obiectivelor).

Sarcina 1. Implicațiile practice specifice celor două orientări se deosebesc în primul rând prin fundamentarea teoretică a acestora. Reflectați asupra teoriei, apelând la analiza SWOT.

Sarcina 2. Postmodernismul, în comparație cu tradiționalismul și modernismul, se caracterizează prin: căutarea și acceptarea de alternative de predare-învățare și educaționale, renunțarea la granița între științe, discontinuitate, descentralizare, toleranță, incertitudine, interculturalitate, globalism, individualism, deconstrucție, umanizarea tehnologiei, promovare a valorilor noi, diversificare a comunicării. Plecând de la aceste constatări și

apelând la analiza comparativă de mai sus, explicați următorul paradox „...școala este modernă, elevii sunt postmoderni ...” (Finkielkraut, 1992, pp. 104-105).

Sarcina 3. Identificați avantajele și dezavantajele școlii tradiționale și ale școlii moderne, raportându-vă la diferite criterii de analiză (obiective, predare, evaluare etc.).

Sarcina 4. Complexitatea procesului de învățământ a determinat preocupări multiple axate pe secvențe ale organizării și desfășurării lui. Ce consecințe practice, în activitatea profesorului la clasă, pot rezulta din punerea în paralel a celor două perspective?

Sarcina 5. Realizați un eseu pe tema „Clasic, modern și postmodern în clasa de elevi”, în care să folosiți următoarele sintagme: elevi, interese, motivația învățării, comunicare, tratare diferențiată.

Sarcina 6. Orice aspect al educației și instruirii poate deveni obiect al unei cercetări. Urmărind evoluția perspectivelor, orientărilor în cadrul tematicii abordate, se poate contura un tablou al specificului, caracteristicilor actuale ale școlii. Realizați un proiect de cercetare ameliorativă, plecând de la specificul școlii românești.

4.2. CONSTRUCTIVISMUL ÎN PEDAGOGIE

Ecaterina Frăsineanu

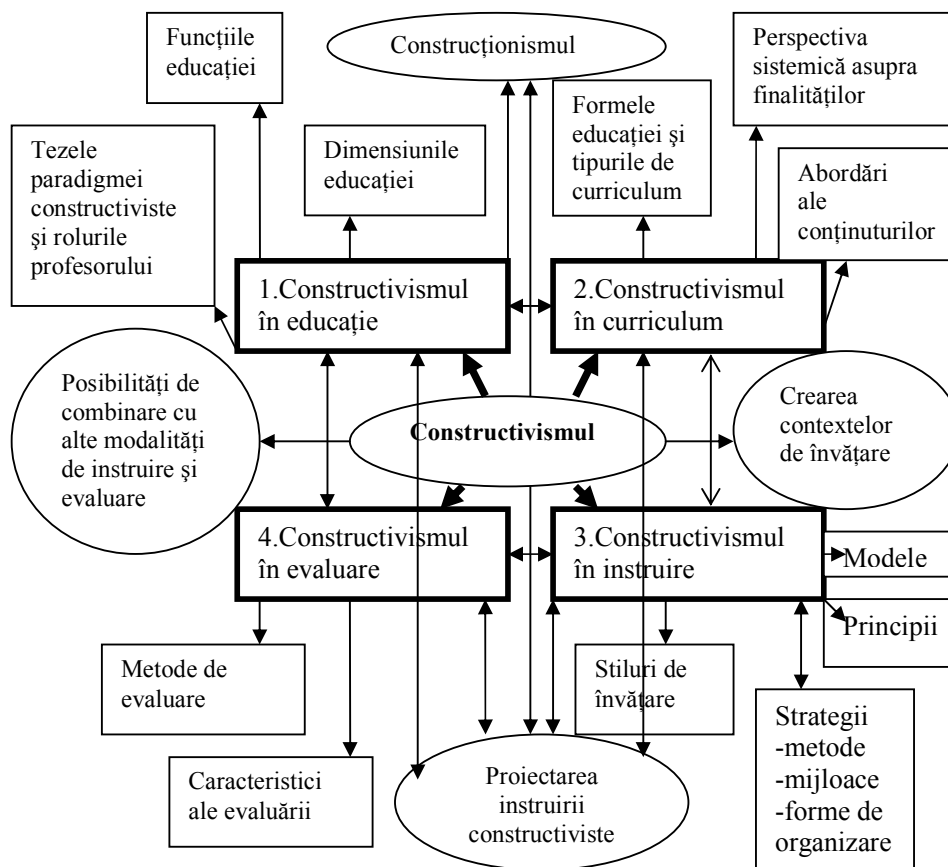
Din perspectiva profesorului, constructivismul reprezintă una din alternativele metodologice de instruire a elevilor - o alternativă aflată sub semnul căutărilor pentru identificarea unor modalități de aplicare. Pedagogia constructivistă se constituie ca o alternativă sau complementară, mai ales la nivel metodologic, al practicii educaționale

Deși, inițial, constructivismul a apărut ca o teorie a cunoașterii, punctul central prin care s-a ajuns la extinderea lui în pedagogie îl reprezintă învățarea și, ca urmare, această paradigmă transdisciplinară a generat consecințe și soluții aplicative și în domeniul instruirii.

Modalitățile de aplicare a constructivismului în practica instruirii au generat extinderi în sistem: pentru întreaga activitate educațională, pentru conceperea curriculumului școlar și extrașcolar și pentru activitatea de evaluare diactică.

Constructivismul și pedagogia postmodernă se intersectează, constructivismul oferind perspective interpretative și aplicative în abordarea teoriei și practicii educaționale

Figura 1. Organizator grafic *Constructivismul în Pedagogie*



Sarcină:..Urmărind organizatorul grafic de mai sus, explicați influențele consecințele paradigmei constructiviste pentru fiecare din subcomponentele *Pedagogiei* (cadranale 1, 2, 3, 4).

4.3. PARADIGMA TRADIȚIONALĂ VS. PARADIGMA CONSTRUCTIVISTĂ




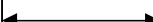
Mihaela Ștefan

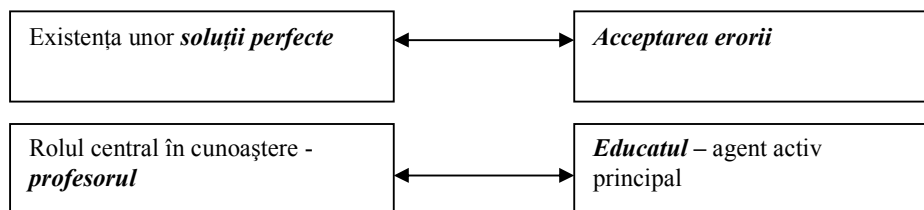
Față de învățarea școlară tradițională ce pune accent pe achiziția de cât mai multe cunoștințe transmise, constructivismul abordează învățarea ca o construcție proprie,

prin participarea directă a elevului, prin cercetări, căutări, interpretări, structurări, reflecții, corelații, semnificații proprii. A fi profesor nu înseamnă a-l determina pe elev să înmagazineze un volum impresionant de cunoștințe, dintre care multe nici nu sunt înțelese, ci a-l plasa în centrul unor experiențe de învățare care să favorizeze gândirea și acțiunea independentă, a-l învăța să ia parte activ la procesul de construire a noii cunoașteri.

Pentru a releva această idee, redăm mai jos următoarea reprezentare comparativă:

Tabel 14. Paradigma tradițională vs. paradigma constructivistă

<p>REALITATEA – exterioară educatului, obiectivă</p>		<p>REALITATEA - construită de educat, - subiectivă</p>
<p>PROFESORUL – furnizor de cunoaștere, - centrat pe conținutul disciplinei, - deținător unic al adevărurilor absolute, - autoritate oficială, - orientat către găsirea soluțiilor unice, - tributar normativității, obligativității</p>		<p>PROFESORUL – educator – consilier, facilitator al autoinstruirii, - centrat pe elev, - ghid în abordarea adevărurilor relative din diverse perspective, - autoritate câștigată, - orientat către găsirea soluțiilor variate, - empatic, înțelegător față de elevi și problemele lor</p>
<p>ELEVUL – produs al actului didactic, - accent pe dirijare în Învățare, - receptare pasivă a unor adevăruri absolute, - direcționat algoritmic, - beneficiar al serviciilor Educativ, e, - nedescoperit, nevalorificat</p>		<p>ELEVUL – partener în actul Didactic, - accent pe autonomie în învățare, - construcția multiplă a realității (în mod activ), - coordonat, orientat creativ, - implicat conștient în procesul de autoformare, - implicare superioară în rezolvarea sarcinilor și problemelor</p>
<p>ÎNVĂȚAREA - pasivă, receptare a unor adevăruri absolute</p>		<p>ÎNVĂȚAREA - ca o construcție, - multiple construcții ale realității</p>



Sarcina 1: Făcând apel la experiența anterioară de subiect cunoscător (elev/student), de pe poziția viitorului profesor practician, pentru care paradigmă ați opta în activitatea didactică? Argumentați răspunsul!

Sarcina 2: Plecând de la materialul suport oferit, alcătuiți o listă cu punctele tari și punctele slabe ale fiecăreia dintre cele două paradigme prezentate.

Sarcina 3: Interpretați următorul text și desprindeți concluzii, idei, ipoteze de care veți ține cont ca viitor profesor la catedră :

„Diferența dintre perspectiva transmiterii și a cea a însușirii cunoștințelor corespunde deosebirii dintre didactica instrucției și cea a construcției. Didactica instrucției se bazează, din punct de vedere teoretic cognitiv, pe ideea potrivit căreia cunoașterea științifică și de specialitate copie, respectiv imită întru totul realitatea și că în acest mod, elevii pot fi instruiți ca atare. Dacă însă sistemul nervos al omului nu redă lumea obiectivă, ci construiește numai pentru sine o lume proprie necesară fiecăruia pentru a supraviețui, atunci rezultă că și temele învățării sunt doar niște constructe ale căror însemnătate și relevanță nu le sunt imanente, ci urmează a fi descifrate de către participanții la procesul învățării.” (H. Siebert, 2001)

Sarcina 4: Plecând de la analiza comparativă de mai sus și utilizând reprezentările anterioare cu privire la maniera de desfășurare a procesului de învățământ, arătați, într-un text de minim o pagină, care credeți că sunt consecințele unei practici pedagogice bazată exclusiv pe înmagazinarea unui volum cât mai mare de cunoștințe, elevul fiind privit ca subiect pasiv, receptor, spectator al unor expuneri.

4.4. CONSTRUCTIVISMUL – O POSIBILĂ SOLUȚIE DE ARTICULARE A FORMELOR EDUCAȚIEI

Mihaela Popescu

Asupra personalității în devenire sau în curs de perfecționare acționează concomitent, succesiv sau complementar influențe multiple. Toate influențele și

acțiunile educative care intervin în viața individului, în mod organizat și structurat (în conformitate cu anumite norme generale și pedagogice, desfășurate într-un cadru instituționalizat) sau, dimpotrivă, în mod spontan(întâmplător, difuz, neoficial), sunt reunite sub denumirea de forme ale educației.

În funcție de modul de influențare putem delimita trei mari categorii: - educația formală (oficială); - educația nonformală (extrașcolară); - educația informală (involuntară, spontană).

Considerăm utilă aici prezentarea într-un tabel a notelor definitorii ale celor trei forme ale educației, realizând o sinteză a caracteristicilor prezentate în literatura de specialitate (Văideanu, 1988; Cucuș, 2002; Joița, 2003; Oprea, 2003):

Tabel 15. Constructivismul și formele educației

	Educația formală	Educația nonformală	Educația informală
Locul de desfășurare	- Cadru instituționalizat (școli de diferite trepte)	- Cadru instituționalizat, dar situat în afara școlii	- În afara unui cadru instituționalizat, din punct de vedere pedagogic
Finalități	- Stabilite prin politica educațională și de învățământ	- Complementare educației formale, cu accent pe anumite dimensiuni ale personalității elevilor	- De altă natură decât cea pedagogică și cu un câmp mai larg
Conținutul	- Conținuturi și modalități specifice, programe curriculare adecvate	- Conținuturi mai flexibile, cu caracter aplicativ	- Conținut variat, nediferențiat, neorganizat din punct de vedere pedagogic
Agenții implicați	- Se realizează cu cadre specializate. Cuprinde cu precădere populația cea mai receptivă la educație.	-Educatori nonformali	- Părinți, colegi, rude
Metodologia	- Dispune de un cadru metodic, investit special cu funcții pedagogice specifice.	- Strategiile sunt alese în scopul menținerii motivației , interesului	- Nu dispune de un context metodologic organizat.

		participanților.	
Evaluarea	- Criterială, continuă și sumativă se soldează cu note sau calificative, pe baza cărora se asigură promovarea.	- Mai puțin evidentă, se bazează pe autocontrol.	- Este realizată social.
Variabila timp	- Ocupă timp puțin în viața individului, este însă cea mai importantă, ca premisă a formării și dezvoltării personalității.	- Ocupă acea parte din timpul individului pe care acesta i-o alocă .	- Este un proces care durează toată viața.

Educația formală este importantă pentru că într-un cadru planificat, organizat, structurat se exercită cea mai importantă și coerentă influență formativă, educativă. Însă interpretările clasice care acordau un rol prioritar educației formale nu mai corespund contextului educațional actual. Există de altfel un consens în recunoașterea faptului că școala nu mai poate ignora acumulările realizate în cadrul nonformal și/sau informal. „ Educația nu se mai poate reduce la instruirea de tip școlar (formal) și instituțiile de învățământ ar pierde dacă s-ar izola de contextul cultural-educativ”.

Pentru deschiderea școlii față de problematica lumii contemporane este necesar să se depășească învățarea de tip operațional, să se depășească orientarea predominantă spre informare și evaluare cumulativă a proceselor instituționale, recurgând la noi alternative educaționale: cognitivism și constructivism, care postulează largirea sferei finalităților realizabile printr-o strânsă colaborare cu celelalte forme ale educației:

Tabel 16. Behaviorism – cognitivism – constructivism

Behaviorism	Cognitivism	Constructivism
<ul style="list-style-type: none"> - Accent pe cunoștințe, deprinderi; - Accent pe obiective comportamentale de referință, standardizate, exteriorizate, măsurabile; - Accent pe tehnologie, întărire, corecție imediată, dirijare în 	<ul style="list-style-type: none"> - Prioritatea scopurilor: a învăța să cunoști, să știi să rezolvi, să iei decizii; - Formulate în termeni de abilități, capacități, competențe cognitive; - Obiective derivate, axate pe mecanismele procesării mentale a informațiilor; 	<ul style="list-style-type: none"> - Domină obiectivele formative-abilități, capacități, competențe cognitive. - Domină scopurile, nu obiectivele concrete, pentru afirmarea independenței în perspectivă. - În centru se află

realizare; - Obiective taxonomice, cognitive, psihomotorii, în principal.	- Tratarea lor, prelucrarea mentală, formarea imaginilor mentale, integrarea în sisteme cognitive, de categorizare și conceptualizare, construirea de raționamente, rezolvarea de probleme, luarea de decizii, organizarea în memorie.	înțelegerea, interpretarea ca procese, modalități, instrumente de cunoaștere și rezolvare a situațiilor reale.
--	--	--

Învățarea constructivistă oferă posibilitatea utilizării educației nonformale în beneficiul relației de complementaritate dintre instruirea formală și cea nonformală pentru că:

Tabel 17. Relația constructivism – nonformal

Învățarea constructivistă (Joița, 2006)	Educația nonformală
<ul style="list-style-type: none"> - Extinde baza experiențială. - Oferă timp pentru reflecție. - Extinde sursele de informare. - Oferă un contact mai îndelungat cu varietatea situațiilor reale, cu posibilitatea de a verifica unele ipoteze conturate în clasă. - Exersează automotivarea în accentuarea căutării și concentrării. - Permite utilizarea intensivă a noilor tehnologii informaționale în informare, comunicare și construcție proprie. - Sugerează noi deschideri. - Permite verificări ale abilităților de cunoaștere științifică. 	<ul style="list-style-type: none"> - Este centrată pe cel care învață, pe procesul de învățare. - Solicită în mod diferențiat participanții. - Dispune de un curriculum la alegere, flexibil și variat, în funcție de interesele acestora, de aptitudinile speciale și de aspirațiile lor. - Conținuturile sunt expresia căutărilor, a opțiunilor, a invențiilor elevilor. - Elevii au posibilitatea să participe la realizarea propriei educații. - Pune accentul pe aplicabilitatea imediată a cunoștințelor. - Antrenează noile tehnologii informaționale. - Utilizează strategii de apreciere formativă, stimulativă, continuă.

În condițiile multiplicării și diversificării surselor de influență cresc și efectele educației incidentale. Învățarea de tip informal este o învățare cu caracter

pluridisciplinar, care îi conferă individului inițiativă în învățare și posibilitatea de a interioriza și exterioriza atitudini, comportamente, sentimente.

Cel mai puțin structurată și organizată din punct de vedere pedagogic, educația informală are ponderea cea mai mare în timp și în spațiu, ceea ce determină considerarea educației informale în sensul experiențelor trăite, ideilor aplicate sau valorilor „încercate” în viața cotidiană.

Perspectiva constructivistă poate reprezenta o soluție la problema deschiderii școlii față de educația informală și a punerii în valoare a unora dintre achizițiile obținute de elevi în cadrul informal. De asemenea paradigma constructivistă poate da soluții viabile de articulare a celor trei forme de educație: formală, nonformală și informală.

Trebuie să terminăm cu izolarea în care se găsesc instituțiile școlare în raport cu lumea exterioară școlii... Este important ca școala să facă apel la experiența de viață a fiecărui elev. Atunci când este proiectată asupra experiențelor personale ale elevilor învățarea devine importantă, întrucât multe cunoștințe fundamentale se înțeleg mai bine atunci când se pleacă de la experiențe concrete ale vieții cotidiene...(apud. Văideanu, 1988).

În susținerea posibilităților pe care le poate oferi constructivismul pentru articularea celor trei forme ale educației mai enumerăm câteva caracteristici ale constructivismului (Joița, 2007):

- Învățarea este căutarea modului de construire a conceptelor, pornind de la experiența concretă, directă;

- Învățarea aparține elevului: el caută informațiile, el le procesează mintal, înțelege propriu și apoi interacționează;

- Nu interesează comportamentul final observabil, măsurabil, ci abilitățile, capacitățile, competențele mentale de înțelegere, prelucrare, interpretare, reflecție proprie;

- Metodologic este încurajată căutarea independentă a sensurilor, prelucrarea, interpretarea proprie, cercetarea directă, explorarea autodirijată;

- Proiectarea pune accent pe afirmarea rolurilor profesorului de facilitare, de îndrumare, de stimulare, de ghidare.

Dacă școala își propune să pregătească elevii pentru viața reală, ceea ce presupune articularea celor trei forme ale educației o poate face prin intermediul constructivismului, ca alternativă care optimizează întreaga activitate educațională.

Sarcina 1: Pornind de la esența constructivismului și de la textul - suport concepeți și prezentați o situație educațională în care să puteți realizați articularea între conținuturile formale, nonformale și informale. Formulați reflecții proprii ca viitori profesori.

Sarcina 2: Pornind de la textul - suport și valorificând acumulările teoretice și practice anterioare concepeți și prezentați o situație de instruire în care să articulați conținuturi nonformale și informale.

Sarcina 3: Pornind de la textul - suport și valorificând cunoștințele teoretice și procedurale acumulate anterior în pregătirea pedagogică, elaborați o listă de avantaje și dezavantaje ale articulării celor trei forme ale educației în contextul actual al învățământului românesc. Formulați reflecții proprii ca viitori profesori.

4. 5. ANALIZA COMPARATIVĂ INSTRUCTIVISM - CONSTRUCTIVISM

Elena Joița

Îndelungata experiență didactică școlară a consolidat idei, metodologii, modalități de organizare, concepere și desfășurare a activităților instructiv-educative la clasă, dar în care rolul central îl are profesorul (predă, dirijează, pun accent pe învățarea exactă a cunoștințelor, controlează ș.a.). Or, modificările științifice actuale solicită inversarea priorităților, a relațiilor între elementele instruirii, a strategiilor, criteriilor de evaluare, a managementului clasei.. Iar abirdarea constructivistă a instruirii este una dintre soluții

Tabel 18. Instructivism vs. constructivism

CRITERII	INSTRUCTIVISM	CONSTRUCTIVISM
Esența	<ul style="list-style-type: none"> - Este teoria influențelor, modelelor, informațiilor date de către profesor. - Indică rolul dominant al profesorului, prin predare. - „Instrucția este tirania dogmei” (Barton, 1998) 	<ul style="list-style-type: none"> - Pune accent pe elevul care învață prin explorare directă. - Și predarea este importantă, dar învățarea este esența formării elevilor și trebuie sprijinită, folosind diferite resurse, instrumente. - Este o dezvoltare a teoriei cunoașterii științifice.
Baza teoretică	<ul style="list-style-type: none"> - Realitatea este obiectivă, fizică, concretă și este cunoscută astfel. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realitatea fizică este obiectivă, dar este punctul de plecare, iar cunoașterea este subiectivă, la nivel individual, mintal, ideatic
Baza epistemologică	<ul style="list-style-type: none"> - Realitatea există numai prin informațiile prezentate, transmise. - Obiectivism. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cunoștințele sunt incluse în acțiunea directă de explorare, prin cunoașterea individuală. - Subiectivism.

<p>Baza psihologică</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Domină concepția behavioristă asupra învățării, prin condiționare, lineară, pe pași. - Este redusă la comportamente observabile, măsurabile, ca acumulări de fapte izolate și în mod ierarhizat. - Învățarea este o achiziție, însușire, acumulare. 	<ul style="list-style-type: none"> - Învățarea este bazată pe înțelegere, căutare, explorare, clădire, interpretare proprie, în variante. - Accentul este pus pe operații mentale de prelucrare, organizare, structurare, schematizare. - Confruntările mentale și sociale au rolul de a iniția în cunoașterea științifică, explorare. - Învățarea este o construcție mentală individuală și socială.
<p>Finalități</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Obținerea de rezultate în termeni de reușită, conform standardelor precizate: cunoștințe, deprinderi. - Obiectivele există în afara elevului, oficiale, standardizate, măsurabile, se identifică în sarcini, secvențe de învățare. - Obiectivele sunt stricte, detaliate, operaționalizate, cu criterii de referință finale, de clasificare. 	<ul style="list-style-type: none"> - În centru se află formarea de abilități, capacități, competențe, atitudini necesare cunoașterii științifice, cercetării. - Formarea de abilități de activitate independentă și prin colaborare. - Formarea pentru utilizarea înțelegerii și în alte situații de adaptare socio-culturală. - Sunt scopuri largi, obiective generale pentru rezolvarea de probleme complexe, situații, cu depășirea obstacolelor, luarea de decizii, prin mecanisme cognitive. - Obiectivele sunt realiste, luate din contexte, situații autentice.
<p>Curriculum</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Este parte a unui întreg dat, comun, pe secvențe de conținut informațional. - Cuprinde experiențe de învățare a conținutului dat, cu aderarea strictă la acesta și la valorile sale. - Este bazat pe cunoștințe și abilități ierarhizate, pe secvențe după obiectivele concrete și de referință, pe pași progresivi și cere o respectare strictă. 	<ul style="list-style-type: none"> - Accentul este pus pe concepte- constructe, pe interpretări ample, variate, pretabile la formularea de ipoteze, întrebări, corelații. - Cuprinde experiențe de învățare cognitivă și socială, prin cercetare, înțelegere și colaborare. - Conținuturile date sunt deschise completărilor nonformale, de diferențiere, de restructurare. - Este bazat pe proiecte, pentru atingerea

		performanțelor în înțelegere, explorare cognitivă.
Rolul elevului	<ul style="list-style-type: none"> - Receptează, reține, asimilează, repetă, aplică, memorizează, reproduce. - Este antrenat în formarea comportamentului pe baza condiționării, nu în raport cu aspectul formativ, ci informativ dominant. - Este cititor, ucenic în învățarea prin asociere, repetiție a conținutului dat, a modelelor demonstrate. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observă, analizează critic, procesează mintal, interpretează, formulează întrebări și ipoteze, explorează, structurează, rezolvă variat, proiectează, propune, dezvoltă, colaborează, apreciază. - Este ucenic în cunoașterea științifică, în stil propriu, dar și prin cooperare, negociere pentru generalizare, obiectivizare.
Rolul motivației	<ul style="list-style-type: none"> - Domină motivația extrinsecă a atingerii standardelor impuse curricular. - Slaba motivare pentru participarea activă mentală, ci pentru receptare- însușire- memorizare-redare 	<ul style="list-style-type: none"> - Pornește de la curiozitatea naturală de a cunoaște. - Focalizarea este pe motivația internă a învățării, prin înțelegere, în clasă și în afara școlii. - Este activ interesul și pentru nivelul cunoașterii, a satisfacțiilor intelectuale, stilul cognitiv, afirmarea propriilor opinii.
Diferențele individuale	<ul style="list-style-type: none"> - Sunt slab cunoscute și sprijinite, se lucrează la nivelul elevului mijlociu, în mod frontal. - Profesorul nu se adaptează la individualitatea elevului, explicit. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elevii au libertatea de a cunoaște independent individual, a colabora. - Profesorul facilitează fiecăruia și grupului învățarea în stil cognitiv propriu, oferă sprijin, îndrumare diferențiată sau personalizată.
Meta-cogniția	<ul style="list-style-type: none"> - Nu dă posibilitatea elevului de a-și analiza activitatea mentală internă, propriul mod de cunoaștere, calitatea metodelor, instrumentelor folosite, a criteriilor de evaluare a progresului, succesului. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizează autocunoașterea, autoanaliza critică, automotivarea directă, imediată în procesul învățării. - Este stimulată de către profesor și grup, pentru autocorecție.

	- Nu este stimulată adecvat.	- Elevul conștientizează nivelul, evoluția, obstacolele, nereușitele, erorile și își proiectează continuarea acțiunilor de cunoaștere, învățare.
Rolul profesorului	<p>- Orice material este prezentat prin predare, explicare, demonstrare.</p> <p>- Oferă modelul de înțelegere, de comparare, de structurare, de sintetizare, de aplicare, de evaluare.</p> <p>- Intermediază conținutul științific, ca expert. Dar îl expune, sistematizează, explicitează, fiind atent la receptare, asimilare.</p> <p>- Dovedește management directiv, autoritar, central.</p>	<p>- Pune întrebări deschise, lasă timp pentru căutarea proprie.</p> <p>- Timpul pentru reflecție este folosit pentru căutare: profesorul observă, îndrumă, sprijină, antrenează, colaborează.</p> <p>- Intermediază mecanismele, metodologia cunoașterii științifice, ca expert: dialoghează, dezbate, organizează, negociază în grup, propune, provoacă, ia decizii, antrenează, stimulează, reglează.</p> <p>- Asigură un management democratic.</p>
Condiții inițiale	<p>- Sarcinile de învățare sunt construite pe obiectivele operaționale și de referință.</p> <p>- Predarea conținutului dat se bazează pe text, mijloace de învățământ auxiliare, cunoștințele anterioare.</p> <p>- Profesorul prevede ce informații, ce strategii, ce metode, ce organizare va folosi la lecție.</p>	<p>- Sarcinile de învățare sunt raportate la situații reale, cazuri autentice, prezentate direct sau simulat sau în materiale-suport variate, mape tematice.</p> <p>- Noua învățare se bazează pe experiențe cognitive anterioare, reactualizate, pe instrumentele muncii intelectuale.</p> <p>- Elevul are autonomie, inițiativă, este încurajat în alegerea situațiilor, instrumentelor, stilului de învățare.</p>
Organizarea învățării	<p>- Este centrarea pe profesor și pe conducerea directă a învățării, la nivel frontal.</p> <p>- Este o organizare rigidă, didacticistă, tipizată, programată, secvențială.</p>	<p>- Instruirea este centrată pe elevi și pe interactivitatea lor în clasă.</p> <p>- Organizarea este flexibilă, în sisteme de organizare și reorganizare pe teme, pe grupuri, pe materiale, pe nivele, pe experiențe anterioare.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Cunoașterea în sine este pasivă, în climat de liniște impusă, cu acțiuni identice. - Elevii rămân la nivelul mijlociu al clasei și ca o masă amorfă, reacționând identic la stimuli. - În munca independentă repetă, aplică cele predate, sub control, iar profesorul intervine cu remedii, adaptare, consolidare, aplicații în alte condiții. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cunoașterea este din amică, cu organizare independentă individuală sau de grup, în climat de colaborare, disciplină activă. - În munca independentă în clasă se utilizează diverse materiale-suport autentice, manipulativ, interactiv, stimulat în cunoaștere. - Cu sprijin, elevii construiesc progresiv propria înțelegere, interpretare, iar practica învățării este chiar în procesarea mentală a datelor, nu numai în consolidare.
Strategii, metode	<ul style="list-style-type: none"> - Se apelează la transmitere de informații prescrise, prin comunicare, utilizare a manualului, conform programei, standardelor date. - Domină strategia algoritmică, de dirijare, lectură, demonstrație, exercițiu, explicație, modelare. - Sunt utilizate mijloace clasice de învățământ în explicare, demonstrare, aplicare. - Se recurge la conversație pentru însușire, reținere, transfer, conform obiectivelor precizate. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acceptă alternative procedurale, surse variate, interpretări proprii, proiecte în variante, problematizare, studii de caz, experimentare, dezbateri, cooperare. - Recurge la metode de reflecție, studii independente, eseuri, alcătuirea de portofolii tematice, aplicații multimedia. - Elevii formulează întrebări, ipoteze, alternative, comparații, argumente, exersează comunicarea, analizează critic, propun proiecte.
Obstacole în învățare	<ul style="list-style-type: none"> - Apar în determinarea elevilor cum să procedeze în înțelegere, organizare, aplicare, transfer. - Se solicită model demonstrativ, explicații, algoritmi. - Se fac aplicații în situații asemănătoare, tipice. - Are loc dirijarea pas cu pas, controlul cantitativ, nediferențierea, nemotivarea intrinsecă. 	<ul style="list-style-type: none"> - Orice încercare de căutare proprie este încurajată, îndrumată. - Profesorul sprijină în găsirea independentă a răspunsurilor. - Este tendința de a utiliza mult timp, materiale, a insista pe detalii, a nu aborda punctele critice, a nu face conexiuni largi, a nu analiza critic ideile proprii, a nu comunica, exprima, colabora.

<p>Ghidarea</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se utilizează intensiv demonstrația în noua învățare, explicația, instructajul, dirijarea. - Se efectuează exerciții aplicative, de întărire, corectare directă, supervizare, întărire pozitivă sau negativă, exersare similară, respectare a algoritmilor, menținere a unui ritm și timp dat. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se realizează prin stimularea în angajarea în căutarea proprie, formularea de ipoteze, întrebări, aprecieri. - Se prevăd oportunități, condiții, climat, materiale variate pentru afirmare, cooperare, dezbateri, comunicare, coordonare. - Se utilizează strategie semidirijată sau nendirijată în îndrumare, organizare a cercetării informațiilor, structurării lor, transferului.
<p>Proiectarea</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Este o proiectare în stil tehnologist, pe operații, secvențial, linear, în scenarii detaliate, prescrise în jurul obiectivelor operaționalizate, cu accent pe conținut și pe predare. - Se prevăd strategii algoritmice, de dirijare, inductive, cu dominarea profesorului și a acțiunilor de răspuns al elevilor, standardizat. - Se aplică raportarea strictă la curriculumul dat, la modele-tip, la soluții unice. 	<ul style="list-style-type: none"> - Profesorul prelucrează datele contextului instruirii și construiește mai multe variante de proiecte sau le combină sau antrenează și elevii în adaptarea desfășurării. - Se accentuează rolul proceselor, acțiunilor, instrumentelor, organizării colaborării și muncii independente, comunicării, evaluării continue, stimulării diferențiate. - Se raportează la interesele, experiențele elevilor în cercetare, înțelegere, la obiectivele formative.
<p>Evaluarea</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Are loc aprecierea cantitativă a realizării obiectivelor operaționale date, prin testări, pe standarde măsurabile criterial. - Se apreciază prioritar cunoștințele, deprinderile, abilitățile ca exactitate, pentru validare, recuperare, clasificare. - Evaluarea este standardizată, cu dominarea celei sumative a achizițiilor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Este prioritară aprecierea performanțelor în procesarea mentală, în înțelegere, prin probe de progres și de performanță, cu aprecierea calitativă și criterială a capacităților, competențelor. - Se apreciază punctele de vedere, argumentele, interpretările, concepția proprie, progresul formativ, pentru stimulare, îndrumare, diferențiere. - Evaluarea nu este standardizată, ci pe criterii calitative, credite, referențiale.

<p>Avan-taje</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Este utilă pentru desfășurarea disciplinată, dirijată a activității în clasă. - Elevii primesc direct de la profesor modele, materiale metode, puncte de sprijin, monitorizare, - Însușirea modului de cunoaștere este facilitată de prezentarea profesorului, de manual. - Are loc controlul pașilor în învățarea exactă. - Este posibil ca atingerea baremelor standard să fie realizată de către majoritatea elevilor, prin repetări, corectări continue. - Are loc o mai eficientă utilizare a timpului, mijloacelor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elevul acționează motivat, iar nu pasiv, pornind de la curiozitate. - Accentul este pus pe înțelegere, pe prelucrare proprie, pe afirmare. - Domină formativul: capacități, abilități, competențe, atitudini. - Situațiile sunt autentice, în contexte reale sau simulate. - Promovează spiritul științific în cunoașterea individuală și prin colaborare. - Promovează evaluarea calității în învățare, formare, progres. - Face apel la o diversitate de materiale-suport pentru informare, inclusiv la multimedia. - Promovează un management democratic în clasă.
-------------------------	--	--

Sarcina 1. Probabil că la practica pedagogică ați folosit, intenționat sau nu, mai ales tezele instructivismului. Analizați critic, din această perspectivă, un proiect de lecție susținut, marcând elementele sale (A). Apoi găsiți secvențele, elementele care să fie înlocuite cu abordarea constructivistă (B). Comentați rezultatele obținute, în raport cu criteriile de analiză de mai sus. Formulați reflecții ca viitor profesor.

Sarcina 2. Instruirea centrată pe elev este o orientare tot mai mult acceptată ca o soluție pentru calitatea realizării obiectivelor procesului de învățământ. Din cele două realități, care considerați că verifică mai adecvat această ipoteză? Argumentați, nominalizați acele caracteristici (luate independent sau prin combinare) pe care le-ați folosi ca viitor profesor, în acest sens.

4.6. LIMITE ȘI OBSTACOLE ALE CONVERSIUNII TEORIEI CONSTRUCTIVISTE ÎN PRACTICA INSTRUCTIV - EDUCATIVĂ

Remus Mogonea

Literatura psihopedagogică de specialitate cunoaște o explozie în conturarea de teorii și modele metodologice constructiviste (vezi Joița, 2006), abordate din unghiuri epistemologice diferite. Conversia acestor teorii și metodologii în practica școlară presupune depășirea a numeroase obstacole de către profesorul practicant.

Or, prin proiectul FPPC, am urmărit formarea (în stagiul de formare inițială) profesorului constructivist care aplică, cercetează, experimentează în manieră constructivistă, adică a metodicianului și practicianului și nu a profesorului teoretician.

Inventarierea limitelor și dificultăților conversiei teoriilor constructiviste în practica școlar-educativă este un demers util atât pentru profesorul teoretician, pentru ajustarea teoriilor, dar mai ales pentru cel practicant, pentru eficientizarea aplicării acestora, la clasă.

Tabel 19. Teoria constructivistă în fața practicii instruirii

Puncte slabe, limite și dificultăți ale teoriei constructiviste confirmate de cercetarea acțiune-formare	Soluții, ipoteze proprii
<p>- În fazele incipiente ale învățării, elevul/studentul este nevoit să asimileze cunoștințe, pentru a-și crea o bază teoretică, care apoi poate fi folosită în interpretări proprii, construcții proprii. Nu poate emite reflecții, observații, ipoteze despre ceva ce nu știe nimic și se află la primul contact cu acest element nou.</p> <p>- Este dificil de stabilit un curriculum și o metodologie didactică constructivistă, deoarece acestea cer o un nou profil profesional al profesorului (ceea ce ne-am propus prin proiectul FPPC), căci profesorii înșiși nu stăpânesc teoria și metodologia aplicării teoriei cognitiv-constructiviste.</p> <p>- Constructivismul poate amplifica ruptura obiectivitate (ontologică) - subiectivitate în cunoaștere. Dacă suntem pe tărâmul subiectivității, având în vedere că realitatea e obiectivă, iar înțelegerea este proprie celui care învață, există riscul creării unei prăpastii imense între ceea ce există și ceea ce se construiește subiectiv de către fiecare, în legătură cu ceea ce există.</p> <p>- Profesorul nu mai transmite cunoștințe, nu mai dirijează</p>	

cunoașterea, înțelegerea, dar își asumă alte roluri care suplinesc transmiterea de cunoștințe: organizarea situațiilor de instruire, propune căi, variante, tipuri de aplicații practice; deci, tot intervine în formarea lor.

- Invocând lipsa de materiale, lipsa de implicare a studenților, volumul prea mare de cunoștințe ce trebuie parcurs, limitele de timp, profesorul tot intervine, sintetizează, transmite cunoștințe, nu renunță cu ușurință la vechiul rol de transmitător (adesea, involuntar face acest lucru).

- Excesul de procedee și modele constructiviste conduc la rutină, la o „plictiseală” procedurală, de unde nevoia de a alterna aceste modele cu altele clasice, cognitive sau behavioriste chiar.

- Evaluarea constructivistă prezintă limite majore: nu mai este una cantitativă, ci una calitativă; nu mai este standardizată, ușor cuantificabilă, ci este pe bază de judecăți de valoare, de aprecieri adesea subiective referitoare la priceperi, deprinderi, limite de timp, posibilități de transfer. Din acest motiv, poate fi ușor criticată ca fiind subiectivă. Cu atât mai mult, produsele activităților de grup sunt mai greu de evaluat.

- O problemă specială o reprezintă științele exacte, unde descoperirea realității de către studenți este binevenită, dar interpretarea subiectivă a acestei realități care prin natura ei este obiectivă este o pierdere de timp. Chiar și descoperirea ei poate fi interpretată astfel deoarece, în cazul științelor exacte, profesorul este deținătorul/cunoscătorul acestei realități obiective și trebuie să aștepte după toți elevii ca să ajungă, prin efort propriu, la această realitate unică și obiectivă: nu sunt permise divagații, interpretări și înțelegeri subiective.

- Nu toate temele pot fi tratate constructivist, deoarece nu există experiențe anterioare, cunoștințe priceperi și deprinderi de care să se lege tema respectivă.

- De vreme ce nu mai avem de-a face cu o evaluare mai riguroasă, formarea elevilor poate scăpa de sub control și interpretată subiectiv.

- Profesorul constructivist poate să devină, în timp, preocupat mai mult de probleme procedurale, metodologice, decât cele epistemologice.

- Profesorul trebuie să treacă printr-o pregătire specială pentru a realiza trecerea de la modelele clasice la cele cognitiv-constructiviste, pentru că el însuși trebuie format pentru reflecție, gândire divergentă, gândire critică.

<p>- Întreaga cultură a școlii trebuie modificată în spiritul valorilor constructiviste, elaborarea unor programe a unor strategii, diseminarea în cadrul membrilor școlii, climatul școlar trebuie modificat pentru a fi favorabil învățării constructiviste, care nu trebuie privită ca un experiment trecător, urmat de revenirea la învățarea clasică.</p> <p>- Cunoașterea subiectivă prin construire personală a realității este relativă, nu oferă certitudinea cunoașterii exacte; se pune mai mult accentul pe calitatea procesărilor și pe exersarea acestor procesări (formarea de capacități, priceperi, deprinderi etc.), decât pe calitatea produselor procesărilor, outputului.</p> <p>- Pentru grupuri mari de studenți pentru o aceeași activitate este dificil de aplicat, organizat, dirijat, evaluat.</p> <p>- Există diferențe și disfuncții între modelele teoretice și aplicarea lor în practică.</p> <p>- Apar dificultăți și în proiectarea amănunțită a activităților, din cauza unor variabile multiple ce țin de rolurile studentului: timp, negociere, obținerea de performanță individual sau colectiv .</p> <p>- Prin libertatea căpătată în construcția cunoașterii, în înțelegere, în negociere, de multe ori studentul nu conștientizează dacă are sau nu dreptate în raport cu ceilalți colegi, de vreme ce intervenția dascălului este limitată.</p> <p>- Atât profesorul cât și studenții au nevoie de un timp de adaptare, de aplicare progresivă a modelelor, de familiarizare.</p> <p>- Învățarea constructivistă poate deveni periculoasă dacă se ajunge la înțelegerea simplistă că studenții/elevii pot să facă, să înțeleagă orice.</p> <p>- Apariția riscului relativizării totale, chiar și a teoriilor obiective, a negocierii, a interpretării relative, subiective, multiple.</p> <p>- Costuri ridicate pentru procurarea de materiale și organizarea învățării (suporturi tehnice, costuri pentru organizarea învățării pe grupuri mici).</p> <p>- În cazul învățării în grupuri mici (3-4 studenți) există pericolul apariției unui „parazitism” din partea unor colegi de echipă, în numele colegialității: sarcina este rezolvată de 1-2 persoane pentru tot grupul. Există riscul neimplicării studenților/elevilor din cauza nemulțumirii acestora: condiții de desfășurare, timp redus, efort crescut, curriculum, programe încărcate, mentalitatea</p>	
--	--

profesorului .	
----------------	--

Sarcina 1: Ca profesor practician, cum ați reuși să ameliorați convertirea teorie constructiviste în practica educativă, școlară, evitând apariția unor dificultăți și obstacole inventariate mai jos? Alegeți trei dintre acestea și pentru fiecare, găsiți soluții rezolutive sau propuneți ipoteze ameliorative. Aduceți și reflecții personale.

Sarcina 2: Directorul școlii sau un coleg de la școală vă atenționează asupra riscului apariției a trei obstacole inventariate mai sus (alegeți-le Dvs., în mod aleatoriu). Cum îi demonstrați că aplicarea teoriei constructiviste în practica școlară poate evita riscul/riscurile semnalat(e)? Elaborați pentru fiecare dintre cele trei obstacole alese, câte un minieseu argumentativ(maxim o pagină) în care să susțineți totuși aplicarea constructivismului în instrucție și educație. Completați eseul, cu reflecțiile personale.

Sarcina 3: Un părinte, aflând despre demersul constructivist propus de dvs. la clasă, vă solicită răspunsul la câteva întrebări:

- Ce riscuri presupune acest demers?
 - De ce învățarea constructivistă este mai eficientă decât cea clasică?
 - Cum îi convingeți și pe ceilalți colegi de la alte discipline să aplice același traseu?
 - Cât de mult și în ce fel se reflectă teoria expusă de dvs în practica curentă, la clasă?
- Pentru fiecare întrebare, alcătuiți un demers argumentativ de o jumătate de pagină! Adăugați reflecțiile personale.

4.7. PEDAGOGIA - UN CONSTRUCT

Ecaterina Frăsineanu

Din perspectivă constructivistă, întreg domeniul *Pedagogie* poate fi considerat un construct, cu blocuri informaționale corelate între ele, a cărui elaborare este posibilă în variante procedurale proprii, în funcție atât de experiența cognitivă, cât și de modul de înțelegere pe care îl are studentul.

Pentru abordarea domeniului *Pedagogie* prin structurări și restructurări, reflectați asupra următoarelor observații și precizări:

Tabel 20. Concepte – construct în *Pedagogie*

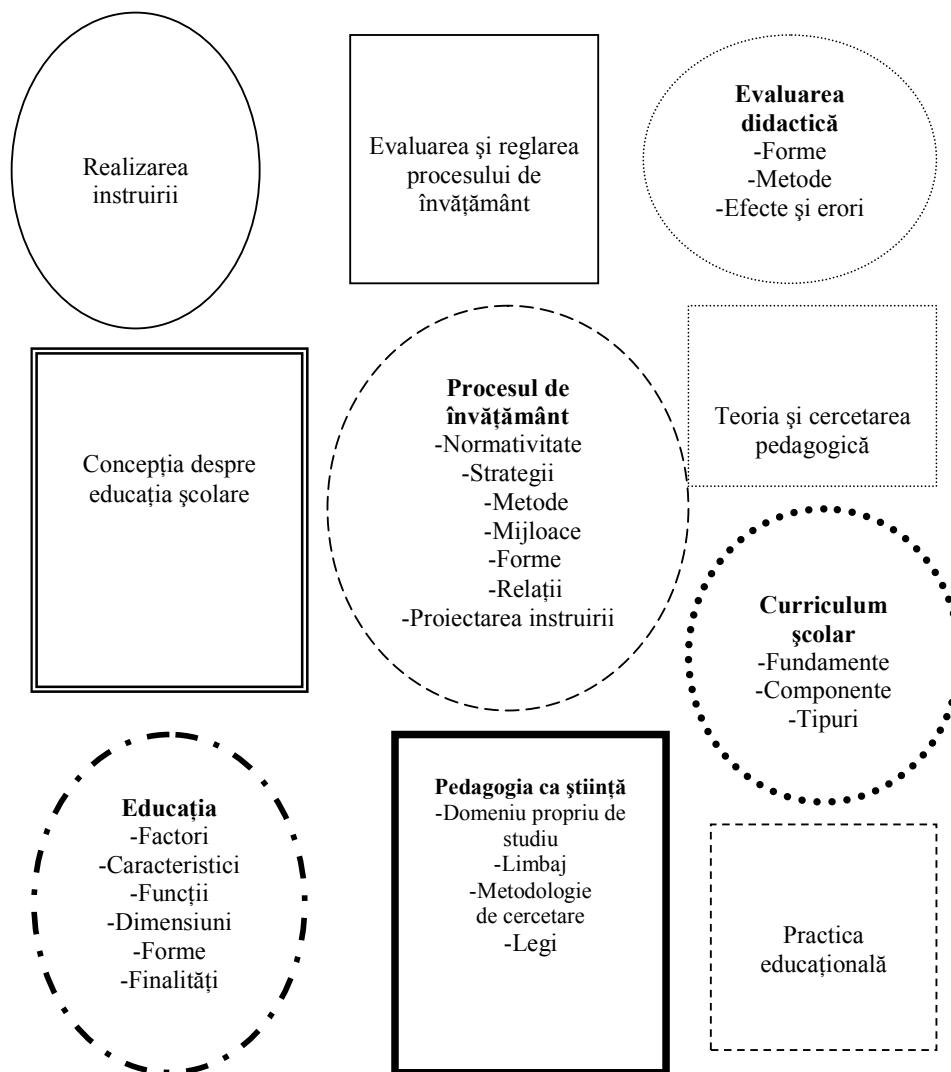
Problema	Structurare	Precizări
EDUCAȚIA	- În abordarea domeniului de către studentul novice se	- Aici insistăm pe înlăturarea concepției reduționiste despre

	pornește de la elemente din experiența educațională proprie sau observată/analizată pentru a înțelege dimensiunile generale și complexe pe care le acoperă educația, ca obiect de studiu al <i>Pedagogiei</i> , dar și ca activitate ce implică mai mulți factori, printre care și profesorul.	activitatea instructiv-educative a profesorului (doar cea de instruire).
CURRICULUMUL	- Întreaga concepție (de la proiectare, implementare și până la evaluare) cu privire la realizarea educației și instruirii reprezintă curriculumul. Curriculumul trebuie înțeles atât ca produs (sensul cel mai atribuit), dar și ca structură (ce corelează finalități, resurse, metodologii, evaluare) și ca proces (cu etape de proiectare, implementare, evaluare).	- Curriculumul școlar este completat și se întrepătrunde cu cel extrașcolar.
INSTRUIREA ȘI EVALUAREA	- Cadrul de realizare a instruirii îl reprezintă procesul de învățământ.	- Procesul de învățământ funcționează ca un sistem în care intră o serie de resurse, suportă o procesualitate și o evaluare și reglare. Deci evaluarea se raportează la mult mai multe elemente și nu doar la rezultatele predării- învățării.

Privită ca un construct, *Pedagogia* se constituie prin conceptele subsumate (și ele constructe), dar ca întreg, pe fondul unui context real, prin generalizări, interpretări, structurări și restructurări. Pentru a ajunge la constructul *Pedagogie* este necesar ca acest concept general să ofere un înțeles coerent și plauzibil despre realitatea educațională. Chiar dacă, la început, acesta presupune nuanțe interpretative personale, prin negociere socială se ajunge la elaborarea unor constructe generale.

Pedagogia reprezintă un construct pentru că, într-o viziune postmodernă, poate cuprinde perspective multiple, diferite, uneori opuse, privind conceperea și realizarea educației, întotdeauna modificate și modificabile în funcție de anumite condiții prezente și de perspectivă, domeniul în sine evoluând prin construcție, deconstrucție și reconstrucție, fiind deci dinamic și generativ. Problemele pedagogice permit și necesită evaluări, critici, interpretări, ameliorări, în mod continuu.

Figura 2. Puzzle pentru conceptele – construct ale *Pedagogiei*



Sarcină: Pentru a arăta modul în care elaborați înțelegerea proprie:

- Identificați în figura următoare constructele care au reprezentat “pietrele de temelie” și “lianții” din domeniul *Pedagogie*.
- Plasați aceste blocuri conceptuale într-o schemă proprie.
- Indicați prin săgeți relațiile dintre aceste constructe și
- Explicați modul în care s-au format și funcționează fiecare din elementele constitutive ale domeniului, în raport cu celelalte elemente.

4.8. PRINCIPIILE SPECIFICE INSTRUIRII CONSTRUCTIVISTE

(adaptare după Joița, 2006)

Ecaterina Frăsineanu

Instruirea de tip constructivist propune numeroase principii care, fără a exclude principiile didactice clasice, le depășesc prin concentrarea asupra activității celui care învață (elev, student) și nu pe profesor, așa cum se întâmplă în instruirea tradițională.

Următorul tabel comparativ ilustrează elementele de continuitate între principiile generale existente în fiecare tip de instruire și specificul unora din principiile implicate de instruirea constructivistă:

Tabel 21. Principii ale instruirii constructiviste

Principiile instruirii tradiționale	Principiile instruirii constructiviste - Esență
-Principiul participării active și conștiente în învățare;	<p>Principiul priorității construcției mentale -prioritatea construcției mentale este derivată din însăși esența paradigmei cognitiv-constructiviste, astfel încât obiectivele, conținuturile, metodologia, evaluarea să conducă spre realizarea înțelegerii de către cei care învață;</p>
-Principiul sistematizării și continuității în învățare;	
-Principiul respectării particularităților de vârstă și individuale;	<p>Principiul autonomiei și individualizării -se bazează pe stimularea responsabilității în învățare, fiecare elev afirmându-și propriul mod de înțelegere asupra materialului de învățat;</p>
	<p>Principiul învățării prin colaborare -arată că, pentru a construi cunoașterea, înțelegerea proprie trebuie raportată la cea realizată de alți elevi, prin cooperare și colaborare, prin comparație și negociere, ajungându-se la un consens.</p>
- Principiul unității dintre	

cunoașterea senzorio-perceptivă și cea abstractă;	
- Principiul accesibilizării;	
- Principiul legării teoriei de practică;	Principiul învățării contextuale - se referă la crearea de către profesor a unor situații autentice pe care elevii să le rezolve.
- Principiul însușirii temeinice și durabile;	Principiul priorității evaluării formative: -utilizarea evaluării formative presupune aprecierea și autoaprecierea capacităților, atitudinilor și competențelor elevilor, elemente ce presupun utilizarea cunoștințelor și nu simpla reproducere a acestora;
- Principiul asigurării feedbackului în instruire	- reactualizarea experiențelor anterioare, prin utilizarea metacogniției, prin sprijinul procedural, facilitează învățarea și înlătură acumularea lacunelor, care însoțește, de obicei, evaluarea de tip cumulativ/sumativ.

Sarcina 1: Analizați sensul fiecărui principiu de instruire constructivistă și corelați fiecare întrebare esențială din instruire (Ce se urmărește? Cu ce resurse? Cum se realizează instruirea și învățarea? Cum se evaluează?) cu principiul/principiile specific/specifice instruirii constructiviste care îi răspunde/răspund.

Sarcina 2: Alegeți dintre principiile constructiviste un principiu care considerați că ar trebui respectat prioritar la disciplina dumneavoastră. Aduceți argumente pentru respectarea acestui principiu.

4.9. ÎNVĂȚAREA CONSTRUCTIVISTĂ VS. PREDAREA CONSTRUCTIVISTĂ

Mihaela Ștefan

Construcția învățării presupune antrenarea atât a elementelor cognitive interne, cât și a celor interne ale contextului. Cunoașterea nu poate face abstracție nici de individualitatea celui care cunoaște, învață, nici de contextul în care se află.

Rolul central în cunoaștere îl are elevul/studentul, pentru că el se confruntă cu conflictele cognitive (între propriile idei și alte idei, între experiența anterioară și cea

nouă), el formulează întrebări, el formulează răspunsuri și oferă soluții, el face argumente, predicții, el produce experiențele cognitive. Profesorului îi revine sarcina de a-i sprijini pe educați, de a-i introduce în cunoașterea științifică, de a-i îndruma, coordona, de a organiza condițiile și a-i facilita drumul spre cunoaștere.

Tabel 22. Învățare constructivistă vs. predare constructivistă

CRITERII	ÎNVĂȚARE CONSTRUCTIVISTĂ	PREDARE CONSTRUCTIVISTĂ
<p>ESENȚĂ</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cunoașterea construită prin interpretarea realității, construirea semnificațiilor proprii, structurare individuală sau în grup, încercări greșite, experiențe autentice, reflecții prin corelare, orientarea proceselor cognitive. - Este un proces în evoluție continuă, subiectiv, influențat și sociocultural, un proces de interiorizare, de autoreglare a conflictelor cognitive, prin experiențe proprii, reflecții sau relatări verbale (Joița, 2006). - Noile idei se găsesc prin căutarea și preluarea altor idei în stil propriu sau prin rezolvarea unui conflict cognitiv între acestea sau între experiențe cognitive. - Procesul de construire prin care studentul își clădește o reprezentare internă a cunoașterii, o interpretare personală a experienței, care este în continuă transformare, modificare, re-structurare, conectare la noile date, prin acomodare în cele vechi. - Nu este prioritar o achiziție decât mai multe cunoștințe, mai ales dacă acestea nu sunt și înțelese, asimilate rațional, acomodate la structurile anterioare; dimpotrivă, importante sunt semnificațiile sesizate, identificate, construite, interpretările proprii făcute, abilitățile de construire ale lor mereu exersate, de procesare independentă cât mai variată a informațiilor culese. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nu elimină transmiterea ,ci o transformă, aducând în prim plan elevul / studentul cu particularitățile lui în cunoaștere și învățare, ca și strategiile, metodele, procedeele de înțelegere proprie. - Stimulează procesarea persona-lizată a informațiilor; după o generală prezentare introductivă a lor și a resurselor disponibile (de către profesor), apoi oferă punct de sprijin pentru stimulare, îndrumare, antrenare, comunicare, colaborare, generalizare, aplicare. - Presupune angajarea activă a elevilor / studenților în formarea construcțiilor prin cunoaștere directă, și nu numai prin intermediul transmiterii, receptării pasive. - Devine incitantă, facilitatoare prin chiar modul de punere a problemelor de învățat, de organizare a condițiilor necesare căutării individuale și în grup prin reactualizarea celor necesare noii cunoașteri , prin atenționarea asupra procesărilor necesare, prin

	<p>- Este un proces de interiorizare a modului de cunoaștere cu prioritate, iar înțelegerea este experiențială, subiectivă, induc-tivă, interactivă, colaborativă, bazată pe posibilitatea de reprezentare multiplă, pe activitate autentică, de unde și rolul contextului creat specific (Joița, 2006).</p> <p>- Este legată de experiența anterioară, de structurile și semnificațiile deja asimilate; de procedurile și criteriile de interpretare, de contextul multiplu determinat în care are loc, de nivelul și momentul cooperării cu alții, de complexitatea abordării, de situațiile efective în care e pus elevul, de condițiile date.</p>	<p>conștientizarea rolului erorilor posibile, pentru oferirea unor puncte de sprijin pentru prelucrări și interpretări, prin asigurarea condițiilor de comunicare internă (reflexia) și în grup / clasă prin oferirea de sugestii în formarea de ipoteze, proiecte de rezolvare și apoi dezbaterea lor.</p> <p>- Presupune întreruperea transiterii, manipulării cognitive și antrenarea elevilor / studenților în a constata, a vedea proprie, actualiza, a dezvolta, a comunica, a corela, a verifica – singur și / sau cu ceilalți – sub îndrumarea profesorului și alte moduri de interpretare, argumentare, exemplificare, rezolvare, ca apoi să aibă loc sinteze, dezbateri, negocieri, generalizări.</p>
<p>ELEVUL</p>	<p>- Agent activ principal prin experiențele sale și stilul de învățare, pentru a prelucra, ci nu a recepta simplu informațiile.</p> <p>- El produce experiențele cog-nitive, el se confruntă cu conflictele cognitive și cu erorile, el reinterpretează, el formulează ipoteze, el reflectă asupra problemelor.</p> <p>- Comportamentul lui este unul care vedește curiozitate, autonomie, inițiativă, angajare în căutare, comunicare, cooperare.</p> <p>- Își construiește singur propria învățare.</p> <p>- Își construiește o anume ima-gine asupra realității problemei, situației, mai aproape sau mai departe de un model cunoscut, de propria experiență anterioară sau imediată, bazată pe o autonomă înțelegere, interpre-tare mentală, filtrare subiectivă, chiar</p>	

	emoționată, motivată.	
PROFESORUL		<p>- Profesorul este cel care creează contexte facilitatoare: reactualizări, corecții, materiale suport, cerințe, concepte, operative, îndrumări, criterii de evaluare, management.</p> <p>- Facilitează, ghidează, este antrenor, organizează, stimulează, oferă puncte de sprijin, coordonează.</p> <p>- Își structurează lecțiile după crite-riile majore ale temei proiectate, nu după informațiile de detaliu.</p> <p>- Cunoaște și își ajută elevul să apre-cieze nivelul învățării anterioare, să își evedențieze expectanțele, să încerce să rezolve discrepanța între acestea și stadiul prezent al cunoașterii, în conținut și proceduri, să conștientizeze conflictul cognitiv apărut, ca punct central.</p>
CONDIȚII DE REALIZARE ÎN CLASĂ	<p>- Condițiile care ar determina reușita învățării nu se referă decât la contactul, interacțiunea directă a elevului cu realitatea (situația, contextul), la efec-tuarea și câștigarea experiențelor de interpretare a ei, la punerea studentului în situația efectivă de a prelucra, a înțelege singur într-un mod proprie.</p> <p>- În clasă, constructivismul este posibil datorită esenței filosofiei sale: realitatea prin conținutul științific este variat percepută de elevi / studenți ca indivizi.</p>	<p>- În cele mai mult situații , profesorul , conform finalităților și curri-culumului, aplică regula completării, amplificării, dezvoltării construcțiilor cognitive anterioare, potrivit spiralei dezvoltării (Bruner, 1970).</p> <p>- Profesorul trebuie să creeze situații care să sugereze abstracții asupra cărora să opereze mental elevul / studentul, să le manipuleze propriu ca și cum ele ar fi</p>

		<p>concrete.</p> <p>- În practica educațională drumul construirii nu este linear, doar în sens progresiv; ca atare este tot atât de firesc ca profesorul să aibă în vedere și „abaterile” sau adesea nevoia de deconstruire sau re- construire a experienței și a schemelor anterioare, de re – analizare și de re – facere, de găsim a punctelor nevralgice în neînțelegere, în verificarea ipotezelor, în punerea într-o lumină nouă a celor știute , sau într-un context nou a celor știute .</p> <p>- În clasă se utilizează variate tehnici practice; elevii / studenții trebuie încurajați să utilizeze tehnici active, după care să reflecteze propriu, să integreze în cunoștințele anterioare, să caute sprijin în înțelegere.</p>
<p>ROLUL FACTORILOR NONCOGNITIVI</p>	<p>- Învățarea constructivistă implică și aportul educației nonformale pentru că: extinde baza experimentală, extinde sursele de informare, exersează automotivarea în accentuarea căutării și concentrării, permite utilizarea intensivă a noilor tehnologii informaționale în documentare, comunicare și construcție proprie, oferă timp pentru reflecție.</p> <p>- Cercetări psihologice recente subliniază și rolul important al afectivității în construcția cognitivă, prin existența unei logici a acesteia; afectele (Luc, Ciompi, apud Siebert, 2001):</p> <ul style="list-style-type: none"> - sunt principalii furnizori de energie ai dinamicii cognitive, - determină continuu focarele atenției , -determină ierarhia conținuturilor 	<p>- Este util ca înainte de noua construcție, profesorul nu numai să recapituleze, dar și să facă exerciții pregătitoare de noi corelații, interpretări critice, formulări de ipoteze, realizând astfel o motivare a elevilor pentru angajarea cognitivă prin conflict cognitiv, situație problematică, corectare a unor interpretări sau proceduri.</p> <p>- Profesorul trebuie să acorde atenție climatului, condițiilor ergonomice, componentei grupurilor, învățării colaborative și, prin</p>

	<p>gândirii.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Între factorii învățării constructiviste este subliniat și rolul mediului, contextului stimulați. - Antrenează limbajul variat pentru comunicare și argumentare, explicare, dezbateri, negociere. - Se adresează variabilității particularității elevilor / studenților, stilurilor de învățare. - Sunt respectate interesele, dorințele, credințele elevilor / studenților. 	<p>cooperare, apropierea de realitatea cotidiană, a situației, amenajării clasei, existenței materialelor – suport variate în temă, manifestării metacogniției (Siebert, 2001).</p>
--	---	---

Sarcina 1: Interpretați propriu următorul citat și reflectați, din postura viitorului profesor, asupra condițiilor didactice care ar încuraja independența elevilor în învățare, care ar oferi posibilitatea manifestării inițiativei, gândirii critice, deciziei:

„Constructivismul aduce în prim plan problematica cunoașterii, a modului ei de realizare, de producere a cunoștințelor, iar nu a cunoștințelor date, ca produse în sine transmise, însușite, reproduse, ca în învățământul tradițional. Vechile cunoștințe și experiențe sunt necesare, sunt reactualizate, dar cele noi sunt acum înțelese, sunt acomodare la acestea, având loc re-structurări, prelucrări noi, constituind esența unei învățări de tip constructivist (...) importante sunt semnificațiile sesizate, identificate, construite, interpretările proprii făcute, abilitățile de construire a lor mereu exersate, de procesare independentă, cât mai variată a informațiilor culese.” (Joița, 2006)

Sarcina 2: Utilizând instrumentul oferit și raportându-vă la experiența anterioară a subiectului care construiește în manieră constructivistă propria cunoaștere, alcătuiți o listă cu propuneri privitoare la optimizarea propriului proces de învățare.

Sarcina 3: Plecând de la teoria constructivistă și de la propriile reprezentări legate de maniera de desfășurare a procesului de învățământ, apreciați, reflectați, sub forma unui eseu, maniera în care veți proceda ca viitor profesor pentru a facilita învățarea constructivistă.

4.10. DE LA PREDAREA – TRANSMITERE LA PREDAREA – CONSTRUCȚIE

Mihaela Popescu

Procesul de învățământ reprezintă o interacțiune dinamică dintre trei elemente: predare-învățare-evaluare. Timp îndelungat predarea a fost activitatea dominantă, bucurându-se de prioritate și valoare decisivă în ansamblul celorlalte caracteristici ale procesului de învățământ. În contextul unui nou cadru de abordare a învățării reprezentarea tradițională a predării a început să fie pusă sub semnul întrebării, conceptul în sine de predare căpătând sensuri noi pentru a face față schimbărilor din realitatea educațională autentică.

Realitatea românească a instruirii este încă puternic dominată de experiențele de învățare reproductivă. Încă sunt frecvente așteptările cadrelor didactice pentru răspunsurile exacte ale elevilor. Din păcate această realitate este dominantă în contextul unei reforme curriculare permanente care reclamă prioritatea caracterului formativ al procesului instructiv educativ, participarea directă a elevului la propria formare. Această situație este întreținută și de modul și nivelul de pregătire al cadrelor didactice în domeniu și de aici accentul pe care îl pun pe transmiterea de cunoștințe, de reguli, de modele.

Decalajul constatat își poate găsi rezolvarea în formarea în rândul cadrelor didactice a unei noi concepții asupra predării, concepție care nu exclude paradigma behavioristă, ci o îmbină progresiv cu cea constructivistă astfel încât treptat să se treacă de la paradigma predării-transmitere la paradigma predării-construcție.

Rolul școlii definit prin formarea pentru viață nu poate fi redus la învățarea științei în mod tradițional prin dirijare. Învățarea este un act construit, iar pentru a încuraja acest efort elevii trebuie să fie implicați în actul învățării, să constate, să formuleze, să analizeze, să comunice, să interpreteze, să exemplifice. Toate acestea se vor realiza sub îndrumarea și cu sprijinul profesorului.

În triada predare-învățare-evaluare, rolul predării nu este diminuat, ci capătă noi conotații, uneori chiar mai complexe decât cele anterioare, de exemplu inițierea elevilor în cunoașterea științifică este mult mai dificilă decât simpla transmitere a conceptelor și teoriilor. În susținerea afirmațiilor de mai sus prezentăm în tabelul de mai jos notele definitorii ale predării-transmitere și cele ale predării-construcție:

Tabel 23. Predarea – transmitere vs. predarea – construcție

Predarea – transmitere (Cerghit, 2002)	Predarea – construcție (Joița, 2006)
- Predarea ca o structură complexă și coerentă de acțiuni care angajează elevii într-un efort de învățare pe un anumit conținut, realizat cu profesorul sau cu	- Predarea ca punct de plecare care sugerează, orientează, atenționează, provoacă elevul să depună efortul necesar pentru a cunoaște propriu, a interpreta, a

<p>ajutorul colegilor sau chiar singuri.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Predarea ca gestiune a învățării - dacă pentru elevi a învăța înseamnă a obține o înlănțuire de schimbări constante și progresive în comportament, pentru profesor a preda înseamnă a iniția o serie de acțiuni cu scopul de a provoca și de a impulsiona asemenea schimbări. - Predarea ca act de comunicare, de prezentare a materiei în forme dintre cele mai diferite: prin furnizarea de fapte, prin expunere, prin explicații, transmitere, punere de probleme, dezbateri, experimente, demonstrații, ilustrații. - Predarea ca ofertă de experiențe educaționale și traducerea acestora în codurile cognitive, afective și acționale ale celor care învață. - Predarea ca dirijare a învățării, ca activitate destinată stimulării și îndrumării învățării. - Predarea ca instanță decizională, ca ansamblu de decizii care preced, însoțesc și urmează activitatea de predare-învățare. 	<p>reflecta, a extinde căutarea, a aplica în situații reale.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Predarea nu elimină transmiterea, ci o transformă, aducând în primul plan elevul cu particularitățile lui în cunoaștere și învățare, ca și strategiile, metodele, procedurile de înțelegere proprie; profesorul oferă puncte de sprijin pentru stimulare, îndrumare, antrenare, comunicare, colaborare, generalizare, aplicare. - În predare profesorul trebuie să se țină seama că fiecare elev receptează, reține, acordă importanță după ecoul cognitiv, emoțional pe care informația îl trezește, după experiența, expectanțele fiecăruia. Toate acestea trebuie să fie valorificate pentru ca elevul să parcurgă drumul de construire individuală a înțelegerii. - Predarea –construcție presupune antrenarea elevilor în a constata, a vedea propriu, a formula, a analiza, a dezvolta, a comunica, a corela, a valorifica – singur și/sau cu ceilalți sub îndrumarea profesorului și alte moduri de interpretare, argumentare, exemplificare, rezolvare, ca apoi să aibă loc sinteze, dezbateri, negocieri, generalizări.
--	---

Sarcina 1: Pornind de la premisa ca raportul dintre predarea-transmitere și predarea construcție reflecta raportul dintre caracterul informativ și cel formativ al procesului de învățământ, elaborați o situație de instruire prin care să puneți în evidență aceste raporturi. Construiți reflecții privind rolul profesorului în acest context

Sarcina 2: Pornind de la textul suport și valorificând experiența proprie elaborați un eseu cu tema: „Rolurile profesorului în contextul predării – construcție”.

Sarcina 3: Pornind de la textul suport și valorificând acumulările anterioare în pregătirea pedagogică identificați consecințe ale predării – transmitere asupra relației profesor-elev, elev-elev. Formulați reflecții proprii ca viitori profesori.

5. CURRICULUMUL ȘI ALTERNATIVA CONSTRUCTIVISTĂ

5.1. TIPURI DE CURRICULUM. ALTERNATIVE ȘI COMPLEMENTARE

Elena Joița

Având în vedere principiile, procesul definirii unui curriculum, variantele lui de concepere și concretizare sunt numeroase, în funcție de posibilitățile de combinare a elementelor angajate în realizarea scopurilor și obiectivelor, de condițiile de implementare, cercetarea pedagogică inventariind criterii și tipuri, care s-au generalizat în diferite sisteme de învățământ.

Profesorul are obligația de a realiza un curriculum oficial, formal, obligatoriu, de bază, dar are și posibilitatea de a utiliza încă alte tipuri (ca alternative la cel dat), în extensii variate, pentru atingerea optimă a obiectivelor sau le poate combina (prin complementaritate), după context, experiență didactică, nivel al profesionalismului.

Tabel 24. Curricula alternative și complementare

Criteriul	Tipul de curriculum	Esența. Caracteristici
Modelul de proiectare	<ul style="list-style-type: none"> - C. bazat pe discipline separate - C. bazat pe structuri interdisciplinare - C. bazat pe competențe - C. bazat pe modelul învățării depline - C. bazat pe activitatea elevului 	<ul style="list-style-type: none"> - Tradițional. Unui domeniu de studiu îi corespunde o disciplină școlară sau un sistem de discipline, eșalonate progresiv, - Discipline sau cursuri, programe la granița între 2 sau mai multe domenii, apropiate sau distincte - Utilizat în formarea și integrarea în diferite domenii de activitate (ca în cazul formării profesorilor), - Cere valorificarea integrală a timpului de învățare după nevoile fiecărui elev, cu valorificarea evaluării continue . Fiecare progresează în ritmul și timpul său, - Domină construcția învățării pe baza experiențelor individuale sau de grup, în mod direct, sub îndrumarea profesorilor,
Modali-	- C. explicit	- Formal, scris, conform obiectivelor educației,

tatea de realizare	<ul style="list-style-type: none"> - C. implicit - C. ascuns - C. Absent 	<p>concretizat în documente școlare oficiale sau la decizia școlii, ca parte a politicii educaționale,</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ansamblu de situații, influențe din mediul școlar, climatul din clasă, stilul profesorilor, alte relații influente din mediu, - Totalitatea efectelor psihosociale ale curriculumului oficial, explicit asupra elevilor, părinților, - Parte a curriculumului explicit nerealizat din variate motive, dar cu efecte asupra formării standard cerute,
Strategia de cercetare	<ul style="list-style-type: none"> - C. fundamental - C. Aplicativ 	<ul style="list-style-type: none"> - Conceput pentru formarea generală (c. general) sau pentru una specială (c. specializat), pentru deschiderea psihosocială (c. ascuns) sau extrașcolară, neorganizată (c. informal), - Ceea ce este concretizat în documente (c. scris), ceea ce realizează profesorul la clasă (c. predat), ceea ce asimilează elevul (c. învățat), este evaluat (c. testat), ceea ce este indicat suplimentar (c. recomandat),
Gradul de generalitate	<ul style="list-style-type: none"> - C. general - C. de profil - C. Specializat 	<ul style="list-style-type: none"> - Conceput pentru formarea de bază, aplicat în învățământul general obligatoriu, - Conceput pentru satisfacerea particularităților elevilor, pe domenii de interes, - Conceput pentru formarea profesională, calificare,
Gradul de obligativitate	<ul style="list-style-type: none"> - C. obligatoriu - C. opțional - C. Facultativ 	<ul style="list-style-type: none"> - Ceea ce trebuie parcurs de către toți elevii, ca bază a culturii generale și speciale și care se evaluează standardizat, ca trunchi comun (c. nucleu), - Organizat conform alegerii elevilor a unui domeniu, program, modalități de formare complementară, din mai multe oferte, în completarea c. nucleu, - Dintr-o ofertă mai largă de programe, elevul își alege ceea ce consideră a-i fi util în formarea sa, generală sau specială
Resursele	<ul style="list-style-type: none"> - C. global 	<ul style="list-style-type: none"> - Prin combinare între diferite alte tipuri de bază: c.

de dezvoltare	<ul style="list-style-type: none"> - C. național - C. disimulat - C. nucleu aprofundat - C. nucleu extins - C. la decizia școlii - C. de tip asamblare - C. de tip integrativ - C. diferențiat sau personalizat 	<p>explicit – implicit – ascuns – absent sau c. obligatoriu – opțional – facultativ sau c. formal – nonformal – informal sau c. general – de profil – de specialitate ș.a.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Curriculumul unitar, expresie a politicii educaționale pentru toți elevii, alcătuit din c. de bază – obligatoriu – opțional – facultativ , - Combinația a ceea ce este lăsat în umbră, deși important, considerat ca efect rezultat: c. implicit – ascuns – absent , - Rezultat motivat din creșterea timpului acordat pentru o arie curriculară sau o disciplină, ca trunchi comun, - Suplimentarea tematică, procedurală pentru elevi capabili de performanță, ca trunchi comun, - Alegerea opțiunilor de către elevi, din mai multe variante de programe, discipline propuse în școală, prin decizii ale conducerii, - Gruparea de conținuturi diferite și izolate în jurul unui obiectiv sau situație, - Combinarea de conținuturi la nivel intra, pluri, inter, transdisciplinar, - O construcție curriculară în raport cu particularitățile individuale, la nivelul unei grupe de nivel sau al unui elev
Categorii de valori dominante incluse	<ul style="list-style-type: none"> - C. umanist - C. teoretic, academic - C. tehnologic - C. Vocațional 	<ul style="list-style-type: none"> - Asigură formarea priorității a culturii umaniste, prin extinderea ponderii disciplinelor, ariilor specifice și tipurilor de licee, facultăți, - Asigură formarea științifică de bază, prin studiul extins al disciplinelor din aria Științe și la nivelul tipurilor de licee, facultăți, - Asigură formarea practic-aplicativă, prin studiul extins al disciplinelor din aria Tehnologiei și la nivelul tipurilor de licee, facultăți, - Asigură formarea potrivit particularităților vocaționale speciale ale elevilor, studenților.

Modul de luare a deciziilor	<ul style="list-style-type: none"> - C. formal - C. politic - C. democratic - C. Subiectiv 	<ul style="list-style-type: none"> - Domină obligativitatea respectării anumitor norme stabilite, în elaborare și realizare, - Este impus de grupurile aflate la putere, conform potrivit programului propriu politic, - Este elaborat și realizat prin participarea largă a celor interesați la decizii și alternative, - În luarea deciziilor specifice domină argumentele personale ale factorilor decidenți,
Ciclurile curriculare	<ul style="list-style-type: none"> - C. de achiziții fundamentale - C. de dezvoltare - C. de observare și orientare - C. de aprofundare - C. de specializare 	<ul style="list-style-type: none"> - Specific anului pregătitor și claselor I - II, pentru asimilarea cunoștințelor și instrumentelor de bază pentru activitatea intelectuală, fizică, practică, socială, - Specific pentru clasele III – VI, urmărind dezvoltarea cunoștințelor de bază, a capacităților, a abilităților de învățare, a celorlalte dimensiuni ale personalității, - Corespunzător claselor VII – IX , în scopul cunoașterii nivelului particularităților individuale, pentru consiliere, a realizării corecțiilor și a orientării școlare, - Specific claselor X – XI, pentru adâncirea studiului domeniilor, disciplinelor, după profilul ales, - Specific claselor XII – XIII, pentru pregătirea în vederea integrării în etapa următoare de studiu sau activitate profesională.

Sarcina 1: În raport cu experiența anterioară, ca elevi sau ca studenți – practicanți, apare surprinderea existenței atâtor categorii de curriculum, dar relativ prezente explicit în realitatea activității școlare. Găsiți argumente pro sau contra acestei stări de fapt. Expuneți, pe scurt, un proiect propriu pentru corectarea situației, ca viitor profesor. Argumentați.

Sarcina 2. Într-o matrice criterială, la disciplina dvs., ca profesor, în raport cu un scop ales sau grup de obiective specifice, construiți și motivați un tablou al tipurilor de curriculum, pe care le veți folosi în alternanță la cel oficial sau prin complementaritate, ca să atingeți acest scop. Menționați dificultăți posibile, variante ce pot rezulta. Apreciați critic soluțiile găsite. Reflectați asupra realității și eficienței acestei sarcini în activitatea profesorului la clasă.

5.2. ALTERNATIVE DE STRUCTURARE ȘI ORGANIZARE A CONȚINUTULUI CURRICULAR – SUPTOR AL INSTRUIRII CONSTRUCTIVISTE (prelucrare după Ionescu, 2003; Neacșu, 1997)

Remus Mogonea

Conținuturile curriculare condensate în diferite suporturi și documente curriculare oficiale, pe baza unor criterii riguroase (filosofice, epistemologie, logico-științifice, pedagogice, psihologice) cunosc un anumit mod de organizare, structurare, ordonare și prezentare. Maniera de prezentare, organizare a conținuturilor curriculare facilitează accesul la valori ale celui care studiază.

În cadrul curriculumului, conținuturile (resursa informativă), reprezintă veriga cea mai dinamică și flexibilă, deoarece valorile condensate în acestea și oferite celor care studiază le pot fi oferite și prezentate din perspective diferite, în manieri diferite. De aceea, în organizarea conținuturilor s-au conturat mai multe modalități de prezentare.

În prezent, predomină viziunea inter-, multi-, pluri-, transdisciplinară, dar și cea modulară sau integrată în organizarea conținuturilor curriculare. De asemenea, organizarea conținuturilor facilitată de utilizarea calculatorului sau prezentarea unor oferte informațional-curriculare alternative sunt modalități care cunosc o mare amploare.

Tabel 25. Alternative în organizarea conținutului curricular

Posibilități, alternative de structurare și organizare	Caracteristici
Structurarea/organizarea logică (liniară, concentrică, în spirală)	- Se bazează pe înlănțuirea cunoștințelor, astfel încât acestea sunt deduse unele din altele, inductiv sau deductiv.
Structurarea/organizarea liniară	- Constă în înlănțuirea și ierarhizarea succesivă, continuă și progresivă a cunoștințelor într-o ordine care evidențiază și modul de relaționare organică a cunoștințelor. - Ce se predă la un moment dat, reprezintă o continuare a ceea ce s-a predat și o bază pentru ceea ce se va preda ulterior. - Ceea ce s-a predat într-o clasă nu se mai reia în clasele următoare din același ciclu curricular.

<p>Structurarea/organizarea concentrică</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Presupune înlănțuirea logică a cunoștințelor prin reveniri asupra lor și prin aprofundări realizate în clase succesive ale aceluiași ciclu curricular sau în cicluri curriculare diferite. - Se lărgeste progresiv cercul cunoașterii.
<p>Structurarea/organizarea în spirală</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Rezultă din combinația organizării liniare cu cea concentrică. - Se revine asupra unor cunoștințe fundamentale, care reprezintă structura de bază a obiectului de învățământ și care condiționează esența însușirii noilor cunoștințe organizate liniar. - Sunt angajate operații logice, intelectuale, cu complexitate crescândă, pe măsură ce se revine la tot mai multe cunoștințe. - Sunt realizate corelații cu alte programe școlare pentru a se asigura abordarea sistemică a conținuturilor instruirii.
<p>Structurarea/organizarea după puterea explicativă a cunoștințelor</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se bazează pe ideea că în cadrul fiecărui obiect de învățământ există o serie de concepte sau idei care semnificație celor care urmează. - Cunoștințele nu se deduc unele din altele, ci unele au o putere explicativă mai mare decât altele. - Anumite cunoștințe nu pot fi înțelese decât prin apel la altele care oferă o bază explicativă mai mare.
<p>Structurarea/organizarea monodisciplinară</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se bazează pe izolarea disciplinei de altele. - Sunt prezentate strict conținuturile unei singure discipline.
<p>Structurarea/organizarea intradisciplinară</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Are aceeași fundamentare teoretică, ca și cea monodisciplinară. - În plus, subliniază rolul cunoștințelor din interiorul unei discipline de studiu și a relațiilor dintre acestea.

<p>Structurarea/organizarea multidisciplinară</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Presupune alăturarea/juxtapunerea de informații, de elemente ale conținuturilor diferitelor discipline, de metode, de tehnici, limbaje ale acestora, fără cooperare și interacțiuni. - Formarea este focalizată pe conținuturile informaționale și instrumentale ale mai multor discipline necorelate între ele.
<p>Structurarea/organizarea pluridisciplinară</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Presupune cooperare între informații, conținuturi, metode, tehnici, limbaje ale diferitelor discipline, fără realizarea unui tablou integrativ. - Se poate studia un fenomen, obiect, simultan, din mai multe puncte de vedere diferite, cu contribuția mai multor discipline. - Presupune un efort conjugat, dar nu și coordonat, disciplinele păstrându-și autonomia epistemologică, logică și organizarea conceptuală internă și structuri conceptuale specifice.
<p>Structurarea/organizarea interdisciplinară</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Presupune valorificarea relațiilor și interacțiunilor dintre diferite conținuturi ale învățământului, corespunzătoare mai multor obiecte de studiu. - Există mai multe tipuri de organizare interdisciplinară: corelații interdisciplinare spontane sau organizate, interdisciplinaritate conceptuală, interdisciplinaritate metodologică, interdisciplinaritate axiologică, interdisciplinaritate limitrofă (hibridare), interdisciplinaritate de tip integrativ. - Se bazează pe întrepătrundere, cooperare, coordonare, integrare organică a două sau mai multe discipline, fiecare venind cu proprii scheme conceptuale, cu modul său specific de a aborda problema. - Se focalizează pe o temă sau experiență, abordată comprehensiv, integrator, în manieră sintetizatoare.
<p>Structurarea/organizarea transdisciplinară</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Presupune întrepătrundere, cooperare, coordonare, integrare și interpretare de nivel foarte înalt superior a conținuturilor, metodelor, tehnicilor, limbajelor

	<p>diferitelor discipline.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se focalizează pe o temă sau experiență abordată holistic, global. - Solicită un excurs științific, epistemologic, metodic în interiorul științelor, pentru a evidenția un anumit aspect. - Se utilizează de regulă în fazele superioare ale școlarității sau în munca de cercetare și experimentare.
Organizarea prin ipoteze (conjecturală)	<ul style="list-style-type: none"> - Se bazează pe seturi de propoziții cu valoare ipotetică (de exemplu, la biologie, cum a devenit animalul om; la fizică, cum se manifestă forțele gravitaționale și antigravitaționale).
Organizarea personalizată a informațiilor	<ul style="list-style-type: none"> - Este definită de raportul dintre valorile mesajului științific și valorile afective, atitudinale și experiențiale ale cadrului didactic (mai ales la disciplinele artistice).
Organizarea secvențială	<ul style="list-style-type: none"> - Presupune (semi)algoritmizarea, împărțirea conținutului în pași, în etape, inducând o anumită ordine de învățare și o anumită eficiență a acesteia.
Organizarea progresivă	<ul style="list-style-type: none"> - Informațiile, conținuturile sunt prezentate în funcție de gradul de dificultate a sarcinii, noutatea sarcinii, întinderea domeniului, unele dificultăți subiective.
Organizarea taxonomică	<ul style="list-style-type: none"> - Vizează abordarea conținutului potrivit unei ordini în care elevii vor învăța o capacitate, competență ce se fundamentează pe o alta, deci aflată într-o relație de dependență ierarhică de aceasta.
Organizarea diferențiată sau de nivel	<ul style="list-style-type: none"> - Constă în abordarea conținutului potrivit unei ordini care respectă principiul conformității cu dezvoltarea psihologică a elevilor. - Conduce la crearea sarcinilor pentru grupele de nivel.
Organizarea sub forma mapelor (hărților) de	<ul style="list-style-type: none"> - Este realizată potrivit unor conținuturi structurate în blocuri și hărți în loc de capitole, teme sau lecții.

documentare	- Apelează la abordarea holistică, la principiile gestaltismului și structuralismului, oferind o viziune sintetică asupra conținuturilor.
Organizarea focalizată	- Se bazează pe abordarea conținutului în conformitate cu ideea unui aranjament sau a unei dispuneri spațiale a informațiilor în paginile manualelor, cursurilor, a materialelor de bază sau auxiliarelor.
Organizarea după fazele predării	- Este realizat conform unui plan rațional ce conține drept faze principale: pregătirea, investigația, discutarea, utilizarea și extensia, variația lor fiind în corespondență cu obiectivele predării.
Organizarea după modelul unităților de sens	- Conținutul oricărui curs poate fi structurat după tipul specific de informație pe care o conține și în care se descrie sau se explicitează o anumită unitate informațională – noțiune, regulă, lege, normă, principiu.
Organizarea după modelul operațiilor diferențioare	- Se realizează conform principiilor relevanței după care, pe de o parte, elevii pot asimila rapid informații, pe de altă parte, elevii pot regăsi cu ușurință informațiile în sistemul lor de cunoștințe constituit, în funcție de calitatea lor.
Organizarea bazată pe arborele de relevanță și de clasificare	- Constă în structurarea conținutului în raport de un număr de proprietăți care permit divizarea unei realități, în raport cu un criteriu, în mai multe categorii.
Organizarea tematică	- Se bazează pe ideea că în predare profesorul ar putea respecta principiile organizării transversale. - Tema este o reconstrucție conceptuală care se bazează pe procesualitatea integrativă a manifestării fenomenelor, proceselor, legilor, evenimentelor.
Organizarea modulară	- Se bazează pe conceperea unor module didactice de instruire. - Modulul este format din seturi de cunoștințe, situații

	<p>didactice, activități, mijloace, materiale destinate studiului.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modulul este alcătuit dintr-un ansamblu de elemente educaționale specifice ce poate fi parcurs independent de tot restul sistemului din care face parte. - Durata parcurgerii unui modul poate dura de la câteva cursuri, la câteva luni. - Modulele presupun o instrucție personalizată, adaptată capacităților cursantului. - Utilizarea modularității, influențează organizarea sistemelor de învățământ, mai ales pe trepte superioare.
Organizarea integrată	<ul style="list-style-type: none"> - Presupune esențializarea, sintetizarea didactică a cunoștințelor din diferite domenii ale cunoașterii, în vederea formării unei viziuni integrative asupra realității. - Organizarea integrată are în vedere scopurile și obiectivele mai multor discipline de studiu, competențele educaționale vizate, temele/topicile de natură teoretică și practică, preocupările și dorințele elevilor.
Organizarea în perspectiva informatizării învățământului	<ul style="list-style-type: none"> - Se bazează pe facilitarea transmiterii informațiilor cu ajutorul calculatorului sau a unor softuri educaționale (IAC sau IAO). - Presupune valorificarea didactică a ordinatorului pentru toate ariile curriculare. - Crearea și utilizarea sistemelor expert pentru organizarea conținuturilor învățământului și ale educației.

Sarcina 1: În urma studierii câtorva manuale alternative de la disciplina de specialitate, precizați modul de structurare a conținuturilor propuse de acestea. Justificați alegerea făcută de autori, raportând-o și la criteriile de elaborare a unui manual alternativ! Aduceți reflecții personale.

Sarcina 2: În situația de profesor practician, aveți la dispoziție un evantai larg de prezentare, sistematizare și evocare a valorilor conținuturilor specialității dumneavoastră. Din descrierile de mai jos, alegeți trei pe care le considerați mai eficiente și motivați alegerea făcută. De ce/de cine ați ține cont în alegere? Aduceți argumente și reflecții personale.

Sarcina 3: Studiați trei manuale alternative pentru aceeași clasă și disciplină. Inventariați modalitățile de organizare a conținuturilor propuse de aceste manuale. Prezentați o listă cu punctele slabe ale organizării conținuturilor oferite de manualele respective. Cum argumentați? Adăugați reflecții personale.

Sarcina 4: Ca și profesor practician aveți posibilitatea de a re-organiza conținuturile propuse de manuale, ghiduri metodologice, suporturi, culegeri etc. Pentru ce variantă ați alege ca materialul re-organizat de dvs. să fie mai bine înțeles/receptat de elevi. Cât de mult se poate implica profesorul în reorganizarea conținuturilor propuse de programe școlare și/sau manuale alternative? Argumentați! Adăugați reflecții personale.

5.3. CONSTRUCTIVISMUL ȘI RECONSTRUCȚIA CURRICULUMULUI DE CATRE PROFESOR

Claudiu Bunăiașu

Abordând curriculumul ca o „construcție mentală”, ca un „construct pedagogic”, plecând de la experiențe educaționale subiective, atunci pot fi valorificate în manieră constructivistă toate tipurile de curriculum. Astfel, referitor la criteriul reprezentat de modalitățile de organizare a curriculumului, constructivismul, obiectivat în activitatea de reconstrucție a curriculumului de către profesor, poate reprezenta legătura puternică dintre curriculumul oficial (organizat preponderent în manieră tradițională, monodisciplinară) și inovațiile curriculare, la nivelul curriculumului - nucleu sau a celui la decizia școlii, constând în introducerea structurilor curriculare integrate. Dar ne este utilă aici și o adaptare (după D' Hainaut, 1981) a modalităților de organizare a curriculumului, după criteriul corelației disciplinare:

Tabel 26. Corelarea disciplinară în construcția conținuturilor

Monodisciplinaritatea	Pluridisciplinaritatea	Interdisciplinaritatea	Transdisciplinaritatea
- Reprezintă forma tradițională de organizare a curriculumului școlar, pe discipline relativ independente unele de altele.	- Constituie o integrare curriculară, bazată pe abordarea unei teme, unei situații sau unei probleme de mai multe discipline	- Constă în „a organiza învățământul în așa fel încât să furnizeze elevilor ocazia de a se familiariza cu principii generale sau orientate în	- Desemnează o nouă abordare a învățării școlare, centrată nu pe discipline, teme, ci „dincolo” (trans) de acestea. Accentul este pus pe demersurile elevului.

	autonome.	<p>contexte cât mai variate posibil.” (D’Hainaut, 1981)</p> <p>- Reprezintă un mod de abordare a educației care orientează activitatea de învățare a elevului în direcția dobândirii simultane a unor capacități, atitudini, cunoștințe comune sau/și complementare mai multor discipline.</p>	<p>- Transcenderea disciplinelor nu înseamnă eludarea conținutului lor informațional, însă se impune o translocare inedită a structurilor conținuturilor învățării de pe materiile de studiu pe nevoile, aspirațiile, interesele cognitive ale elevilor.</p>
<p>- Asigură siguranța avansării lineare a elevului în conținuturile învățării, pe un traseu cognitiv precis, bine delimitat.</p>	<p>- Tema este abordată din mai multe perspective.</p> <p>- Asigură decompartmentarea cunoștințelor.</p> <p>- Permite formate, nuanțate</p> <p>- Transferul se va putea realiza mai ușor.</p>	<p>- Permite transferul și rezolvarea de noi probleme;</p> <p>- Constituie o abordare economică în ceea ce privește raportul dintre cantitatea de cunoștințe și volumul de învățare.</p> <p>- Deoarece favorizează transferul, ea construiește un potențial și contribuie la creșterea acestui raport.</p>	<p>- Fundamentează învățarea pe realitate.</p> <p>- Facilitează viziunea globală, transferul cunoștințelor în diverse contexte.</p>
<p>- Dar traseul cognitiv prestabilit, riguros planificat și urmat pe etape, pași poate conduce însă la „paradoxul enciclopedismului specializat”, care îi izolează pe profesori și pe elevi de realitate.</p>	<p>- Nu ia în considerare structura internă a disciplinelor.</p> <p>- Se sacrifică rigoarea și profunzimea „în favoarea unei simplificări excesive”.</p>	<p>- Este pericolul căderii într-un dogmatism interdisciplinar.</p> <p>- Este riscul unei generalizări abuzive, care duce la un anumit tip de reducționism.</p> <p>- Apare neglijarea</p>	<p>- Limitele sunt cauzate de introducerea excesivă și constau în pericolul acumulării de lacune, al lipsei de profunzime în cunoaștere.</p>

-„În devotamentul său pentru disciplină, profesorul tinde să treacă pe al doilea plan obiectivul prioritar al educației: elevul în cauză” (D’Hainaut, 1981).		dimensiunii verticale a cunoștințelor.	
--	--	--	--

Sarcina 1: Utilizând materialul-suport „Modalități de organizare a curriculumului”, realizați o analiză comparativă a trei dintre aceste perspective de organizare curriculară, arătând avantajele și/sau dezavantajele fiecăreia în instruirea constructivistă, după modelul dat mai jos. Stabiliți și argumentați pe cea optimă.

Tabel 27. Corelarea disciplinară și instruirea constructivistă

Perspectiva curriculară			
Avantaje în instruirea constructivistă			
Dezavantaje în instruirea constructivistă			

Sarcina 2: Avansați apoi o serie de soluții de inovare a curriculumului de către profesor (la nivel de strategii, metodologii, programe curriculare în zona curriculumului la decizia școlii), din perspectiva organizării curriculare alese, rezultând astfel o matrice comparativ – optativă. Formulați reflecții personale, privind reconstrucția curriculumului de către profesorul constructivist.

Sarcina 3: Elaborați o programă curriculară, în viziunea modalității de organizare curriculară aleasă, pentru o disciplină/modul, din cadrul curriculumului la decizia școlii (structurată pe obiective, conținuturi, strategii de instruire și de evaluare, de natură constructivistă).

Sarcina 4: Raportându-vă la programa curriculară inovatoare elaborată și la programele curriculare în vigoare, din trunchiul comun, realizați o matrice, în care să comparați perspectiva constructivistă de construire a unei programe școlare cu cea behavioristă (dominantă încă). Folosiți drept criterii:

- concepția curriculară ;
- perspectiva structurală (elementele curriculare componente) ;

- perspectiva procesuală (modelul și modul de proiectare, modalitățile de organizare a curriculumului, asigurarea condițiilor de eficientizare a implementării, de evaluare formativă încă din stadiul de proiect) ;
- criterii de apreciere globală a programelor, ca produse curriculare.

5.4. O PROGRAMĂ ANALITICĂ PRELUCRATĂ CONSTRUCTIVIST

Elena Joița

Concepută ca o proiectare alternativă de prelucrare, de adaptare la contextul pedagogic real al disciplinei, al clasei, a unei programe oficiale, de către profesorul practician, ea apare aici ca un exercițiu pentru studentul – viitor profesor, în înțelegerea aplicată a ipotezei coconstructiviste.

În exemplul dat, se insistă pe o cunoaștere mai eficientă a problematicii unității respective de învățare, pe structurarea categoriilor de cunoștințe, pe prelucrările mentale a datelor specifice, pe înțelegerea modului cum, ca profesor, să-și contureze singuri elementele acțiunilor profesionale.

Prin raportare la profilul de competență al profesorului constructivist (cap. 3. 1.), prin prelucrarea astfel curriculară a programei date, profesorul exersează și-și consolidează cunoștințe, capacități, competențe de specialitate, pedagogice și metodice , acest mod de prelucrare a programei fiind, de fapt o acțiune de pregătire a proiectării propriu-zise:

Tabel 28. Prelucrarea constructivistă a unei programe analitice

<p>Pedagogie. Modulul II: Teoria și metodologia curriculumului Unitatea de învățare: Finalitățile educației Nr.ore: curs 6/6, seminar 3/6 Obiective specifice, prin prelucrarea mentală, acțională, situațională a cunoștințelor (Conform Profilului de competență a profesorului constructivist, cap. 3. 1.): 1. – Cunoștințe..... 2. – Capacități :..... 3. – Competențe :..... 4. – Atitudini :</p>

Informații teoretice generale, cercetări actuale în temă. Fundamentare. Referințe bibliografice	Cunoștințe teoretice-expert, concept-cheie, de bază pentru acțiunea științifică în situații practice	Cunoștințe procedurale pentru rezolvarea situațiilor reale la clasă. Managementul procesului	Cunoștințe experiențiale proprii, în rezolvarea sarcinilor concrete. Aplicații. Ipoteze. Reflecții	Cunoștințe generalizate prin colaborare, dezbateri. Sinteze teoretice, acționale, metodologice, evaluative
<ul style="list-style-type: none"> - Nevoia de finalități în educație - Funcția teleologică a educației - Relația finalități-așteptări-rezultate - Factori determinanți - Categoriile de finalități și caracteristicile lor. Funcții - Cercetări actuale - Surse de informare esențiale, inclusiv TIC 	<ul style="list-style-type: none"> - Finalitățile-principal element al curriculumului - Relația cu celelalte elemente ale lui - Finalitățile învățământului-note esențiale, analiză comparativă - Profilul de formare și precizarea scopurilor și obiectivelor unui curriculum - Finalitățile formative – categorii, roluri - Logica derivării, definirii obiectivelor și consecințe - Consecințe ale utilizării lor în proiectarea 	<ul style="list-style-type: none"> - Cum se diferențiază categoriile de finalități la specialitate? - Cum se analizează critic documentele curriculare în temă? - Cum precizează scopurile și obiectivele învățării la disciplina sa? - Cum se stabilesc scopurile și obiectivele pentru o unitate de învățare? - Cum se echilibrează categoriile de obiective în proiectarea diferitelor activități? - Cum se 	<ul style="list-style-type: none"> - Cum, cât pot să concretizez obiectivele în sarcini de lucru? - Cum pot depăși dificultățile în adaptarea lor la elevi, resurse, contextul dat ? - Ce decizii pot lua în procesul realizării astfel a obiectivelor? - Cum pot coordona, îndruma, stimula progresul fiecărui elev în realizarea obiectivelor? - Cum pot să utilizez varietatea relațiilor cu elevii în activitate? - Cum pot să precizez și să 	<ul style="list-style-type: none"> - Confruntarea și sinteza interpretărilor , ideilor, formulate individual - Prezentarea și verificarea în grup a argumentelor fiecăruia - Completarea informațiilor prin schimb de date, surse, exemple - Receptarea și analiza critică, comparativă a experiențelor individuale în învățarea temei - Dezbateri dificuțăților, confuziilor, erorilor: cauze, soluții - Sinteza a mai multor alternative de rezolvare,

	activităților	<p>analizează critic, adaptează, completează programele și manualele sale în temă?</p> <p>.</p> <p>- Cum se aleg, precizează obiectivele după context, elevi, conținut, resurse?</p> <p>- Cum se relaționează obiectivele cu strategiile de învățare? Dar cu formele de evaluare?</p> <p>- Cum se precizează și realizează echilibrat obiectivele informative-formative-educative?</p> <p>.</p> <p>- Cum se utilizează datele nonformale?</p> <p>- Cum se utilizează experiențele anterioare în temă ?</p> <p>- Cum se precizează, adaptează la specificul</p>	<p>apreciez sarcinile după etapele, particularitățile, metodologia învățării constructiviste?</p> <p>- Cum, cât pot să formulez mai multe variante de rezolvare?</p> <p>- Ce experiențe anterioare aș putea să utilizez și să dezvolt?</p> <p>- Ce reflecții , ipoteze pot formula în temă, diferitele etape ale activității ?</p> <p>- Cum pot să respect, comunic, urmăresc criterii de calitate în realizarea obiectivelor, sarcinilor?</p> <p>- Cum pot să folosesc elementele afective, motivaționale, atitudinale în rezolvarea sarcinilor?</p> <p>- Cum pot să sesizez dificultățile</p>	<p>interpretare</p> <p>- Sinteza generală a temei: plan dezvoltat, hartă conceptuală, lucrări-rezumat, lucrări proprii completate sau rescrise, produse-construct</p> <p>- Sinteza punctelor tari și slabe, continuări, deschideri în înțelegerea temei</p> <p>- Efectuarea de deschideri către alte teme, experiențe, contexte</p> <p>- Aplicarea criteriilor obiective de evaluare generală a construcției cunoașterii</p> <p>- Exersarea atitudinii de negociere, stabilire a consensului, de acomodare reciprocă</p> <p>- Exersarea limbajelor de comunicare în grup</p>
--	---------------	--	---	--

		elevilor? - Cum se adaptează la condițiile contextului din clasă ?	tipice, erorile și să le utilizez ca puncte de plecare ? - Cum pot să utilizez efectele construirii înțelegerii în o nouă acțiune? - Cum pot să valorific experiențele nonformale și informale în temă?	- Manifestarea empatiei în înțelegerea reciprocă - Definitivarea portofoliului tematic, teoretic și practic - Evaluarea generală după criteriile de reușită, eficiență, progres
Materiale-suport. Instrumente	Materiale-suport. Instrumente	Materiale-suport. Instrumente	Materiale-suport. Instrumente	Materiale-suport. Instrumente
Metode clasice și constructiviste	Metode clasice și constructiviste	Metode clasice și constructiviste	Metode clasice și constructiviste	Metode clasice și constructiviste
Autoevaluare	Autoevaluare	Evaluare formativă Autoevaluare	Evaluare formativă Autoevaluare	Evaluare formativă și sumativă Autoevaluare

Sarcina 1: Un profesor, când începe pregătirea activității sale didactice, studiază, între documentele curriculare date și programa analitică la disciplina sa, la o clasă, pentru anul școlar în curs, tip de școală.

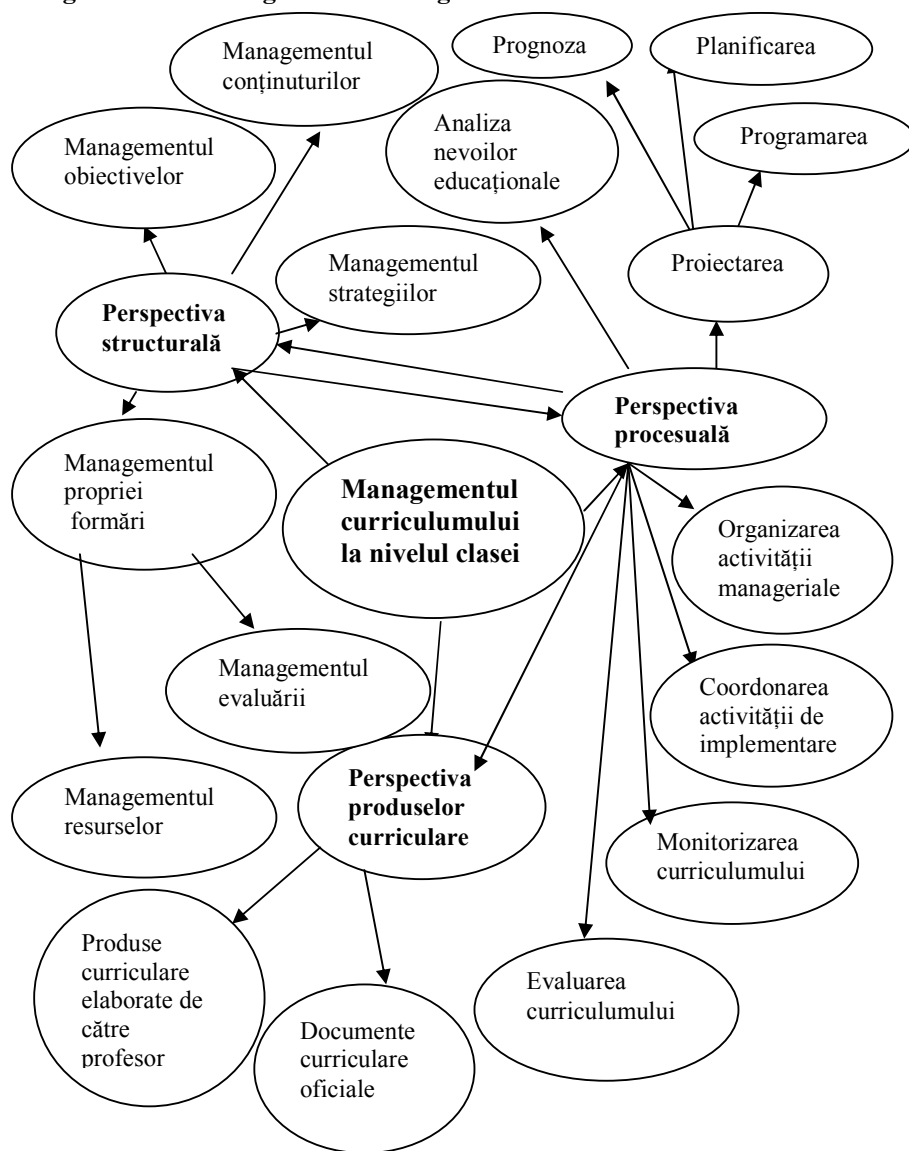
Ce așteptați, ca tineri profesori, să vă ofere aceasta, pentru proiectarea concretă optimă a unității de învățare/ a lecțiilor? Enumerați aceste așteptări și cum, cât să le precizeze, ca să fie un sprijin eficient.

Sarcina 2: Folosind modelul dat de concepere proprie de către profesorul constructivist a unei programe la specialitate, la o clasă, elaborați un astfel de proiect necesar pregătirii activității didactice, corespunzătoare unei unități de învățare/capitol.

5.5. PERSPECTIVE DE ABORDARE A MANAGEMENTULUI CURRICULUMULUI CONSTRUCTIVIST DE CĂTRE PROFESOR

Claudiu Bunăiașu

Figura 3. Harta cognitivă – managementul curriculumului constructivist



Managementul curriculumului constructivist reprezintă un ansamblu coerent și unitar de principii, funcții, strategii și sisteme metodologice, astfel concepute, integrate și contextualizate în procesul de învățământ, încât să determine un curriculum-construct (din punct de vedere structural, procesual și al produselor curriculare), valorificat, în clasa constructivistă, ca punct de plecare în construcția înțelegerii, a cunoașterii de către elevi (spre deosebire de curriculumul behaviorist, care dirijează în mod strict activitatea profesorului și a elevilor).

Perspectivile de abordare ale managementului curriculumului constructivist, la nivelul clasei de elevi, sunt redade, în mod sintetic și comprehensiv, în cadrul următoarei hărți cognitive:

Sarcina 1: Utilizând harta cognitivă „Perspective de abordare a managementului curriculumului constructivist la nivelul clasei de elevi“, elaborați o lucrare aplicativă în care să detaliați activitățile manageriale ale profesorului, precizând etape, acțiuni, operații specifice, axate pe modalitățile concrete de introducere a paradigmei constructiviste. Apoi sintetizați, ca anexe la materialul-suport, trei hărți cognitive, câte una pentru fiecare perspectivă a managementului de curriculum.

Sarcina 2: Pentru trei dintre activitățile manageriale prezentate în materialul-suport, elaborați câte un instrument util, care operaționalizează aceste activități și evidențiază competențele profesorului constructivist de cercetător și inovator în domeniul curricular (de exemplu: chestionare, ghiduri de interviuri, de focus-grupuri, grile de observare, de monitorizare, modele metodologice).

6. ALTERNATIVE ÎN METODOLOGIA INSTRUIRII CONSTRUCTIVISTE

6.1. PREZENTARE COMPARATIVĂ A UNOR MODELE ALE PREDĂRII

(adaptare după Neacșu, 1997; Macavei, 1997)

Florentina Mogonea

Ca și învățarea, și predarea poate fi analizată prin prisma unor concepții diferite, concretizate în modele distincte, fiecare dintre acestea prezentând caracteristici

proprii. Opțiunea pentru un model sau altul aparține profesorului, în funcție de diferite criterii și caracteristici ale contextului școlar, ale clasei de elevi.

Tabel 29. Modele ale predării – analiză comparativă

Tipuri de modele	Caracteristici	Consecințe asupra instruirii
După rolul partenerilor în învățare	<ul style="list-style-type: none"> - Este modelul clasic de instruire, fundamentat pe concepția lui Comenius. - Se caracterizează prin magistrocentrism, prin predominarea rolului și a importanței profesorului în cadrul activității de instruire, prin considerarea elevului doar ca obiect al instruirii. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se încurajează pasivismul elevilor. - Sunt antrenate în special capacitățile reproductivă, funcțiile memoriei. - Se menține o relație profesor-elev bazată pe o autoritate formală. - Metodele utilizate predominant sunt cele expositive.
Modelul centrat pe profesor		
Modelul de predare centrat pe elev	<ul style="list-style-type: none"> - A apărut la începutul secolului al XX-lea, ca o reacție la modelul centrat pe profesor. - Este ilustrat de reprezentanții „școlilor noi” și a „școlii active”. - Se caracterizează prin reconsiderarea rolului elevului în instruire. 	<ul style="list-style-type: none"> - Crește importanța organizării învățării, a creării unor situații concrete de instruire. - Metode preponderent folosite: conversația (catehetică, euristică), dezbateră, învățarea prin descoperire, sinectica. - Forme de organizare a instruirii: învățarea pe grupe, team-teaching, instruirea asistată de calculator.
Modelul de predare centrat pe relația Subiect - Obiect	<ul style="list-style-type: none"> - Presupune asigurarea unei relații echilibrate între activitatea profesorului și cea a elevilor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presupune formularea clară a scopurilor și a obiectivelor. - Implică organizarea strictă a instruirii, îndrumarea, monitorizarea studiului individual. - Asigură stimularea creativității. - Necesită controlul riguros, evaluarea ritmică, sistematică.
După organizarea instruirii	<ul style="list-style-type: none"> - Instruirea presupune anticiparea și programarea 	<ul style="list-style-type: none"> - Permite profesorului asumarea răspunderii pentru formularea și

Modelul comportamentalist	modificării comportamentului subiectului, prin secvențe succesive, care sunt întărite în funcție de obiectivele stabilite.	urmărirea obiectivelor instruirii. - Presupune realizarea unui control riguros al rezultatelor învățării.
Modelul cognitiv- operațional	<ul style="list-style-type: none"> - Susținut de B. O Smith, J. J. Gallagher, J. P Guilford; - Pune accent pe procesele cognitive care sunt activate și formate, dezvoltate în procesul de instruire. - Activitatea de predare cuprinde (după B.O. Smith) două aspecte esențiale: <i>strategia didactică</i> (modul general de abordare a instruirii) și <i>tactica didactică</i> (modalitatea didactică concretă de acțiune). - Eficiența activității didactice este condiționată de trei categorii de variabile: <i>independente</i> (comportamentul profesorului), <i>dependente</i> (particularitățile personalității elevului) și <i>intermediare</i> (experiența anterioară a elevului). 	<ul style="list-style-type: none"> - Baza activității de instruire e reprezentată de dezvoltarea operațiilor gândirii. - Instruirea contribuie la exersarea gândirii convergente, divergente, evaluative, critice.
Modelul bazat pe programare	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborat de <i>Skinner</i> (programare liniară) și <i>Crowder</i> (programare ramificată) ș.a. - Instruirea constă în eșalonarea secvențelor, a unităților de informații. - Se bazează pe folosirea unor algoritmi. 	<ul style="list-style-type: none"> - Permite asigurarea unui ritm propriu de lucru. - Asigură confirmarea imediată a răspunsului. - Prin confirmarea imediată a răspunsului, are efect stimulat, motivant. - Stimulează învățarea euristică. - Încurajează realizarea autocontrolului.
Modelul bazat pe simulare	<ul style="list-style-type: none"> - Adoptă drept principiu analogia. - Regăsibil în metoda jocului didactic și a dramatizării, a învățării pe simulatoare. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presupune implicarea totală a celui care învață, punerea în situații concrete. - Rolurile profesorului sunt doar de organizator, moderator, coordonator, evaluator.

<p>Modelul interacțional</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reprezentanți: N. A. Flanders, A. Bellack și J. R Davitz, G. Ferry, B. Grant și D. Grant Hennings ș.a. - Reprezintă o variantă la sistemul clasic de instruire, eliminând dezavantajele acestuia din urmă. - Propune diferite modalități de eficientizare a relației de comunicare profesor-elev. - Ia în considerare și aspectele nonverbale ale comunicării(ex: modelul B. Grant și D. Grant Hennings) . 	<ul style="list-style-type: none"> - Presupune implicarea elevului în actul comunicării. - Permite dezvoltarea capacităților comunicative ale elevilor. - Asigură îmbunătățirea relației profesor-elev.
-------------------------------------	---	--

Sarcina 1: Din perspectiva unui viitor cadru didactic, realizați o analiză critică a modelelor de predare prezentate, precizând în două rubrici ideile, aspectele cu care sunteți de acord, respectiv nu sunteți de acord

Sarcina 2: Concepeți un model care să illustreze concepția Dvs. privind predarea.

Sarcina 3: Pornind de la una dintre lecțiile urmărite la practica pedagogică sau susținute de Dvs., realizați o analiză a acesteia, prin prisma modelelor predării prezentate, identificând elemente care să permită încadrarea într-unul sau altul dintre aceste modele.

Sarcina 4: Bazându-vă pe experiența câștigată la practica pedagogică, realizați un eseu în care să abordați problematica predării eficiente. Prezentați propriile idei, soluții, propuneri privind realizarea unei predări eficiente, argumentând.

6.1. VALENȚE CONSTRUCTIVISTE ALE UNEI METODE CLASICE: STUDIUL DE CAZ

Mihaela Popescu

Din antichitate și până în prezent studiul de caz a cunoscut o largă utilizare în învățământ, impunându-se ca una dintre cele mai active metode, cu mare valoare euristică, dar și aplicative. Metoda studiului de caz valorifică în învățare o situație reală, semnificativă pentru un anumit domeniu și care se cere a fi analizată și rezolvată. Spre deosebire de alte metode tradiționale care oferă „ cazuri fictive”,

imaginate de profesor, sugerate în manuale și în cursuri universitare, elaborate deci la masa de lucru, în cabinet și, drept urmare, artificiale, metoda studiului de caz mijlocește o confruntare directă cu o situație din viața reală, autentică (Cerghit, 2006).

Metoda studiului de caz poate fi un suport în cunoașterea inductivă, în sensul că plecând de la premise particulare se ajunge la concluzii generale, cât și pentru cunoașterea deductivă, prin trecerea de la general la particular, în sensul realizării de transferuri procedurale, de elaborare de ipoteze, de aplicare în contexte similare sau diferite.

Interacțiunile elevilor într-o situație reală, autentică, luată drept exemplu tipic dau participanților posibilitatea educării atitudinilor față de ceilalți și față de cazul respectiv, a exersării capacităților organizatorice, de evaluare și decizie.

Avantajul acestei metode este dat și de faptul că situațiile care reprezintă cazul sunt identice dacă nu asemănătoare cu cele din viața reală, așadar oferă posibilitatea ca anumite situații aplicative să fie rezolvate ca sarcini de învățare.

Prezentăm în tabelul de mai jos notele definitorii ale metodei studiul de caz, precum și procedeele de activizare prin care această metodă capătă valențe constructiviste, recurgând la sinteza realizată de Joița (2003, 2006):

Tabel 30. Studiul de caz – valențe constructiviste

Studiul de caz. Caracteristici. Condiții de eficiență	Procedee de activizare. Situații posibile de Aplicare.	Studiul de caz . Valențe constructiviste
<ul style="list-style-type: none"> - Metodă de acțiune, dar și de explorare, similară învățării prin problematizare, ca situație reală, sintetizată pentru sistematizarea, aplicarea cunoștințelor; - De la particular, la soluții, la concluzii generale, decizii; - Afirmarea liberă a opiniilor, argumentelor în soluționare; - Etape: găsirea cazului, prelucrarea esențialului, prezentarea, dezbateră variabilelor de soluționare, verificarea, aprecierea 	<ul style="list-style-type: none"> - Prin rezolvare independentă sau în grup; - Prin trecerea de la cazuri date, la cazuri redactate independent de către elevi; - Prin prezentarea evenimentelor neașezate în ordine logică; - Prin includerea de date suplimentare care complică situația; - Prin eliminarea anumitor date suplimentare care complică situația; - Prin analiză detaliată, cu noi argumente; - Prin antrenarea elevilor în 	<ul style="list-style-type: none"> - Ca metodă de învățare situațională; - Oferă contextul real pentru exersarea capacităților și competențelor de cercetare, căutare de soluții rezolutive; - Presupune implicarea elevilor în toate etapele; - Motivează participarea elevilor atunci când cazul corespunde intereselor lor; - Găsirea soluțiilor se realizează mai întâi independent și apoi în grup; - Afirmarea reflecției pentru interpretare și găsirea soluțiilor optime;

	<p>găsirea cazului, delimitarea din realitate, examinarea și pregătirea pentru studiu și rezolvare;</p> <p>- Prin aprecierea critică a variantelor de soluționare;</p>	<p>- Presupune raportarea la experiențe similare, la alte contexte;</p> <p>- Evaluarea calitativă a demersului;</p>
--	--	---

În utilizarea metodei se conturează **următoarele etape**:

- Alegerea cazului: cazul poate fi ales de către profesor sau valorificând paradigma constructivistă profesorul , în funcție de obiectivele propuse ,poate sprijini elevii să sesizeze datele situațiilor care pot deveni cazuri;

- Sesizarea nuanțelor cazului concomitent cu înțelegerea necesității rezolvării lui de către participanți(stabilirea aspectelor neclare, formularea de întrebări de lămurire;

- Rezolvarea individuală a cazului (documentarea, sesizarea și notarea soluțiilor de către fiecare participant);

- Dezbateră în grup a modalităților de rezolvare(realizarea unei confruntări a variantelor, analiza critică a acestora;

- Formularea concluziilor optime pe baza deciziilor luate în etapa anterioară; profesorul are rolul de a întări concluziile elevilor;

- Evaluarea calitativă modului de rezolvare a situației-caz și evaluarea gradului de participare.

Sarcina 1: Pornind de la textul suport și valorificând experiența personală, identificați o situație autentică, reprezentativă cu care vă confrunțați în această etapă a formării ca viitori profesori. Elaborați și argumentați posibile soluții de rezolvare, ipoteze, întrebări.

Sarcina 2: Pornind de la textul suport și valorificând cunoștințele anterioare acumulate în pregătirea pedagogică construiți o situație de instruire care să valorifice valențele constructiviste ale „studiului de caz”.

Sarcina 3: Pornind de la textul suport precizați două alternative strategice la care puteți recurge în utilizarea metodei „studiului de caz” pentru disciplina dumneavoastră. Elaborați reflecții proprii ca viitori profesori.

6.3. METODE SI PROCEDEE SPECIFICE ÎN CONSTRUCȚIA CUNOAȘTERII

Elena Joița

Dacă învățarea constructivistă concretizează specific esența cunoașterii științifice, atunci și metodologia ei de realizare se apropie de cea a cunoașterii prin cercetare, fie fundamentală, fie aplicativă.

Atunci sistemul metodelor didactice clasice se completează cu noi strategii, proceduri (metode, procedee, tehnici) de învățare, de un tip superior, derivate din logica științei. Acestea au fost utilizate și anterior în anumite situații în învățarea școlară, dar noul context le valorifică intensiv, pentru înțelegere și construcție proprie a cunoașterii, pentru rezolvarea științifică a diferitelor probleme și situații reale. Iar ele sunt aplicate dacă și activitatea de proiectare este conform cu modelele de instruire constructivistă.

În aceste condiții principiale, profesorul poate alege dintre cele mai importante metode ale cercetării științifice, utilizând procedee variate: metode inductive (pentru tratarea informațiilor, formarea reprezentărilor mentale, înțelegerea abstractă, realizarea generalizărilor, organizarea lor în memorie) și metode deductive (pentru rezolvarea de probleme reale, afirmarea reflecțiilor personale, luarea de decizii), alături de alte metode de cercetare.

Tabel 31. Metode inductive și deductive în învățarea constructivistă

METODE INDUCTIVE	PROCEDEE, TEHNICI, INSTRUMENTE INDUCTIVE
<p>Metode pentru tratare inițială:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Experiența directă, - Observația, - Studiul independent, - Exercițiile de procesare primară 	<ul style="list-style-type: none"> - prin sesizare, identificare, detectare, distingere, - prin observare directă, în condiții variate, globală sau criterială, după un plan sau secvențial, - prin orientare, recunoaștere, explorare, căutare independentă, individuală, - prin analiză, descompunere, segmentare, extragere, - prin comparare, completare, discriminare, evidențiere, eliminare, - prin ordonare, grupare, relaționare, combinare, - prin relatare, apreciere, descriere, măsurare, interpretare primară, prezentare,

	<ul style="list-style-type: none"> - prin redare verbală, în scris, prin desene, grafice, schițe, contururi, imagini, obiecte comparabile, culori, - prin consemnare, înregistrare a celor sesizate, percepute în mod clasic (caiete, mape, fișe) sau prin apel la multimedia,
<p>Metode pentru formarea imaginilor mentale:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Experiența directă, - Modelarea, - Exercițiile de procesare și reprezentare 	<ul style="list-style-type: none"> - prin înregistrare, reactualizare, orientare, integrare relaționare, - prin selectare, asociere, corelare, comparare, - prin prelucrare, combinare, recombinație, transformare, generare, scanare, - prin sistematizare, codificare, structurare, organizare, schematizare, integrare, modelare, proiectare mentală, generalizare, esențializare, - prin redare a construcțiilor în scheme, grafice, hărți cognitive, simboluri, schițe, liste de cuvinte-cheie, tabele, titluri, desene, exemple, analogii, metafore, texte, soluții, rețele, configurații, puncte de sprijin,
<p>Metode pentru înțelegere, integrarea informațiilor la nivel abstract:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Problematizarea, conflictul cognitiv, - Experiențe mentale - Exerciții de procesare mentală, - Explicația științifică, - Experimentul mental, - Modelarea, - Procedee de comunicare 	<ul style="list-style-type: none"> - prin analize critice/criteriale/cauzale/comparative/factoriale/contextuale/de sarcină, - prin comparare, diferențiere, relaționare, asociere, atribuire, identificare, - prin corelare, sinteză, combinare, prelucrare, - prin generalizare, esențializare, sesizare a sensurilor, structurare, formulare de ipoteze, schematizare, integrare în context, exemplificare, - prin formulare de întrebări, redefinire, reorganizare, restructurare, reîncadrare, reformulare, reinterpretare, integrare în noi structuri, schimbare a perspectivei, introducerea și rezolvarea perturbațiilor, identificare de noi probleme sau experiențe, recombinație, - prin exprimare proprie, argumentare, exemplificare, interpretare proprie, transformare, clarificare, ilustrare, extrapolare, prevedere de consecințe, explicare variată - prin redare verbală a construcțiilor sau în scris sau prin scheme, modele, rețele cognitive, exemple, texte redactate propriu, desene, experiențe, simboluri,

<p>Metode pentru generalizări, conceptualizări în mod propriu:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Experiențe mentale - Conceptualizarea în trepte, - Modelarea, - Exerciții mentale de construcție, - Problematizarea 	<ul style="list-style-type: none"> - prin identificare de relații, comparare, evidențiere de note comune, esențializare, sintetizare, atribuire la o clasă, grupare de elemente similare, asociere de imagini mentale, ordonare și reordonare, structurare și restructurare, comparare, combinare variată, - prin argumentare, interpretare critică proprie, completare de concepte anterioare, codificare, recunoaștere și rezolvare, redefinire în contexte noi, - prin definire logică, numire, redare proprie, tipizare, concluzionare, explicare de caracteristici comune și în contrast, arbore de derivare noțională, matrice a conceptelor, grafuri conceptuale, prototipuri pentru clase de note esențiale, profile-robot, scale criteriale, liste de cuvinte-cheie sau idei esențiale, planuri tematice, exemple tipice, modele, concluzii formulate, reguli conturate, rețele de caracteristici, mape tematice, variante de structuri construite și reconstruite, redări variate ale notelor comune(colorare, încercuire, relaționare, simbolizare),
<p>Metode de organizare a experienței cognitive, a informațiilor în memorie:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Esențializarea, - Sistematizarea logică, - Eliminarea detaliilor, punctelor slabe - Sugerarea de noi abordări, explorări 	<ul style="list-style-type: none"> - prin codificare sau raportare a noilor date la coduri specifice, exerciții de interiorizare și fixare, stocare, păstrare, reactualizare, reamintire, recunoaștere, - prin echilibrare, combinare a sistemelor mnezice: memorie senzorio-perceptivă, memorie de scurtă durată (de lucru), memorie semantică (conceptuală), memorie procedurală, memorie de lungă durată, - prin organizare și procesare mentală a celor stocate: atribuirii de note esențiale, formulare de propoziții variate, constituire de rețele cognitive și semantice între acestea, alcătuire de scheme mentale, rețele interactive, scenarii cognitive, - prin regrupare, resistematizare, reinterpretare, modelare și remodelare reorganizare, restructurare, reconstruire, reproiectare, recodificare, - cuvinte-cheie, tabele criteriale de structurare (comparare descriere, enumerare, explicare, ordonate), experiențe de învățare, grupări cognitive, hărți conceptuale, puncte de sprijin, elemente ale contextului fixate, exemple afectiv-cognitive, spații de referință precizate
<p>METODE DEDUCTIVE</p>	<p>PROCEDEE, TEHNICI, INSTRUMENTE DEDUCTIVE</p>

<p>Rezolvarea constructivistă a problemelor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nu se confundă cu rezolvarea prin algoritmi, modele cunoscute, date, - Privește problemele slab/ rău structurate, situațiile-problemă care generează conflict cognitiv, - Căutare a soluției prin construire progresivă, cu depășirea obstacolelor cognitive 	<ul style="list-style-type: none"> - prin analiză critică a contextului problemei, schemelor mentale, reactualizare a experienței rezolutive și a strategiilor posibile, prevedere și analiză a dificultăților și erorilor, analiză de sarcină și a condițiilor, - prin formulare de ipoteze de soluționare, aplicare a schemelor mentale adecvate, reorganizare a datelor, recorelare, prelucrare nouă, reformulare, reanalizare, reasamblare a modelelor anterioare, reordonare, prospectare, comparare, integrare și reprezentare mentală a datelor și căilor, - prin afirmare a unei soluții sau plan construite propriu, verbalizare a căutărilor și a sintezei lor, explicare și apreciere a argumentelor în construcție, întocmirea hărții cognitive a înțelegerii, analogie cu alte rezolvări de succes, realizare de transferuri metodologice, contrastare cu alte experiențe, motivare a deciziei de alegere, modelare a construirii rezolvării, - prin utilizare de instrumente cognitive, ca operatori: tabele criteriale de analiză, liste sau pachete cu algoritmi implicați, liste de întrebări și ipoteze, scheme cognitive, rețele cognitive cu variante de rute de rezolvare, plan final de soluționare și cu variante globale sau parțiale, portofolii tematice,
<p>Utilizarea constructivistă a reflecției personale:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sprijină învățarea conceptuală, formarea constructelor, - Implică pluralitatea corelațiilor, variantelor, modelelor, criteriilor, interpretărilor, atribuirilor, - Arată rolul orientării globale, inițiale în problemă, apoi 	<ul style="list-style-type: none"> - prin formulare de întrebări, ipoteze, opinii, explicații, anticipări, deducții, analogii proprii mentale, - prin evaluări proprii, reinterpretări, parafrazări, reorganizări, conexiuni, combinări și recombinații, evidențiere a obstacolelor și erorilor independent, analiză a conflictului cognitiv constat, comparare și diferențiere a altor opinii găsite, argumentare construită propriu, contraargumentare, comunicare cu sine, contraexemplificare, utilizarea a diferite limbaje în exprimarea reprezentărilor și rezultatelor, - prin confruntare, negociere, dezbateri a propriilor reflecții în grup sau analize critice, comparative cu alte abordări, prin studiu independent, verbalizare a reflecțiilor proprii, efectuare de exerciții de redare, exprimare coerentă, logică sau creatoare, a celor prelucrate propriu, - prin organizare a condițiilor necesare reflecției: structurarea informațiilor, puncte de sprijin stimulative, timp necesar, evaluare întârziată și formativă, preponderență a metodelor active de instruire, motivație a căutării și afirmării, stil constructivist format, - prin utilizare ca instrumente: caiete/jurnale personale, liste de

<p>explorarea ei mentală,</p> <p>- Cere corelare variată a experienței anterioare formale, nonformale.</p>	<p>întrebări și ipoteze formulate în timpul studiului sau al experiențelor, observații și interpretări multiple, analize critice redactate, scheme sau rețele cognitive restructurate, fișe de muncă independentă comentate, proiecte sau scenarii elaborate, matrice de analiză criteriale.</p>
<p>Metode pentru luarea de decizii:</p> <p>- Hotărâri pentru soluționarea finală a problemelor,</p> <p>- Pentru raționarea asupra modului de construire, alegere a soluției optime,</p> <p>- Pentru prevenirea insuccesului, perturbării, erorilor în rezolvare.</p>	<p>- prin analize multiple: de sarcină, a contextului, critică, comparativă, causală, factorială, a elementelor, a operațiilor, a relațiilor, a riscurilor,</p> <p>- prin formulare de soluții, comparare în perechi alternative, analiză criterială și alegere a celei optime,</p> <p>- prin analiză a abaterilor, a problemelor potențiale cu influențe negative, construirea arborelui decizional,</p> <p>- prin simulare, joc de roluri, scenarii rezolutive cu raportare la condiții și perspective,</p> <p>- prin prevedere a proiectelor acționale în condiții variate de aplicare, reconsiderare, completare, corectare, prevenire, ameliorare, dezvoltare,</p> <p>- prin utilizare ca instrumente: matrice de analiză criterială, hartă conceptuală sau situațională, arbore decizional, diagrame, inventar de consecințe, rețele cognitive cu rute de rezolvare, tabele comparative pe criterii, liste de alternative, modelări, analiza SWOT.</p>

Sarcina 1: Valorificând practica pedagogică, modificați un proiect de lecție susținut, în așa fel încât să demonstrați că un concept sau tema abordată al clasă poate fi învățată folosind metode inductive, prin diferite procedee. Concretizați alternative de desfășurare a predării – învățării, folosind datele din tabel și apoi formulați reflecții.

Sarcina 2: Cu un alt proiect susținut, procedați în același mod, dar aplicând metodele deductive și procedeele lor. Dar alternativele, în ambele situații pot rezulta și din combinarea acestora cu metodele clasice sau între ele. Sau alegeți un concept de la specialitate și găsiți câte variante, alternative metodologice se pot construi combinând categoriile de metode date și procedeele lor.

6.4. MODALITĂȚI DE STIMULARE A CAPACITĂȚILOR METACOGNITIVE ÎN CADRUL INSTRUIRII CONSTRUCTIVISTE

Florentina Mogonea

Realizarea unei activități de învățare eficiente nu se poate realiza fără antrenarea capacităților metacognitive care îi permit subiectului să realizeze o monitorizare a propriei activități și totodată o reglare și o optimizare a ei. Instruirea constructivistă oferă posibilități multiple și variate, diversificate pentru antrenarea acestor capacități. Propunem câteva tipuri de situații favorabile antrenării metacogniției, acestea fiind organizate pe trei categorii, prin raportare la momentul realizării activității de învățare:

Tabel 32. Formarea constructivistă a metacogniției

Etapa/momentul	Tipuri de situații posibile care facilitează antrenarea capacităților metacognitive
Anterior secvenței de învățare	<ul style="list-style-type: none"> - Aprecierea nivelului și a calității cunoștințelor anterioare, referitoare la o temă, precum și a capacităților, abilităților sau competențelor necesare pentru rezolvarea noii sarcini; - Evaluarea dificultăților, a obstacolelor întâmpinate în activități de învățare similare celei prezente în activități de învățare similare celei prezente, precum și a modalităților de depășire, de îndepărtare a lor; - Anticiparea gradului de dificultate a sarcinii propuse spre rezolvare; - Aprecierea gradului de reușită în rezolvarea sarcinii, prin stabilirea raportului dintre nivelul de expectanță, dintre aspirațiile și posibilitățile proprii, dintre obiectivele formulate de către cadrul didactic și potențialul de care dispune fiecare student; - Stabilirea unor strategii, a unor modalități de abordare și rezolvare a sarcinii propuse, valorificând experiența anterioară; - Aprecierea atitudinii a nivelului motivațional privind noua sarcină; - Aprecierea aportului teoretic și/sau praxiologic al sarcinii/activității care urmează a fi rezolvate sau întreprinse; - Stabilirea de către studenți a unui plan de acțiune pentru rezolvarea sarcinii.

<p>Concomitent cu activitatea de învățare</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Punerea în aplicare a planului stabilit anterior; - Monitorizarea întregii activități desfășurate; - Identificarea obstacolelor, a greșelilor comise și conștientizarea modalităților de depășire sau de îndepărtare a lor; - Realizarea, pe parcursul derulării activității, a unor scheme care să redea, sintetic, etapele parcurse; - Conștientizarea și înregistrarea progresului realizat pe parcursul activității, prin raportare la criteriile impuse, la realizările colegilor, la propria activitate, analizată din perspective temporale diferite; - Aprecierea gradului de implicare în activitatea cooperativă și colaborativă; - Aprecierea măsurii în care studenții și-au gestionat adecvat timpul alocat pentru rezolvarea sarcinii.
<p>Posterior activității de învățare</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aprecierea nivelului de dificultate al sarcinii rezolvate; - Identificarea momentelor dificile, dar și a celor pe care le-a depășit ușor în rezolvarea sarcinii; - Aprecierea nivelului cunoștințelor însușite în urma experienței de învățare finalizate; - Stabilirea, cu certitudine, a neclarităților apărute în însușirea noilor cunoștințe; - Identificarea aspectelor sau a elementelor care trebuie reluate pentru activitatea de învățare viitoare, pentru a se asigura însușirea corectă și deplină a acestora; - Identificarea utilității cunoștințelor însușite a deprinderilor și capacităților formate, grație activității de învățare respective; - Aprecierea eficacității modalităților, a strategiilor utilizate în rezolvarea sarcinilor; - Identificarea posibilităților de integrare a noilor achiziții în sistemele noționale existente deja; - Formularea unor concluzii privind eficiența stilului de învățare.

Sarcina 1: Precizați, într-un tabel cu două rubrici, condițiile necesare stimulării capacităților metacognitive ale elevilor, în cadrul activităților didactice și avantajele acestei stimulări.

Sarcina 2: Formulați două sarcini de lucru prin intermediul cărora să urmăriți stimularea capacităților metacognitive ale elevilor, indicând și elementele de context necesare rezolvării lor.

Sarcina 3: Elaborați un instrument de evaluare, prin intermediul căruia să apreciați în ce măsură elevii valorifică metacogniția în activitățile didactice.

Sarcina 4: Pornind de la o activitate de învățare, formulați, sub forma reflecțiilor personale, aprecieri privind activitatea respectivă. Încadrați aceste aprecieri într-un tabel cu trei rubrici, corespunzătoare celor trei momente menționate anterior (anterior, concomitent sau ulterior secvenței de învățare).

Sarcina 5: În calitate de viitoare cadre didactice, realizați o listă cu modalitățile prin care puteți stimula capacitățile metacognitive ale elevilor, în conformitate cu specificul disciplinei pe care îl predați.

6.5. MODELE PROPRII DE FACILITARE A ÎNVĂȚĂRII CONSTRUCTIVISTE

Mihaela Ștefan

În constructivism, pentru a conduce în mod efektiv subiectul cunoscător spre construcția înțelegerii problemelor și materialelor, spre rezolvarea situațiilor reale se apelează la diverse strategii-modele, procedee.

Combinarea metodelor o regăsim prezentă în literatura de specialitate în multiplele strategii-modele aplicative; unele sunt deja conturate, altele încă în curs de experimentare, putându-se opta oricând pentru noi variante. Prezentăm mai jos câteva modele de construire a cunoașterii/învățării constructiviste, modele concepute personal:

Tabel 33. Facilitarea învățării constructiviste – modele proprii

PERSPECTIVE DE ANALIZĂ	CUNOAȘTEREA/ÎNVĂȚAREA CONSTRUCTIVISTĂ
Note distinctive	- În sens larg, învățarea înseamnă o schimbare ce intervine în structurilor noastre cognitive, în modelele de interpretare a realității, în strategiile de rezolvare a problemelor (Siebert, 2001).

	<p>- Constructivismul abordează și el învățarea ca un rezultat al procesării informațiilor, ca în cognitivism (Joița, 2002), prin urmare, „ trebuie antrenată și de-construcția și re-construcția în plan mental a structurilor cunoscute prin experiența reală, situațională pentru achiziție, asimilare de cunoștințe, alături de construcția, reconstrucția de noi structuri, scheme, strategii cognitive a cunoștințelor anterioare intrate în memorie. Iar la acestea se adaugă și cunoașterea bazată pe relaționare în grup, pe negociere sau cea bazată pe metacogniție” (Joița, 2005).</p> <p>- Construcția învățării presupune antrenarea atât a elementelor cognitive interne, ci și a celor externe, ale contextului. Cunoașterea nu poate face abstracție nici de individualitatea celui care cunoaște, învață, nici de contextul în care se află .</p> <p>- Cunoașterea constructivistă devine și subiectivă. Informațiile sunt interpretate, construite în mod specific, propriu, de fiecare individ în parte, diferit de la un individ la altul. „Fiecare își construiește bazele cunoașterii științifice, prin activitatea mentală de percepere, interpretare, structurare proprie pentru înțelegere” (Jonassen, 1993). Învațând, elevul/ studentul își clădește o reprezentare internă a cunoașterii, o interpretare personală a experienței, care este în continuă transformare, modificare, re-structurare, conectare la noile date, prin acomodarea în cele vechi.</p>
<p>Modele constructiviste (elaborate personal):</p> <p>Modelul OSIOS</p>	<p>- Orientarea în noua temă - asigurarea resurselor, condițiilor care să faciliteze abordarea noii teme; reactualizarea experiențelor anterioare; precizarea elementelor procesului de învățământ; stimularea motivației; formularea expectanțelor.</p> <p>- Scanarea materialelor suport oferite - orientarea, observarea, investigarea directă a materialelor oferite; surprinderea informațiilor semnificative; consemnarea observațiilor.</p> <p>- Interpretări proprii - formulare de întrebări de înțelegere; identificarea cuvintelor cheie; analize critice; conturarea unor opinii personale.</p> <p>- Organizarea noilor cunoștințe - dezbateri în grup; efectuarea de clasificări, comparații; formulare de concluzii.</p> <p>- Schematizarea - structurarea constatrilor; reprezentarea grafică a noilor cunoștințe.</p>
<p>Modelul celor</p>	<p>- Descifrarea– studenții explorează materialele suport pentru a</p>

<p>5 D</p>	<p>identifica elementele-cheie ale problemei, complexitatea acesteia.</p> <p>- Definirea problemei – după o primă analiză a resurselor, studentul reflectează asupra problemei, raportează la experiențe anterioară, stabilește relații, conexiuni, între elementele-cheie identificate în etapa anterioară pentru ca apoi sa-și exprime constatările, să poată formula o definiție la care a ajuns în mod independent, urmând ca ulterior să o definitiveze, prin confruntare, colaborare.</p> <p>- Dezvoltarea problemei – în această etapă analiza este mai amplă; extinderea înțelegerii este prioritară, prin maniera de formulare a sarcinilor, atenția studentului fiind focalizată asupra stabilirii relațiilor între punctele – cheie / elemente ale problemei, lansării problemei într-un context mai larg; studentul își construiește cunoașterea formulând întrebări și ipoteze, propunând variante de soluționare, analizând dificultățile întâmpinate, realizând combinații; pe baza interpretărilor proprii se consolidează progresiv <i>schelăria</i> cunoașterii.</p> <p>- Delegarea sarcinii - construcția căutărilor, relaționărilor, ordonărilor, e facilitată de îndrumtor, coordonator; schema personală a studentului este reorganizată prin confruntare; fiecare student are sarcina de a face observații asupra modului de construcție a soluționărilor la care a ajuns colegul; în acest fel, după construcția independentă individuală se constată și alte modalități de organizare a schmelor mentale, alte sensuri ale problemei, se extinde înțelegerea prin introducerea datelor obținute în noua interpretare, construcție, rezultând alte restructurări și combinații.</p> <p>- Design-ul problemei – pentru a surprinde dificultățile întâmpinate de studenți în construcție, pe de o parte, iar pe de altă parte, pentru consolidarea schemelor mentale organizate, reprezentarea grafică a cunoașterii construite, este eficace elaborarea unei reprezentări grafice, care să evidențieze modul în care informațiile au fost interiorizate și procesate, eventualele conflicte cognitive apărute, cât de bine a fost surprinsă esența problemei; ilustrația este un bun prilej pentru afirmarea și afirmarea proceselor cognitive rezolutive, dar și un stimul pentru activitatea de exprimare, în mod creativ, a constatărilor, a înțelegerii.</p>
<p>Modelul ACERA</p>	<p>- Analiza sarcinii - în această etapă, studenților li se prezintă sarcinile, se organizează materialele și acțiunile necesare; studenții se orientează în text; fiecare urmând să reflecteze contextul, situația în mod subiectiv, personalizat, prin prisma experienței anterioare; în funcție de modul în care reflectă trecutul; fiecare student manifestă</p>

	<p>atitudini, interese diferite.</p> <p>- Construirea înțelegerii - studentul este antrenat în întuirea unui mod propriu de construire a înțelegerii și rezolvării sarcinii, în ordonarea acțiunilor de căutare și analiză, de descifrare a textului; are loc o raportare la maniera proprie de înțelegere .</p> <p>- Extinderea câmpului - fiind integrat într-un grup mic -2-3 persoane- studentul învață cunoașterea sub forma discuției; prin lărgirea câmpului de comparație se ajunge la conștientizarea gradului de eficiență a strategiilor abordate și, după caz, la corecția sa, înlocuirea celor ineficiente; colaborarea în grup permite confruntarea, comparația, evaluarea reciprocă, facilitând, în acest fel, formarea metacogniției ; în această etapă, studenții reușesc să extindă câmpul înțelegerii , elaborând harta cognitivă, ca expresie a stilului de rezolvare, a optimizării proceselor; hărțile cognitive evidențiază progresele studenților în învățare, evoluția gradului de complexitate a structurilor cognitive corespunzătoare.</p> <p>- Reflecțiile - studenții au ca sarcină să verbalizeze propriile lor reflecții privind modul de înțelegere, cunoaștere, decizie, rezolvare; astfel de reflecții apar și în etapele anterioare, mai ales atunci când se ivesc dificultăți, obstacole ce trebuie analizate și depășite, dar ele vor fi reconstituite, analizate și verbalizate la finalul rezolvării sarcinii de lucru, după întocmirea hărții cognitive; este un moment deosebit de favorabil monitorizării proceselor cognitive, analizei manierei de rezolvare, a priceperilor necesare, a cunoștințelor antrenate.</p> <p>- Aprecierea -are loc acum o post-procesare, o privire de ansamblu asupra temei respective, asupra modului de îndeplinire a sarcinilor, asupra progresului cognitiv și acțional; diagnosticul dat are ca scop ameliorarea acțiunilor în următoarea etapă, alegerea mai bună a metodelor, conștientizarea studenților și exersarea metacogniției, corectarea greșelilor și a confuziilor în înțelegere; implicarea în discuții cu profesorul sau cu colegii stimulează autoevaluarea gradului de achiziție a cunoștințelor și deprinderilor, autoreglarea gradului de eficiență a soluțiilor abordate.</p>
--	---

Sarcina 1 : Se știe că prin combinarea variatelor strategii, metode se ajunge la conturarea diverselor modele aplicative, multe dintre ele încă în curs de experimentare. Analizând modelele de instruire constructivistă propuse, elaborați, din ipostaza viitorului profesor practicant, propriul model care credeți că ar facilita construcția cunoașterii la elevi.

Sarcina 2: Plecând de la teoria constructivistă și utilizând instrumentul de mai sus, reflectați asupra schimbărilor survenite în propriul stil de învățare.

7. ALTERNATIVE ÎN ORGANIZAREA INSTRUIRII CONSTRUCTIVISTE

7.1. SISTEME ALTERNATIVE DE INSTRUIRE

(adaptare după Cerghit, 2002)

Vali Ilie, Mihaela Ștefan

Conceptul de “model de instruire” se află întotdeauna sub semnul alegerii unor valori și finalități, a unor ipoteze privind învățarea. Natura acestor alegeri conduce la diferențierea mai multor modele de instruire.

Modelele de instruire pot fi definite ca reprezentări ale procesului instrucțional care prezintă elementele și fazele, procesele, precum și relațiile dintre ele. În 1967, J.S. Bruner pleda pentru o teorie a instruirii și afirma că, spre deosebire de teoriile învățării și ale dezvoltării care sunt descriptive, aceasta trebuie să fie prescriptivă și normativă.

Se constată azi o trecere de la uniformitate la diferențiere și diversificarea procesului de învățământ, de la o situație de îngustare a câmpului de acțiune la una de multiplicare a modurilor de acțiune (predare-învățare) pentru toate stadiile procesului.

Deoarece abordările și experiențele sunt din ce în ce mai numeroase, identificăm o serie de soluții procesuale potențiale.

Prezentăm în următorul tabel o analiză comparativă a principalelor sisteme de instruire (apud Cerghit, 2002):

Tabel 34. Analiză comparativă – sisteme alternative de instruire

Sisteme (modele) de instruire	Cunoașterea	Istoric	Specific
Logocentric, magistrocentric	- Prezentată într-o formă mediată, oferită prin intermediul unor cunoștințe codificate, transpuse	- Își are originea în modelul universitar de instruire (academic, discursiv), constituit în Europa medievală a secolelor al XII-lea și al XIII-lea. - Stă sub influența unei	- Știința reprezintă un produs finit, centrat pe conținut, cu valoare formativă redusă

	în semne	filosofii descriptive, caracteristice secolului al XIX-lea	
Empirocentric (procesual- euristic)	- Semnifică trecerea de la o “cunoaștere căpătată” la o “cunoaștere cucerită”	- Orientare care s-a impus la sfârșitul secolului al XIX-lea și început de secol XX, ca reacție la verbalismul și formalismul din practica școlară	Știința trebuie învățată și predată în primul rând ca proces și ca metodă și apoi ca produs.
Procesual- operațional	- Activă, situată în lumea reală, este o clădire mentală a cunoștințelor (accent pe competențe, proceduri, procese cognitive).	- Este rezultat al sintezei între raționalism și empirism, pentru că arată că subiectul nu poate ajunge la cunoașterea realității numai prin experiența concret-perceptivă (empirică), decât dacă recurge și la descoperirea ei cognitivă.	
Sistemul învățării depline	- Poate fi accesată de către toți elevii dintr-o clasă (pe baza unui control riguros, aproape toți elevii reușesc).	- Orientare constituită în perioada anilor 60-70 ai secolului trecut, în încercarea de a compensa inegalitatea inițială a elevilor proveniți din medii foarte diferite din punct de vedere cultural - Creație a școlii experimentale a Universității din Chicago	
Tehnocentric	- Programarea învățării sau a acțiunii este condiție a creșterii performanței.	- Paradigmă generată de schimbările tehnologice care s-au produs la sfârșitul secolului trecut.	- Valorifică ideea aplicării științei în raționalizarea demersului didactic.
Situațional, contextual	- Este construită de elev în interacțiune cu	- Aflat sub semnul “ecologiei educaționale”, acest model a devenit	- Se aduce în atenție mediul în care evoluează

	mediul său pedagogic sau didactic imediat și cu cel extradidactic.	proeminent la sfârșitul secolului trecut, sub influența dezvoltării teoriei ecologice.	învățarea
Sociocentric	- Devine posibilă când sunt puse în mișcare mecanisme de grup organizate ca să încurajeze interacțiunile.	- Orientare specifică a secolului XX, care reia o idee mai veche, ce datează de la sfârșitul secolului al XIX-lea, întâlnită în pedagogia pragmatistă și la promotorii curentului “Educației noi” și “Școlii active”.	- Noile achiziții și structuri cognitive, ca și elaborarea conduitei se realizează pe baza interacțiunilor.
Sistemul informațional (bazat pe procesarea informației)	- Nu achizițiile de cunoștințe sunt importante, ci punerea elevilor în situația de a procesa informația.	- Corespunde epocii informațiilor și a confruntării cu impactul informatizării (începutul secolului XX).	- Organizat în jurul unei paradigme cognitive, aceea a procesării informației.
	Scop, obiective	Elevul	Profesorul
Logocentric, magistrocentric	- Accent pe cunoștințe, pe formarea unui individ consumator de cultură	- Este pasiv, dirijat, doar ascultă, scrie, vede, memorează, reproduce, răspunde la întrebări, imită, execută.	- Deține o poziție cheie și are rolul principal, pentru că el deține adevărul, este transmițător de cunoștințe și tehnici de acțiune.
Empirocentric (procesual-uristic)	- Cultivarea spiritului științific, formarea în spiritul înțelegerii caracterului de cercetare a științei.	- Participant activ și responsabil în construcția propriei cunoașteri.	- Angajează elevii în variate situații de învățare euristică. - Orientează și stimulează curiozitatea naturală și interesul spontan al elevilor pentru

			descoperire.
Procesual- operațional	- Domină obiectivele formative (abilități, capacități, competențe cognitive).	- Construiește singur, mental noi sensuri. - Își formează o concepție realistă, dar subiectivă.	- Facilitează, ghidează, este antrenor, organizează, stimulează, coordonează.
Sistemul învățării depline	- Oferă fiecărui elev scopul și mijloacele de însușire a unor comportamente dorite	- Își elaborează prin el însuși cunoștințele	- Conducător al procesului: pune elevii în contact cu materialul, aduce ajustări din mers procesului de învățat, gestionează timpul.
Tehnocentric	- Dezvoltă comportamente specifice cunoașterii acțiunii și atitudinii, ca expresie a achizițiilor la care au ajuns elevii.	- Folosește tehnologii noi	- Programează, construiește programul de instruire, simulează
Situational, contextual	- Plasează elevii în cele mai bune situații de învățare.	- Marcat de istoria sa personală, inserat într-un mediu și într-un timp bine delimitat, este agentul propriei sale învățări.	- Găsește punți de legătură între variabilele contextului explorează posibilitățile de acțiune, inventariază alternativele.
Sociocentric	- Formarea unui tip de elev social, ca participant activ și responsabil la viața grupului (clasei) din care face parte.	- Subiect social, al interacțiunilor și interrelațiilor sociale dezvoltate în cadrul procesului de învățare.	- Creează situații competitive, stimulează prin emulație, prin declanșarea motivației de autoafirmare, provoacă conflicte socio-cognitive autentice

Sistemul informațional (bazat pe procesarea informației)	- Accent pe cunoștințe, strategii cognitive și metacognitive, pe capacitatea de procesare a informației și pe abilitățile date.	- Agent activ al procesării, productiv, motivat	- Creează mediul favorabil procesării - Prezintă informațiile, mesajele, dar le și mediază.
	Învățarea	Predarea	Evaluarea
Logocentric, magistrocentric	- Prin receptare, relativ pasivă, bazată pe solicitarea memoriei.	- Discursivă, - Predominanța unor metode de comunicare orală și scrisă, ori oral-vizuală, - Structuri și metode centrate pe achiziția de cunoștințe.	- Rezultate (cunoștințe, deprinderi), - Diagnostică și sumativă
Empirocentric (procesual-euristic)	- Prin descoperire transductivă, prin reflecție.	- Provocare și rezolvare de conflicte cognitive, - Utilizează strategii de învățare euristică: caută, tatonează, vine cu idei, se confruntă cu alții.	- Concepte, capacități, aptitudini, competențe, deprinderi de explorare
Procesual-operațional	- Prin căutare individuală sau/și în grup a modului de construire a conceptelor.	- Stimulare a implicării elevilor, - Apelul la metode generative-structural active, capabile să dea naștere conflictelor cognitive, să dezvolte manipularea activă a conținuturilor.	- Feedback pe parcursul programului de instruire
Sistemul învățării depline	- Diferențele individuale în învățare sunt consecința modului de educație exercitat asupra	- Sprijină, utilizează un complex de proceduri și de tehnici retroactive și corective în măsură să asigure acel nivel ridicat de învățare pentru	- Formativă și stimulativă

	copiilor.	majoritatea elevilor.	
Tehnocentric	- Prin acțiune impusă, predefinită, programată și ghidată cu rigurozitate din exterior.	- Gestione riguroasă a învățării, - Tehnici moderne audiovizuale de toate tipurile.	- Standardizată, control accentuat, - Autoevaluare
Situational, contextual	- Contextuală, privită ca interacțiune între elev și mediul specific insituționalizat.	- Centrată pe organizarea situației, ambianței, - Articulată în raport cu exigențele instruirii, prin folosirea unor metode aplicative în rezolvarea problemelor specifice de instruire.	- Calitatea rezultatelor, în raport cu condițiile existente.
Sociocentric	- Ca fapt social, învățarea este interactivă. - Domină învățarea prin cooperare	- Interacțiune în cadrul grupului, - Metodologii comunicative ori exploratorii (euristice) sau aplicative, - Metode de învățare prin cooperare	- Cunoștințe, - Capacitatea de cooperare, de muncă în echipă
Sistemul informațional (bazat pe procesarea informației)	- Pragmatică, formă activă de procesare a informației - Proces informațional	- Ofertă de informații, de mesaje, modernă, - Metodologii de procesare	- Cunoștințe, strategii cognitive aplicative - Formativă și sumativă
	Avantaje		Dezavantaje
Logocentric, magistrocentric	- Folosirea limbajului permite o mare comprimare semantică. - Permite o prescurtare considerabilă a procesului de predare-învățare . - Transmiterea unor cunoștințe fondate pe un lung efort al gândirii		- Locul dominant îl deține discursul profesorului (rezultă dezvoltarea unor forme verbaliste și livrești de instruire). - Cunoștințele livrești cu

	umane (se transmite, astfel, și o anumită siguranță, certitudine).	prioritate față de aplicarea lor în practică , - Elementul activ e profesorul : principala competență a profesorului se leagă de tratarea materiei și manipularea cunoștințelor. - Pasivismul mental al elevului; accent pe memorizare; slab caracter formativ-educativ.
Empirocentric (procesual-uristic	- Acordă prioritate însușirii proceselor ce conduc la elaborarea cunoștințelor prin eforturi proprii. - Se lasă elevului posibilitatea de a manifesta inițiativa în raport cu conținutul. - Se cultivă atitudinea euristică la elevi. - Elevul - rol activ în construirea propriei cunoașteri.	- Elevi nu pot să descopere prin efort personal tot ceea ce trebuie să învețe, - Mare consumator de timp și energie
Procesual-operațional	- Accent pe acțiune în construirea cunoașterii, - Dezvoltarea capacității de construcție mentală ; provocarea operațiilor intelectuale, - Predarea stimulează angajarea elevului; elevul este agent activ, cere o proiectare flexibil, în variante.	- Consum mare de timp și energie, - E foarte dificil de pus în practică; cu greu se poate construi un curriculum adecvat. - Profesorii înșiși trebuie formați special în conformitate cu metodologia cognitiv-constructivistă.
Sistemul învățării depline	- Adaptarea procesului de predare la nevoile de învățare specifice fiecărui elev. - Oferă condițiile de învățare favorabile tuturor elevilor. - Caută să adapteze instruirea la ritmul și modul propriu de învățare ale fiecărui elev.	- Necesită o pregătire specială din partea profesorilor. - Necesitatea elaborării unor seturi de materiale concepute pentru a veni în sprijinul difuzării și generalizării mai rapide a acestui sistem.
Tehnocentric	- Datorită apariției calculatorului,	- Accentuează caracterul de

	<p>instruirea programată a revenit în actualitate</p> <ul style="list-style-type: none"> - Calculatorul propune o formă interactivă și interdisciplinară de învățare. - Calculatorul asigură o bază excelentă de demonstrații, de simulări 	<p>comandă a instruirii .</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nu totul este programabil, nu orice materie poate fi tradusă în structuri riguros predeterminate. - Acest sistem nu este întotdeauna în concordanță cu anumite stiluri de învățare.
Situațional, contextual	<ul style="list-style-type: none"> - Permite profesorului plasarea într-o poziție de explorare a posibilităților de acțiune, a alternativelor care-i stau la îndemână . - Plasează elevul într-o poziție strategică de: receptor, subiect epistemic, constructor de cunoștințe, executant de acțiuni, . - Actul instruirii presupune explorare și examinare, construcție și soluționare, formulare de întrebări și ipoteze, contrar aplicării mecanice a unor rețete. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tendința de marginalizare a personalității profesorului și a actului predării, astfel, accentuându-se prea mult condițiile învățării.
Sociocentric	<ul style="list-style-type: none"> - Sprijină formarea de noi cunoștințe, sensuri, capacități datorită interschimbului de experiență . - Integrează elementele sociale cu variabilele psihologice implicate în învățare. - Are efecte educative prin implicarea socială (situațiile de cooperare îi determină pe elevi să construiască în comun concluzii). 	<ul style="list-style-type: none"> - Neglijază efectele cognitive prin accentuarea efectelor educative. - Situațiile competitive, dacă nu sunt bine organizate, pot avea efecte negative (frustrare, egoism, orgoliu etc).
Sistemul informațional (bazat pe procesarea informației)	<ul style="list-style-type: none"> - Elevul devine agent activ al prelucrării informației . - Informația reprezintă substanța procesului de învățământ, mijlocitor, nu punct terminus. - Accentul cade pe elaborarea nu a unor cunoștințe izolate, ci a unor integrate în structuri mai generale, care la rândul lor, fac parte din structuri și mai înalte 	<ul style="list-style-type: none"> - Din perspectiva psihologiei cognitive a informației, învățarea este situată mai mult în planul funcționării cognitive și afective (al mecanismelor complexe de procesare), decât în cel al rezultatelor și produselor.

Sarcina 1: Multitudinea sistemelor de instruire implică metodologii de realizare diferite, după principii proprii, independente, fără a exclude complementaritatea lor, în anumite zone de concepere și aplicare.

Pe baza teoriei, identificați principalele elemente ale modelelor de instruire și realizați o analiză critică a acestora, precizând asemănările și deosebirile dintre acestea, sub aspectul conținutului, valorilor, finalităților la care se raportează.

Sarcina 2: Având ca scop fundamental obținerea învățării, sistemele prezentate sunt diferite în concepție, orientare și explicare, ca mod de gestionare a predării, a evaluării, fiecare avansând anumite avantaje și limite.

Analizați avantajele și limitele, inconvenientele fiecărui model de instruire. Adăugați, apoi, altele !

Sarcina 3 : Reflectați (sub forma unui eseu), de pe poziția viitorului profesor practician, necesitatea cunoașterii diverselor perspective de abordare a procesului de învățământ prefigurate în modele de instruire. Care dintre aceste sisteme (modele) credeți că răspunde mai bine nevoilor actuale ale învățământului ? Argumentați răspunsul !

Sarcina 4: În care dintre modele prezentate identificați influențe ale orientării cognitiv-constructiviste ? Argumentați răspunsul !

7.2. ALTERNATIVE ORGANIZATORICE ALE ACTIVITĂȚII DE ÎNVĂȚARE CONSTRUCTIVISTĂ

(prelucrare după Ionescu, 2003)

Remus Mogonea

Formele sau modalitățile de organizare a activității elevilor (de învățare) reprezintă modalități specifice de organizare și realizare a interacțiunilor profesor-elevi. Alături de metodele didactice, de mijloacele de învățământ, ele se constituie ca părți componente ale strategiei didactice, organizate în vederea atingerii finalităților educaționale.

Posibilitățile practice de a alege o formă sau alta de organizare a activității elevilor, sporesc considerabil posibilitățile de ameliorare a procesului instructiv educativ. În funcție de obiective educaționale propuse, de context, conținut, sintalitatea clasei, profesorul poate opta pentru o anumită formă sau alta, cel mai adesea, în cadrul unei activități, recurgând la variante ale acestora, la îmbinări și adaptări.

Criteriile de clasificare a formelor de organizare sunt numeroase, iar inventarierea acestora, precum și a tipurilor de alternative organizatorice rezultate este un demers util viitorului profesor practician.

Tabel 35. Învățarea constructivistă – alternative organizatorice

Criteriul	Tipuri, forme	Exemple
După ponderea activității	Frontale	- Lecții - seminare, cursuri universitare, activități în laboratoare, în ateliere școlare, pe lotul școlar, în sala de sport, vizite didactice, excursii, vizionări și analize de spectacole
	Grupale	- Cercuri școlare pe materii, consultații, meditații, vizite în grupuri mici, întâlniri cu specialiști, oameni de știință, oameni de cultură, scriitori, dezbateri, concursuri, sesiuni de comunicări științifice și referate, cenecluri, serate literare și muzicale, editarea revistei școlare
	Individuale	- Activități independente, studiul individual, studiul în bibliotecă, efectuarea temelor de acasă, elaborarea de compuneri, referate și alte lucrări scrise, efectuarea de lucrări practice aplicative și de lucrări experimentale, rezolvări de exerciții și probleme, rezolvări de situații problemă, lectura suplimentară, pregătirea pentru examene sau concursuri, cercetarea, experimentarea.
După ponderea categoriei de metode didactice	Activități care au la bază: - Metode de comunicare	- Lecții, prelegeri, dezbateri, consultații
	- Metode de cercetare	- Activități în cabinete școlare, laboratoare, studiul în bibliotecă, vizite și excursii didactice, munca pe șantiere arheologice.
	- Metode experimentale	- Activități în laboratoare școlare, cabinete, efectuarea de proiecte și lucrări aplicativ-practice, de lucrări experimentale.
	- Metode aplicative	-Efectuarea de lucrări practice aplicative,

		activități în ateliere școlare, pe lotul școlar, în sala de sport
După locul de desfășurare	- În mediul școlar (fie în clasă, fie în afara clasei, dar în perimetrul școlii, sub îndrumarea profesorilor școlii)	- Lecții (permanente sau facultative), activități în cabinete, laboratoare și ateliere ale școlii, învățarea independentă în școală (în afara orarului școlar), studiul individual, cercuri școlare pe discipline de studiu, observații în natură sau la „colțul viu” al clasei /școlii, efectuarea temelor, întâlniri cu personalități, jocuri și concursuri tematice, cenecluri, serbări școlare
	- În mediul extra-școlar (activități conexe) – organizate de colectivul didactic al școlii sau de instituții din afara școlii	- Activități în cercuri tehnice, activități de club, manifestări științifice în biblioteci, case de cultură, tabere județene, naționale, internaționale, emisiuni radio și T.V., vizionări de expoziții, spectacole, filme, vizite, excursii, drumeții, turism.
După criteriul curricular	- Curriculare	- Cele enumerate mai sus, legate de curriculumul nucleu sau la decizia școlii
	- Extracurriculare	- În afara curriculumului oficial: 1.) parașcolare (desfășurate în mediul socio-profesional, în scop de perfecționare profesională): practica în unități economice sau de profil, stagiul de practică în vederea calificării sau definitivării profesionale, vizionări de expoziții, vizite în unități economice și științifice, perfecționări, reciclări . 2.) perișcolare (desfășurate în mediul sociocultural, în scop de lărgire a orizontului spiritual și în scop de relaxare): activități de autoinstruire și autoeducație, activități de loisir, activități de divertisment, utilizarea mijloacelor multimedia, navigarea pe Internet .
După categoria de educație	- Formale	- Fluxul informațional este sistemic, omogen, bogat în influențe educative, programat,

căreia îi corespund		cuantificat, dirijat.
	- Nonformale	- Fluxul educațional este bogat în influențe educative, programat, cuantificat, dirijat
	- Informale, cu valențe educative	- Fluxul informațional este eterogen, aleatoriu, nedirijat
După momentul sau etapa procesului de învățământ în care se desfășoară, activitățile în afara clasei și cele extrașcolare pot fi:	- Activități introductive	- Vizite în instituții de cultură și economice, vizionarea unor emisiuni științifice
	- Activități desfășurate pe parcursul studierii capitolului sau al temei	- Excursii în natură, vizite la muzee, în laboratoare specializate (de informatică, de fizică, biologie, chimie)
	- Activități finale	- Activități în cercuri tehnice, în unități economice, științifice, în laboratoare specializate, utilizarea multimedia.

Sarcina 1: Construiți scenarii didactice în care să îmbinați, alternați diferite forme de organizare ale activității de învățare. Considerați că îmbinarea unor forme diferite este însoțită de eficiență?! Justificați-vă răspunsul! Aduceți reflecții personale

Sarcina 2: Ca și profesor practician, ce forme de organizare ale activității didactice ați folosi cu predilecție și de ce! De ce/cine ați ține cont în alegerea uneia sau a alteia dintre formele enumerate mai jos. Aduceți reflecții personale

Sarcina 3: Pornind de la inventarierea elementelor componente ale procesului instructiv educativ (obiective, conținuturi, strategii -metode, mijloace, forme de organizare- relații, principii), încercați să realizați o reprezentare grafică, în care să evidențiați rolul formelor de organizare în raport cu celelalte elemente componente. Interpretați și comentați reprezentarea grafică rezultată. Adăugați reflecții personale.

Sarcina 4: Alegeți pentru fiecare criteriu de mai sus câte două forme de organizare a activității. Apoi, pentru fiecare formă de organizare, propuneți (imaginați) un scenariu didactic, în care să vă ipostaziați ca și profesor la clasă. Justificați utilizarea formelor de organizare alese. Adăugați reflecții personale.

7.3. ALTERNATIVE DE ORGANIZARE ȘI DESFĂȘURARE A PROCESULUI INSTRUCTIV – EDUCATIV, ÎN EVOLUȚIA SA

Remus Mogonea

„Formele” sau „modalitățile” de organizare (gr. Organon = armonie) ale procesului instructiv educativ reprezintă structura organizatorică a activității educaționale formale, oficiale și neformale, concretizate în modalități specifice și operaționale de derulare a acestui proces. De-a lungul timpului, în funcție de necesitățile sociale, de evoluția științei și tehnicii, de dezvoltarea unor teorii pertinente în literatura de specialitate s-au succedat și au fost aplicate variate modalități de organizare a procesului instructiv - educativ.

Cea mai utilizată formulă, cea pe clase și lecții, a început să fie amendată, la începutul secolului în a doua jumătate a secolului XIX și începutul secolului XX și să fie concuroasă de apariția altor forme de organizare. Deși unele nu au depășit faza de experiment, ele sunt importante pentru eforturile de a deplasa accentul pe elev, pe activitatea acestuia, interesele și posibilitățile lui (aptitudinile sale).

Sistemul de organizare pe clase și lecții prezintă numeroase critici, dar, în ciuda acestora, în raport cu celelalte modalități/forme de organizare oferă și multiple avantaje. Astfel se explică longevitatea și viabilitatea sa în timp.

Tabel 36. Evoluția alternativelor organizatorice a activității didactice

Forme de organizare a procesului de învățământ	Caracteristici
Organizarea pe clase și lecții	<ul style="list-style-type: none"> - Propus de Comenius, în <i>Didactica Magna</i> - Gruparea elevilor pe clase, în funcție de nivelul de pregătire; - Organizarea conținutului învățământului pe discipline distincte, cu programe proprii, eșalonate pe ani de studii prin planuri de învățământ; - Organizarea instruirii pe ani școlari cu o structură bine precizată, trecerea elevilor dintr-un an de studiu în altul pe baza rezultatelor, prin promovare; - Desfășurarea activităților după un orar, sub formă de lecții, cu toți elevii clasei respective.
Sistemul monitorial	<ul style="list-style-type: none"> Experimentat concomitent de Bell și Lancaster (sfârșitul secolului al XVIII) - Educatorul instruește un număr restrâns de elevi (monitori); - Monitorii instruiesc alte serii de elevi; - Un număr mare de elevi primea astfel instrucție și educație

<p>Programul Dewey</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Propus prin școala experimentală a pedagogului J. Dewey, în 1896, pe lângă Universitatea din Chicago; - Renunță la planurile, programele și metodele tradiționale, propunând o educație diferențiată; - Valorifică interesele spontane ale copilului pentru cunoaștere, prin activități practice și joc; - Se bazează pe ideea că învățământul trebuie să urmeze drumul parcurs de omenire în crearea științei; - În centrul filosofiei sale educaționale se plasează formula <i>learning by doing</i> (a învăța făcând).
<p>Planul Dalton</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se numește astfel după numele localității din S.U.A. unde a fost experimentat; - Inițiat de Helen Parkhurst (începutul secolului XX); - Clasele pe vârste sunt înlocuite cu clasele pe materii, elevii studiază independent, ghidați de profesor; - Sălile de clasă sunt înlocuite cu laboratoare; - Se bazează pe individualizarea totală a învățământului, prin încheierea unor „contracte de studiu”, la finele cărora elevul putea opta liber pentru alegerea altor „contracte”.
<p>Sistemul Winnetka</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Inițiat de Carleton W. Washburne, la începutul secolului XX (se numește astfel după suburbia din Chicago, unde a fost experimentat); - Promovează un învățământ individualizat, ținând cont de ritmul de învățare și înclinațiile elevilor; - Clasele pe vârste sunt înlocuite cu clasele pe materii; - Elevii pot fi în clase diferite, la obiecte de studiu diferite, cu condiția ca diferența dintre clase să nu depășească doi ani; - Alternează activitatea independentă, individualizată cu cea comună; - Ideea claselor mobile, pe obiecte de învățământ, și aceea a introducerii opțiunilor pentru anumite discipline a fost susținută și de E. Claparede, în Europa, la începutul secolului.
<p>Metoda Decroly (a centrelor de interes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Inițiată de pedagogul belgian Ovide Decroly la începutul secolului XX; - Procesul de învățământ este organizat pe clase, colectiv; - Programele școlare nu sunt alcătuite pe obiecte de învățământ, ci pe centre de interes (temele corespund nevoilor și curiozității elevilor); - Centrele de interes răspund unor nevoi fundamentale umane (hrană, lupta contra intemperiilor, activități sociale, comune).

Metoda proiectelor	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborată de William H. Kilpatrick, la începutul secolului XX; - Se aseamănă cu metoda Decroly; - Elevii își desfășoară activitatea independent, în grup sau individual; - Disciplinele de învățământ și lecțiile sunt înlocuite cu „proiecte” (teme complexe, cumulând cunoștințe din mai multe domenii), respectiv cu teme practice, bazate pe interesele spontane ale elevilor.
Metoda Freinet (metoda naturală)	<ul style="list-style-type: none"> - Variantă a metodei Decroly, practică în Franța de Celestin Freinet, la începutul secolului XX; - A propus introducerea în școală a imprimărilor, în care elevii își tipăreau singuri manualele alcătuite din texte compuse de ei înșiși.
Metoda Dottrens	<ul style="list-style-type: none"> - Concepută de Robert Dottrens, la începutul secolului XX; - Promovează un învățământ individualizat, bazat pe utilizarea fișelor (de recuperare, de dezvoltare, de exerciții, de autoinstruire).
Metoda muncii pe grupe (Roger Cousinet)	<ul style="list-style-type: none"> - Susține necesitatea luării în considerație a particularităților de vârstă ale elevilor; - Acordă rol principal activității spontane a elevilor, jocului; - Susține că elevii trebuie să își aleagă activitățile și să își organizeze grupul.
Planul Jena	<ul style="list-style-type: none"> - Inițiat de Peter Petersen, susținător al muncii pe grupe, în primele decenii ale secolului XX; - Promova munca în grupe alcătuite din elevi de vârste diferite, între care există o diferență de vârstă de 2-3 ani: 6-9, 9-12 și 13-14 ani; - Planurile de învățământ erau stabilite nu pentru anul școlar, ci pentru grupele de elevi.
Metoda Bouchet	<ul style="list-style-type: none"> - Susține necesitatea angajării directe a elevilor în instruire; - Temele din programă erau divizate în subiecte, pe care elevii trebuiau să le studieze, urmând să elaboreze pentru fiecare o disertație, pe care să o susțină în clasă.
Sistemul Mannheim	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborat de dr. Sickinger, la începutul secolului XX; - Susține repartizarea elevilor de aceeași vârstă, după criteriul

	dezvoltării intelectuale, în clase paralele, relativ omogene: cu elevi dotați intelectual, mediocri și slabi.
--	---

Sarcina 1: Pentru fiecare alternativă organizatorică inventariați avantajele și dezavantajele. Motivați necesitatea proiectării și implementării unor alternative organizatorice ale procesului și/sau sistemului de învățământ. Aduceți reflecții personale

Sarcina 2: Pornind de la alternativele organizatorice înregistrate de diacronie și în relație cu sistemul organizatoric actual, implementat, propuneți un sistem care să elimine neajunsurile acestora. Aduceți reflecții personale.

Sarcina 3: Majoritatea alternativelor organizatorice ale sistemului de învățământ au fost experimentate la mijlocul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea. Motivați apariția acestora în această epocă. Găsiți și argumente pentru longevitatea scăzută a lor. În prezent de ce nu mai sunt reactivate? Adăugați reflecții personale.

7.4. ALTERNATIVE EDUCAȚIONALE INSTITUȚIONALE

Remus Mogonea

Alternativele instituțional-educaționale reprezintă variante de organizare școlar-instituțională, propunând modificări ale unor aspecte legate de formele oficiale de organizare a activității instructiv-educative (planuri de învățământ, organizarea procesului instructiv-educativ, organizarea activității de învățare, distribuirea timpului școlar, a disciplinelor de învățământ etc).

Alternativele educațional-instituționale au apărut din nevoia de găsi noi modalități de eficientizare a activităților din instituția școlară. Unele dintre acestea (cele mai multe) au la bază inițiative private și își găsesc fundamentări teoretice și practice la începutul secolului al XX-lea, legate, în principiu, de orientări nondirectiviste.

Tocmai datorită caracterului lor nondirectivist, a centrării pe elev, datorită fundamentării în ceea ce la începutul secolului s-a numit „educația nouă”, prin evidențierea unei teorii și filosofii antroposofice și prin renunțarea la magistrocentrism în favoarea puerocentrismului, în prezent, asistăm la o revenire a acestor alternative instituționale, ca modalități simultane, paralele și chiar complementare sistemelor oficiale, formale.

Tabel 37. Alternative educaționale instituționale

Alternative instituționale	Caracteristici
<p>Waldorf</p>	<p>a). Pedagogia Waldorf: - Este o alternativă la învățământul tradițional, a cărei pedagogie are drept fundament opera și activitatea lui Rudolf Steiner. - Spre deosebire de învățământul tradițional are următoarele particularități de organizare: - organizarea ritmică a zilei; - caiete și instrumente de scris speciale la clasele de început; - pondere sporită pentru cursuri artistice și practice; - absența manualelor; - evaluarea descriptivă; - conducerea clasei de către învățător și dincolo de clasa a-IV-a; - conducerea colegială; - materii și activități suplimentare, specifice unei școli care promovează educația practică.</p> <p>b). Pedagogia curativă Waldorf: - Prima instituție de pedagogie curativă bazată pe antroposofie, fondată de către Rudolf Steiner, a fost creată în Germania, în anul 1924, pentru a putea ajuta copiii cu cerințe educaționale speciale; - Fundamentele pedagogiei curative sunt: a) - ritmul și voința; b) - predarea în epoci; c) - cuvântul viu și lumea însuflețită; d) - activitățile artistice; e) - logopedia; f) - atitudinea pedagogului curativ; g) – ambianța</p>
<p>Step by Step</p>	<p>- Denumit inițial Head Start, programul a fost conceput după modelul introdus în SUA în anii 1960, ca un program educațional de reformă, care promovează metode de predare-învățare centrate pe copil și care favorizează implicarea familiei și a comunității în procesul instructiv-educativ.</p> <p>- Procesul de învățământ preșcolar urmărește cu prioritate latura formativă a dezvoltării personalității copiilor.</p> <p>- Strategiile didactice utilizate sunt active, participative, copiii sunt mereu puși în fața unor situații problemă, învață descoperind, le este încurajată inițiativa, încrederea în forțele proprii, toleranța, comunicarea, lucrul în echipă.</p> <p>- Nivelul de dezvoltare al deprinderilor, priceperilor și cunoștințelor copiilor este în conformitate cu cerințele programei.</p> <p>- În învățământul primar, procesul de învățământ este centrat pe elev; cadrele didactice realizează predarea-învățarea în conformitate cu nivelurile, stadiile de dezvoltare ale elevilor, nevoile, interesele individuale și diferitele stiluri de învățare ale acestora.</p> <p>- Conținuturile prevăzute de programele școlare sunt structurate în unități de învățare, astfel încât să se realizeze pe deplin obiectivele de referință specifice fiecărei discipline/clase, care sunt parcurse conform planificărilor calendaristice.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Cadrele didactice sunt preocupate să promoveze o învățare cu sens, prin utilizarea originală a strategiilor activ-participative, a metodelor de învățare prin cooperare, stimulând dezvoltarea personală și cooperarea socială
Montessori	<ul style="list-style-type: none"> - Concepută de dr. Maria Montessori - Propune ca educația copilului să fie bazată pe modulul său de acțiune independent, într-o manieră responsabilă. - Oferă copiilor oportunitatea de a se dezvolta la potențialul maxim și stimulează elaborarea de soluții pentru propriile probleme. - Copilul și învățarea sunt pe primul loc, iar predarea și programa pe locul al doilea. - Automotivarea este considerată cheia învățării, a succesului. - Mediul de instruire este bazat pe obiecte mici, ușor de manevrat. - Metode de educație și instrucție presupune implicarea copilului în observarea științifică, pe pregătirea mediului de instruire pe baza observațiilor realizate. - Programa este concepută în mod creativ, în funcție de nevoile copilului.
Freinet	<ul style="list-style-type: none"> - Pedagogie centrată pe copil - Orice copil este capabil de reușită, cu condiția respectării priorităților și intereselor acestuia și a eliminării exigențelor exagerate și premature care îl împing spre eșec. - Educația trebuie să-și găsească fundamentul în munca creatoare, liber aleasă și responsabilă. - Fiecare elev trebuie să învețe să-și stabilească singur obiectivele, nu să fie impuse de exterior. - Școala este loc de viață și de producție: se stimulează respectul reciproc, munca în echipă. - Este o pedagogie a muncii motivate, o pedagogie personalizată, a comunicării și cooperării. <p>- Tehnicile Freinet: -Textul liber; - Jurnalul școlar; - Corespondența școlară; - Ancheta documentară; - Exprimarea plastică; - Exprimarea corporală; - Creația manuală; - Exprimarea dramatică; - Ieșirea școlară</p>

Sarcina 1: Dacă ați fi pus în situația de a alege pentru practica școlară una din variantele de mai sus pe care ați alege-o și de ce? Argumentați-vă răspunsul, făcând apel la exemple, analogii, comparații. Aduceți reflecții personale.

Sarcina 2: Inventariați avantajele și dezavantajele sistemelor alternative de mai jos și încercați să motivați de ce nu cunosc o răspândire adecvată în cadrul învățământului românesc. Ca profesor practician, Dvs. pentru ce alternativă ați opta? De ce? Aduceți reflecții personale

Sarcina 3: De ce credeți că alternativele instituțional-educative au fost propuse la începutul secolului XX și au fost reactivate în prezent? Argumentați-vă răspunsul! Adăugați reflecțiile personale.

Sarcina 4: De ce considerați că alternativele instituționale au o pondere scăzută în raport cu sistemul educativ oficial instituțional? Motivați. Aduceți reflecții personale

8 ALTERNATIVE ÎN EVALUAREA CONSTRUCTIVISTĂ

8.1. ANALIZĂ COMPARATIVĂ: EVALUAREA TRADIȚIONALĂ VS. EVALUAREA CONSTRUCTIVISTĂ

Florentina Mogonea

Evaluarea reprezintă una dintre activitățile didactice esențiale, care oferă măsura eficienței acesteia. De-a lungul timpului, ea a cunoscut modificări legate de conceperea, proiectarea, realizarea acesteia, de metodele și instrumentele utilizate, de rolurile agenților antrenați. Propunem o analiză comparativă a evaluării tradiționale și a celei realizate după principii constructiviste.

Tabel 38. Evaluarea tradițională vs. evaluarea constructivistă

Caracteristici	Evaluarea tradițională	Evaluarea constructivistă
Ce urmărește?	<ul style="list-style-type: none"> - Este preocupată de <i>ce știe</i> elevul/studentul (sub aspect cantitativ) sau de <i>ce face</i> elevul/studentul. - Pune accent pe elementele cantitative, pe rolul și importanța volumului de informații, de cunoștințe însușite sau pe comportamentele pe care le manifestă. 	<ul style="list-style-type: none"> - Este preocupată de <i>cum</i> învață elevul/studentul. - Pune accent pe modalitatea în care elevul procesează informația, cum construiește propria cunoaștere. - Are în vedere nu doar rezultatele vizibile ale învățării, ci și contextul (organizarea, situațiile, metodele, instrumentele).

	<ul style="list-style-type: none"> - Are în vedere rezultatele vizibile ale învățării. - Stabilirea gradului de exactitate al cunoștințelor asimilate și măsurarea acestora prin prisma acestui criteriu, precum și a celui referitor la cantitate. - Ia în considerare preponderent factorii cognitivi. 	<ul style="list-style-type: none"> - Are în vedere mai ales elementele care au condus la construirea cunoașterii: capacități, abilități, competențe. - Ia în considerare nu doar factorii cognitivi, ci și pe cei noncognitivi (motivații, interese, atitudini).
<p>Cum se realizează?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se realizează cu exactitate, urmărind elemente preponderent cantitative, pe clase se comportamente observabile și măsurabile. - Se măsoară și se cuantifică achizițiile subiecților, în special cunoștințe (în special părțile vizibile ale acestora), mai puțin capacități, abilități, competențe. - Este mai ales o evaluare normativă, criterială, urmărind raportarea învățării la o normă, la un criteriu, la o performanță așteptată. - Se măsoară doar achizițiile individuale. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se realizează printr-o urmărire a evoluției, a progresului câștigat de la o etapă a procesului de construire a cunoașterii, individual și în grup. - Nu urmărește aspectele cantitative, ci mai degrabă aspectele calitative ale activității de învățare, de construire a cunoașterii. - Este o evaluare formativă, înțeasă nu doar ca evaluare continuă, realizată pe parcurs, ci și la final (de aici conceptul de „evaluare formativă extinsă”). - Se apreciază contribuția individuală, dar și colectivă la activitatea de învățare. - Este însoțită de analize sau autoanalize critice, de măsuri ameliorative.
<p>Când se realizează?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - În diferite etape ale activității (inițială, continuă, finală), predominând evaluarea realizată după activitatea de învățare, rolul ei fiind de testare, corectare, selecție. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pe parcursul activității întreprinse de către elevi/studenti, dar și la finalul unor etape importante, având rol de bilanț, pentru a putea permite realizarea unei imagini globale, unitare, în legătură cu activitatea de cunoaștere întreprinsă.

Ce roluri (funcții) îndeplinește?	- Predomină funcțiile diagnostică, prognostică, de ierarhizare și selecție.	- Predomină funcțiile de de prognozare, anticipare a demersurilor viitoare, de monitorizare și control a rezultatelor activității întreprinse, a progresului realizat, de reglare a activității, de optimizare, de motivare a elevilor/studentilor, de stimulare, încurajare a manifestării metacogniției, a autocontrolului, autoreglării, autoevaluării.
Cine o realizează?	- Este realizată predominant de către profesor, fiind foarte puțin încurajată autoevaluarea sau interevaluarea.	- Este realizată de către profesor, dar și de către elevi/studenti (autoevaluare).
Ce roluri îndeplinește profesorul?	- Predomină rolurile de organizator al actului evaluativ, de reglator.	- Predomină rolurile legate de coordonare, monitorizare, stimulare, îndrumare, oferirea suportului necesar, de ameliorare.
Ce roluri îndeplinește elevul?	- De observator al actului evaluativ, de factor pasiv.	- De participant direct la actul evaluativ, de autoevaluator, autoreglator.
Cu ce instrumente?	- Sunt utilizate predominant metode și instrumente tradiționale de evaluare, pentru verificarea și interpretarea rezultatelor într-o manieră cantitativă, statistică.	- Sunt utilizate metode și instrumente alternative, complementare de evaluare, predominând elementele calitative.

Sarcina 1: În calitate de viitori profesori, exprimați-vă opinia în legătură cu posibilitatea și utilitatea evaluării constructiviste în clasa de elevi, menționând într-un tabel argumente/contraargumente pentru fiecare din cele două aspecte.

Sarcina 2: Sunteți solicitat să prezentați colegilor caracteristicile evaluării constructiviste. Elaborati o sinteză a acestor caracteristici, din punctul propriu de vedere, apelând și la o modalitate de reprezentare grafică a lor care să asigure o mai bună vizualizare și să faciliteze reținerea și înțelegerea lor de către ceilalți.

Sarcina 3: Indicați modalități concrete de îmbinare, în cadrul activităților didactice, a evaluării clasice cu cea constructivistă.

Sarcina 4: Din perspectiva unui viitor profesor, elaborați o listă a dezavantajelor evaluării tradiționale și propuneți soluții, ipoteze ameliorative pentru diminuarea sau îndepărtarea acestora.

8.2. ANALIZĂ CRITICĂ A EVALUĂRII CONSTRUCTIVISTE, PRIN PRISMA AVANTAJELOR ȘI DEZAVANTAJELOR

Florentina Mogonea

Evaluarea constructivistă reunește eforturile comune a ambilor parteneri educaționali într-o activitate care poate fi analizată, din perspectiva eficienței, și prin prisma avantajelor, respectiv dezavantajelor pe care le are. Contestată de unii, apreciată de alții, evaluarea constructivistă este eficientă sau nu în funcție de mai multe criterii sau variabile implicate. Prezentăm avantajele și dezavantajele acestei evaluări, din perspectiva cadrului didactic:

Tabel 39. Evaluarea constructivistă – avantaje și dezavantaje

		Avantaje, pentru profesor, ale evaluării constructiviste
E V A L U A R E A C O N S T R U C T I V I S T E	E S T E E F I C I E N T Ă D E	<ul style="list-style-type: none"> - Se orientează nu doar spre cunoștințe, ci și spre capacități, abilități, competențe. - Urmărește și aspecte calitative, nu doar cantitative. - Elimină caracterului rigid, strict, printr-o viziune mai largă, mai complexă. - Oferă posibilitatea evaluării ritmice, pe parcurs, formative, dar și la finele unor etape, perioade mai mari, această modalitate de evaluare având rol de bilanț. - Oferă posibilitatea cumulării datelor oferite de evaluarea realizată pe parcurs cu cele oferite de evaluarea finală. - Oferă posibilitatea înregistrării progresului, de la o activitate la alta, de la o sarcină de învățare la alta. - Încurajează realizarea de aprecieri reciproce, interevaluări, prin posibilitățile de lucru în grup pe care le oferă.

T I V I S T Ă	O A R E C E:	<p>- Contribuie la îmbunătățirea relației cadru didactic-studenți, prin înțelegerea de către aceștia din urmă a modului în care se realizează actul evaluativ și, în consecință, prin eliminarea suspiciunilor, a neîncrederii în corectitudinea acestuia.</p> <p>- Oferă posibilitatea aprecierii rezultatelor studenților, pornind de la situații concrete, desprinse din realitatea imediată sau ipotetice.</p>
--	---	--

E V A L U A R E A C O N S T R U C T I V I S T Ă	E S T E I N E F I C I E N T Ă D E O A R E C E:	Limite ale evaluării constructiviste, din perspectiva profesorului
		<p>- Există un subiectivism determinat de lipsa unor criterii, a unor modalități de apreciere standardizate, de apelul la metode calitative în detrimentul celor cantitative.</p> <p>- S-a conturat un paradox între dorința de asigurare a obiectivității evaluării și modalitatea subiectivă, personală de construire a cunoașterii.</p> <p>- S-a confirmat dificultatea de a aprecia calitatea, eficiența activității de cunoaștere a fiecărui student și, mai ales, de a justifica, argumenta de ce uneori aceasta nu este corectă, corespunzătoare.</p> <p>- S-a constatat existența riscului ca „produsele” activității subiectului cunoscător, fiind niște realizări personale, niște reflecții subiective ale realității obiective să fie niște construcții false sau greșite.</p> <p>- S-a dovedit dificultatea de apreciere a factorilor noncognitivi implicați în actul evaluativ.</p> <p>- S-a dovedit a fi necesar un timp mai mare pentru culegerea tuturor informațiilor necesare aprecierii calității sau eficienței rezultatelor obținute.</p> <p>- S-a constatat că produsele activității studenților pot fi considerate tot behavioriste, deși constructivismul (și, implicit, evaluarea constructivistă) a apărut ca o critică a behaviorismului.</p>

Sarcina 1: În calitate de viitori profesori, modificați, completați, ajustați lista avantajelor și dezavantajelor evaluării constructiviste.

Sarcina 2: După modelul prezentării avantajelor, respectiv dezavantajelor evaluării constructiviste pentru profesori, precizați care credeți că sunt avantajele/dezavantajele pentru elevi.

Sarcina 3: Din experiența de student al modulului psiho-pedagogic, prezentați o situație în care s-a apelat la o evaluare de tip constructivist și analizați-o prin prisma aspectelor pozitive și a celor negative.

Sarcina 4: Pornind de la dezavantajele evaluării constructiviste menționate, formulați soluții, ipoteze privind ameliorarea acestora. Menționați reflecțiile personale.

Sarcina 5: Sunteți puși în situația de a susține eficiența evaluării constructiviste. Elaborați propriu o argumentație în vederea demonstrării acestei idei.

8.3. METODOLOGIA ALTERNATIVĂ ÎN EVALUARE

Ecaterina Frăsineanu

Metodologia alternativă în evaluare, cerută de noile modificări apărute la nivelul curriculei școlare, presupune coexistența instrumentelor clasice de evaluare (probe orale, scrise, practice) cu alte variante în conceperea și aplicarea evaluării.

Pentru a crește gradul de obiectivitate în evaluare, instrumentele de evaluare trebuie să fie multiple, diverse, pentru a se compensa, dar și pentru a se potența reciproc. În evaluarea constructivistă, metodele alternative devin metode principale, în timp ce metodele clasice ocupă aici un loc secundar, sunt complementare.

Competențele formate se pot verifica în contexte diferite: în evaluarea continuă, finală, în practică, în/prin portofoliul de formare; de asemenea, evaluarea individuală poate fi alternată cu evaluarea unor lucrări elaborate în grup, în echipă sau diadă, tocmai pentru a stimula adaptarea elevilor la asemenea situații pe care le vor regăsi și în mediul socio-profesional.

Tabel 40. Metode clasice vs. metode alternative de evaluare

Metode clasice de evaluare	Metode, procedee și tehnici ca alternative de evaluare constructivistă	Specificul evaluării constructiviste prin metode alternative
Observarea comportamentului	- Observația și analiza continuă a comportamentului cognitiv, acțional, atitudinal al elevilor.	- Metodologia alternativă de evaluare poate surprinde elemente atitudinal-valorice ale personalității, aspecte importante ce nu pot fi apreciate printr-o evaluare clasică prin probe scrise, orale sau practice. - Evaluarea constructivistă nu poate fi desprinsă

Probe orale	- Procedeele și tehnicile de evaluare bazate pe exprimarea orală a modului de construire a cunoașterii și a rezultatelor la care s-a ajuns.	de context, de aceea sunt necesare reflecții și autoevaluări ale elevilor, prin care aceștia să explice modul cum au ajuns la noile înțelegeri în cunoaștere, în acțiune și la nivel atitudinal. - Profesorul constructivist utilizează în evaluare o metodologie specifică prin care să identifice indicatori cognitivi și să formuleze sarcini complexe de învățare, în context autentic.
Probe scrise	- Procedeele, tehnicile, instrumentele bazate pe redactarea în scris a modului de construire a cunoașterii și a rezultatelor la care s-a ajuns.	- Evaluarea constructivistă - bazată pe o metodologie alternativă - este formativă prin faptul că nu se referă numai la rezultate (cunoștințe, priceperi, deprinderi, capacități, atitudini, competențe), ci și la modul în care acestea s-au constituit.
Probe practice Lucrări aplicative	- Realizarea unor aplicații practice (artefacte): hărți cognitive, desene, aparate, planșe . - Portofoliul învățării	- Unele referențiale în evaluare sunt vizibile (cunoștințele), altele sunt mai puțin vizibile (rețelele conceptuale, schemele de acțiune, demersurile de gândire logică, strategiile cognitive), solicitând din partea evaluatorului competențe de cunoaștere și analiză psihologică a structurii personalității și a procesualității învățării.
Autoevaluări	- Realizarea unor autoevaluări sau evaluări reciproce după liste criteriale, a unor analize critice argumentate.	- Aprecierea calitativă din evaluarea constructivistă este obiectivă, chiar dacă utilizează analiza modalităților de rezolvare, a activității creative, a metacogniției, a motivației, pentru că ea presupune o abordare profundă a proceselor evaluate, identificarea reușitelor și nereușitelor, corelate cu aprecierile de tip cantitativ. - Cunoașterea prealabilă de către elevi a tipului de sarcini utilizate în evaluare influențează implicarea lor în actul evaluării, de aceea, în toate demersurile realizate pentru evaluarea constructivistă se urmărește ca aceasta să câștige în obiectivitate și în transparență, să fie deschisă față de cei care învață și centrată pe dezvoltarea acestora.

Evaluarea pe baza portofoliului personal răspunde atât specificului evaluării constructiviste, cât și dezideratului formării unor competențe practice prin instruire.

Tabel 41. Portofoliul și evaluarea continuă

Conținut:	<ul style="list-style-type: none"> - Cele două părți ale unui portofoliu sunt: partea de prezentare și lucrările propriu-zise (lucrările considerate reprezentative). - Portofoliul poate cuprinde lucrări ca: rezumate, eseuri, articole, fișe de studiu, hărți cognitive, teme, rapoarte, proiecte, înregistrări, observații, reflecții, teste, rezolvări ale unor sarcini, demonstrații, comentarii, analize ș.a.
Rol:	<ul style="list-style-type: none"> - Generarea de artefacte oferă prilejul ca elevii să explice propria înțelegere, reprezentând o “biografie a muncii” sau “ceea ce știe și ceea ce poate” cel care învață (Brown și Adams, 2000, p.191); - Portofoliul îmbină învățarea cu autoevaluarea (Cerghit, 2002, p.315) și, de aceea, acesta ar trebui să conțină cele mai bune lucrări ale elevilor sau studenților. - Ca instrument adoptat de un profesor constructivist, portofoliul își relevă utilitatea prin faptul că stimulează reflecția celui care îl realizează și îi ajută, atât pe elev, cât și pe profesor sau pe un evaluator extern, să sesizeze progresele.
Avantaje:	<ul style="list-style-type: none"> - Este un instrument tot mai utilizat. - Permite demonstrarea unor competențe. - Oferă timpul necesar pentru realizare. - Evaluarea este una autentică. - Îi obișnuiește pe studenți/elevi să fie reflexivi. - Face apel la gândire. - Este util atât în predare, cât și în învățare.
Dezavantaje:	<ul style="list-style-type: none"> - Dezavantajul cauzat de posibilitatea de substituie a autorului portofoliului poate fi preîntâmpinat/înlăturat dacă elevii susțin conținutul, dar explică și modul de realizare a portofoliului.

Sarcina 1: Analizați metodele alternative pe care le puteți utiliza în evaluarea elevilor la disciplina de specialitate. Argumentați necesitatea și avantajele aplicării unei metodologii alternative de evaluare.

Sarcina 2: Reflectați asupra cerințelor de ordin etic pe care trebuie să le respecte cel care elaborează un portofoliu de învățare.

8.4. METODE CONSTRUCTIVISTE DE EVALUARE ALTERNATIVA

Elena Joița

Dacă evaluarea clasică este centrată pe verificarea și notarea cunoștințelor într-un curriculum tradițional, este firesc ca, pentru aprecierea calității învățământului, într-un nou curriculum, acum să fie aduse în prim plan acele metode care să evidențieze dimensiuni prioritar formative.

Cum acestea sunt realizate și prin metode, instrumente constructiviste, derivă și statuarea, aplicarea, perfecționarea procedurilor de evaluare, alternative și/sau complementare, la cele clasice (care nu sunt eliminate, ci combinate variat, sunt puse în alte contexte, obținându-se alte semnificații), pentru a evalua calitatea, competența, performanța, atitudinea în formarea elevilor. Dar pentru a evalua și elementele instruirii, care au fost implicate, a efectelor metacognitive, a deschiderilor spre perfecționare, iar nu numai a interesului pentru atingerea unor standarde (care uniformizează criteriile, normele de referință).

Soluția optimă, pentru a surprinde evoluția, în diferite faze ale formării, nu poate fi decât apelul la alternative și/sau complementaritate metodologică, instrumentală, a criteriilor de evaluare formativă și sumativă. Iar învățarea constructivistă poate fi apreciată (ca proces, metodologie, rezultate), dacă se respectă acest principiu, mai mult decât actual, al evaluării.

Tabel 42. Evaluarea constructivistă – metode, procedee alternative

A. Procedee bazate pe observarea și analiza criterială a activității cognitive și practice, în sens constructivist
<ul style="list-style-type: none">- în desfășurarea experiențelor cognitive efectuate direct,- în studierea, interpretarea situațiilor autentice date,- în derularea procesării mentale a informațiilor,- în aplicarea soluțiilor formulate, individual sau în grup,- în modalitatea de prezentare a interpretărilor, argumentelor,- în participarea la dezbaterile, negocierile în grup,- în realizarea autoevaluării sau a evaluărilor reciproce
B. Procedee, tehnici, instrumente bazate pe redactarea în scris a modului de construire a cunoașterii și a rezultatelor obținute

<ul style="list-style-type: none"> - descrieri, - relatări, reportaje, - eseuri, compuneri, - proiecte, - portofolii, - jurnale reflexive, - studii de caz, - planuri de idei, - reprezentări grafice, - scheme, hărți conceptuale, 	<ul style="list-style-type: none"> - rețele de cunoștințe, - liste de cuvinte-cheie sau atribute, - răspunsuri scurte la liste de întrebări, - scenarii, - sinteze intra și interdisciplinare, - argumentarea alegerii unui răspuns din posibilitățile multiple oferite, - analize critice, - comentarii personale, - comunicări, referate
<p>C. Procedee, tehnici bazate pe exprimarea orală a modalităților și a celor învățate constructivist</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - expunere proprie și argumentată, fără puncte de sprijin, - prezentarea interpretărilor făcută cu motivarea lor, - susținerea unui interviu specific, - susținerea de intervenții în discuțiile, dezbaterile în grup, - afirmarea în analiza și rezolvarea unor situații conflictuale cognitive sau în luarea unor decizii de rezolvare, - interpretarea unor roluri atribuite sau asumate, - formularea de întrebări sau ipoteze pentru înțelegere, - implicarea în tehnici de creativitate, de tip brainstorming, - analiza critică a răspunsurilor altor elevi, - semnalarea de erori cognitive și propunerea de soluții. 	
<p>D. Procedee, tehnici bazate pe efectuarea de aplicații practice, de tip constructorist sau pentru verificarea propriu-zisă</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - construirea de artefacte variate: prototipuri și modele fizice, desene, redări picturale, aparate, machete funcționale, lucrări tematice, - efectuarea directă de experiențe/experimente, - conceperea unor programe sau aplicații pe calculator, - propunerea de aplicații cu caracter creativ, inventiv. 	
<p>E. Procedee, tehnici bazate pe autoevaluare constructivistă</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - analiza critică a criteriilor de evaluare continuă, formativă, - aprecierea reciprocă între elevi, pe obiective și criterii, - autoaprecierea demersurilor cognitive și a rezultatelor, - compararea propriei aprecieri cu indicatorii prezențați, 	

- conștientizarea erorilor cognitive proprii, a consecințelor,
- autoanaliza cauzală și comparativă, pe criterii,
- reflecția personală asupra dezvoltării, progresului cognitiv,
- autoevidența reușitelor și a eșecurilor în construirea cunoașterii,
- raportarea la propriile așteptări, ipoteze, rezultate anterioare,
- reluarea analizei lucrărilor elaborate, după anumite etape,
- schimbarea perspectivelor de analiză sau construcție.

Sarcina 1: Revedeți un proiect de lecție susținut la practica pedagogică și, retrospectiv, precizați ce obiective formative ați fi putut încă preciza, iar pentru aprecierea realizării lor, indicați metodele și instrumentele de evaluare alternativă, pe care ar fi trebuit să le folosiți. Formulați refelecții.

În același mod, procedați acum într-un nou proiect pentru lecția următoare.

Sarcina 2: Fiind în ultimul an de licență, când veți fi evaluați, printr-un portofoliu didactic final, sumativ, asupra pregătirii psihologice, pedagogice, metodice, practice, concepeți propriu o variantă de portofoliu didactic, care să surprindă semnificativ nivelul atins în profesionalizarea didactică de către absolvenți, pornind de la profilul de competență dat.

8.5. PORTOFOLIUL DIDACTIC DE EVALUARE FINALĂ

(un proiect)

Elena Joița

Evaluarea sumativă a formării profesorului, la sfârșitul ciclului de licență, este firesc să fie realizată printr-o probă specifică pentru aprecierea calității profesionalizării didactice, potrivit profilului de competență.

Această probă constră în punerea studentului-viitor profesor într-o situați reală specifică: construirea și susținerea unui instrument complex – portofoliul didactic final, care să reflecte nivelul pregătirii psihologice, pedagogice, metodice, practice, mai ales din perspectiva practicării profesiei (capacități cognitive, abilități aplicative, competențe, atitudini, metacogniție).

Modelul de portofoliu prezentat este cuprinzător pentru criteriile profesionalizării didactice, care trebuie astfel re-descoperită și construită, urmărind atingerea a 3 scopuri:

- să ofere argumente pertinente și suficiente, pentru o analiză critică, obiective a nivelului calității în atingerea criteriilor profesionalizării didactice a absolvenților modulului I al DPPD,
- să ofere absolventului un bilanț al formării sale profesionale, dar și o constatare, o autoanaliză critică a nivelului maturizării, ca individ și profesor,
- să constituie și pentru instituție, pentru formatori prilejul constatării eficienței managementului conceput și practicat în temă

Tabel 43. Portofoliul didactic de evaluare finală

**Departamentul pentru
Pregătirea Personalului Didactic**

**PORTOFOLIUL DE EVALUARE FINALĂ
A PROFESIONALIZĂRII INIȚIALE
PENTRU CARIERA DIDACTICĂ
MODULUL I, CICLUL DE LICENȚĂ**

A B S O L V E N T :

NUME , PRENUME.....

FACULTATEA.....

SPECIALIZAREA.....

SERIA.....

FORMA DE ÎNVĂȚĂMÂNT.....

SESIUNEA / ANUL.....

NOTĂ: Ca pagină de titlu/copertă, absolventul poate să-i imprime o notă de personalizare.

C U P R I N S

**PARTEA I - CRITERII ÎN REALIZAREA PREGĂTIRII
INIȚIALE PENTRU PROFESIUNEA DIDACTICĂ**

- 1. Motivarea participării la modulul de profesionalizare didactică.....**
- 2. Obiective și așteptări proprii în formarea ca profesor.....**
- 3. Autoaprecierea experienței proprii câștigate în ciclul de licență în realizarea profesionalizării didactice.....**
- 4. Autoaprecierea portofoliului didactic final, ca instrument de formare inițială și evaluare sumativă. Propuneri ameliorative.....**

**PARTEA a II-a - CONȚINUTUL ȘI ORGANIZAREA
MATERIALELOR**

1. Conținutul documentar demonstrativ necesar.....
2. Criterii de organizare, prezentare, interpretare și autoapreciere critică a materialelor selectate.....
3. Chestionar de autoevaluare a calității portofoliului realizat.....

**PARTEA a III-a - AUTOEVALUAREA CRITERIALĂ A
COMPETENȚELOR – CHEIE**

1. Listarea și autoevaluarea critică a competențelor – cheie.....
2. Reflecții personale asupra formării competențelor – cheie în faza inițială și în perspectivă : obiective, demersuri, soluții.....

PARTEA a IV-a - SUSȚINEREA PORTOFOLIULUI

1. Criterii în pregătirea și desfășurarea susținerii.....
2. Textul detaliat și textul – schiță pentru susținere.....

**PARTEA a V-a - EVALUAREA SUMATIVĂ PRIN ANALIZA
PORTOFOLIULUI ȘI A SUSȚINERII LUI**

1. Criterii și model de grilă de evaluare, cu baremul specific.....
2. Aprecierile – sinteză și certificate ale comisiei.....
3. Acordarea calificativului, în baza punctajului obținut.....
4. Redactarea procesului – verbal de la susținere.....

M O T O:

- Portofoliul realizat progresiv : vector al construcției competențelor și al identității profesionale în formarea pentru învățământ.

L.Bélair, Ch. Lebel (2004)

- Portofoliul în formarea inițială : profesionalizarea împletirii teoriei și practicii. Este inima metodologiei de profesionalizare (didactică), pentru că unește formarea teoretică, cu aplicațiile pe probleme, cu analiza practicii pedagogice, cu experiența constructivistă, cu demersurile reflexive, cu evaluarea critică și criterială.

M. Deum, C. Matter (2005)

- Portofoliul : să demonstrezi ceea ce știi și ceea ce poți, ce ești în stare să faci.

J. C. Brown, A. Adams (2001)

**PARTEA I - CRITERII ÎN REALIZAREA PREGĂTIRII ÎNȚIALE
PENTRU PROFESIUNEA DIDACTICĂ**

NOTĂ: Din modul de completare să rezulte motivația profesională didactică, obiectivele urmărite, conceperea proprie a formării profesionale, eliminarea unor prejudecăți privind profesiunea didactică, depășirea unor experiențe inadecvate, conceperea și elaborarea portofoliului ca instrument de formare și evaluare a nivelului profesionalizării didactice, precum și alte reflecții pregătitoare.

În sinteza finală, această parte va deschide susținerea portofoliului !

I. 1. Motivarea participării la Modulul I de profesionalizare didactică.....
.....
.....

I. 2. Obiective și așteptări proprii la formarea ca profesor:.....
.....
.....

I.3. Autoaprecierea experienței proprii câștigate în ciclul de licență în realizarea profesionalizării didactice.....
.....
.....

I. 4. Autoaprecierea portofoliului didactic final, ca instrument de formare inițială și evaluare sumativă. Propuneri ameliorative.....
.....
.....

**PARTEA a II-a - CONȚINUTUL SI ORGANIZAREA MATERIALELOR
ÎN PORTOFOLIU**

II. 1. CONȚINUTUL DOCUMENTAR DEMONSTRATIV

NOTĂ : Portofoliul va demonstra înțelegerea noilor cerințe privind calitatea profesionalizării pentru cariera didactică, atingerea la un nivel cât mai ridicat al realizării obiectivelor acesteia, al întocmirii lui ca instrument de evaluare sumativă și certificativă. Dar va evidenția și atingerea nivelului de maturizare așteptat în autoevaluarea și evaluarea formării profesionale specifice sau va sprijini autoevaluarea instituțională a DPPD.

Studentul – absolvent al Modulului I, corespunzător ciclului de licență, va include atunci în portofoliu documente, materiale considerate de el ca fiind reprezentative pentru activitatea depusă în sensul profesionalizării didactice, de-a lungul celor 3 ani, prin disciplinele cuprinse în planul de învățământ specific. Ele vor fi sistematizate criterial și autoe-

valuate, conform finalităților formării profesionale și ale portofoliului, pregătindu-se astfel susținerea lui.

După o trecere în revistă a categoriilor și exemplilor de materiale, care pot ilustra atingerea cerințelor profesionalizării didactice, absolventul va selecta, va dezvolta prezentarea celor considerate reprezentative, va comenta critic realizarea și eficiența folosirii lor în activitățile teoretice și practice (cap. II. 2 și II. 3). Iar apoi va formula aprecieri generale, răspunzând la un chestionar tematic (cap. II. 4).

Documente normative generale privind profesionalizarea didactică	Materiale ilustrative pentru experiența proprie de formare profesională didactică, educativă	Materiale privind autoevaluarea profesională, formarea reflexivă	Modele de instrumente specifice, acumulate din alte surse
A	B	C	D
<ul style="list-style-type: none"> - Extrase din acte normative oficiale, - Referințe din documente curriculare specifice disciplinei, - Referințe privind documente școlare manageriale în temă, - Referințe privind documentele specifice ale profesorului în școală, - Documente privind statutul personalului didactic (extrase), - Extrase din documente privind 	<ul style="list-style-type: none"> - Materiale privind realizarea diferitelor experiențe de învățare la disciplinele din Modul, - Exemple de situații educative / didactice organizate și rezolvate, - Instrumente de învățare construite propriu (scheme, tabele, hărți cognitive, reprezentări grafice), - Proiecte de activități didactice și educative concepute, susținute și ameliorate, - Materiale demonstrative realizate, utilizate și interpretate pentru activitățile susținute, - Propuneri de mijloace de învățământ, propriu concepute, utilizate și interpretate, - Proiecte de activități concepute, susținute în 	<ul style="list-style-type: none"> - Autoevaluări criteriale, parțiale sau sumative, - Interpretări proprii de texte specifice, modele, cu propuneri de reconstrucție, dezvoltare, - Eseuri pe teme pedagogice, metodice, - Formulări de întrebări, ipoteze în diferite situații, sarcini, - Analize ale dificultăților, restricțiilor întâmpinate, cu propuneri de soluționare, - Autoanalize critice ale proiectelor 	<ul style="list-style-type: none"> - Modele de variante de planificări, proiecte din școală, - Modele de mijloace de învățământ, însoțite de comentarea utilizării lor, - Modele de metode, instrumente de evaluare, - Modele de proiecte de cercetare pedagogică și metodică, - Modele de fișe de studiu independent în pregătirea psihopedagogică, metodică, - Modele de organizare a cabinetului metodic, a laboratorului de specialitate în școală,

<p>formarea inițială și continuă a cadrelor didactice,</p> <p>- Documente privind schimbări recente în învățământ,</p> <p>- Lista cu standarde de evaluare a competențelor profesorului,</p> <p>- Extrase din regulamente de organizare și funcționare a școlilor,</p> <p>- Extrase din regulamente pentru elevi,</p> <p>- Extrase din documente privind parteneriatul educațional,</p> <p>- Alte documente specifice.....</p>	<p>afara clasei și a școlii,</p> <p>- Fișe de studiu, liste bibliografice tematice, propriu întocmite și comentate,</p> <p>- Fișe de muncă independentă individuală și în grup, concepute, utilizate, comentate,</p> <p>- Rezolvări de sarcini de învățare, prezentate în instrumentele constructiviste,</p> <p>- Analize critice de documente curriculare la disciplina proprie (plan de învățământ, programe, manuale, materiale auxiliare),</p> <p>- Fișe de asistență la activități, însoțite de comentarii proprii,</p> <p>- Sinteze și exemplificări de activități proiectate și desfășurate în școli (NU numai de predare), însoțite de autoanalize, corectări,</p> <p>- Observații, comentarii privind rezolvarea diferitelor situații educaționale în școli, în diferite contexte,</p> <p>- Construirea / reconstruirea de modele, materiale necesare activității profesorului,</p> <p>- Sesizarea, comentarea rezolvării de situații manageriale în clasă;</p>	<p>susținute,</p> <p>- Reflecții personale privind rolurile profesorului, relațiile cu elevii, cu comunitatea,</p> <p>- Program propriu de autoperfecționare conceput, realizat și comentat critic,</p> <p>- Intervenții proprii în rezolvarea de situații din școală, ca practicant,</p> <p>- Reflecții asupra diferitelor realități în profesionalizarea didactică prin DPPD,</p> <p>- Propuneri proprii pentru un caiet, jurnal, portofoliu al studentului DPPD,</p> <p>- Mapă cu comentarii, reflecții proprii, scurte eseuri, pornind de la citate, proverbe referitoare la educație, personalitatea profesorului, instruire,</p> <p>- Analize critice</p>	<p>- Modele de evidență a activității profesorului în școală,</p> <p>- Modele de organizare, amenajare a claselor,</p> <p>- Modele de proiectare, organizare a activității dirigintelui,</p> <p>- Modele de instrumente pentru cunoașterea elevilor, consiliere, tratare diferențiată,</p> <p>- Modele de caiete, jurnale, portofolii ale profesorilor,</p> <p>- Modele de proiecte pentru activități în afara clasei, școlii,</p> <p>- Modele de mape pentru studiul individual al profesorului și pentru activitatea de cercetare pedagogică,</p> <p>- Modele de documente manageriale ale clasei,</p> <p>- Modele de organizare a bugetului de timp al elevilor, profesorilor,</p> <p>- Modele de orarii școlare,</p>
--	---	---	--

	<p>observarea, interpretarea îndeplinirii rolurilor profesorului-manager la clasă,</p> <p>- Materiale privind activități extrașcolare sau CDS (curriculum la decizia școlii) asistate, proiectate, realizate și comentate,</p> <p>- Materiale privind activități de cunoaștere, caracterizare, consiliere a elevilor, realizate, comentate; instrumente folosite și rezultate,</p> <p>- Materiale privind rezolvarea prin colaborare și cooperare în grup a unor sarcini de învățare sau aplicative,</p> <p>- Alte materiale specifice.....</p>	<p>realizate de către colegii din grupa de practică, profesorii-mentori,</p> <p>- Reflecții formulate pe marginea activităților susținute, a materialelor elaborate, a fișelor de analiză completate, însoțite de formularea de ipoteze pentru ameliorare,</p> <p>- Alte materiale specifice...</p>	<p>- Modele de proiectare, organizare a activității de formare continuă a profesorilor în școală,</p> <p>- Modele de proiectare, organizare a colaborării cu familiile elevilor,</p> <p>- Modele de activități organizate în colaborare cu alți factori educaționali,</p> <p>- Modele ale organizării, realizării de activități în afara clasei cu elevii: meditații, consultații etc.,</p> <p>- Alte materiale specifice..</p>
--	---	---	---

II. 2. CRITERII DE ORGANIZARE ȘI PREZENTARE, INTERPRETARE, AUTOAPRECIERE CRITICĂ A MATERIALELOR

NOTĂ: În funcție de calitatea înțelegerii importanței, esenței, scopurilor și obiectivelor specifice, studentul-absolvent va proceda, după acumulările din ciclul de licență, pe măsură ce a parcurs disciplinele Modulului I, al DPPD, în ultimul semestru (6), la selectarea materialelor acumulate (cap.II.1), pentru a completa evaluarea stadiului parcurs în profesionalizarea didactică.

Selecția făcută după criteriile de calitate va da măsura maturizării profesionale a absolventului, a responsabilizării sale, oferind și realizarea cu eficiență a evaluării criteriale finale și chiar a autoevaluării. Evident că anumite materiale, întocmite în timp, vor fi supuse unor corecții, completări, poate reconstrucții, adăugându-se și reflecții, interpretări proprii, din postura de profesor.

Fizic, tehnic, portofoliul se va prezenta ca un dosar (cu șină), o mapă, un biblioraft, în care sunt ordonate documentele și materialele ilustrative, conform cuprinsului tematic anunțat inițial. Sunt respectate acum și regulile de editare, tehnoredactare specifice.

În organizarea materialelor (35 minim), categoriile menționate anterior (A, B, C, D) vor deveni criterii de structurare, urmând de exemplu, următorul model:

II. 2. 1. Cunoștințe de bază acumulate privind specificul învățământului românesc și pregătirea inițială a profesorilor

Documente generale necesare pentru conceperea și realizarea profesionalizării didactice – materiale din categoria A (cap. II. 1.) - 3 minim -	Reflecții proprii. Consecințe. Întrebări . Ipoteze. Soluții
.....
.....

II. 2. 2. Materiale ilustrative pentru experiența proprie câștigată în formarea pentru cariera didactică

Disciplina din Modulul I al DPPD	Materiale elaborate, susținute, prelucrate propriu – materiale din categoriile B și C (cap. II. 1)	Reflecții. Întrebări. Ipoteze. Soluții ameliorative
1. Psihologia educației	(3 minim).....	.....
2. Pedagogie (4 module)	(5 minim).....	.....
3. Didactica specialității	(4 minim).....	.....
4. Practica pedagogică	(4 minim).....	.....
5. Disciplina opțională	(2 minim).....	.....

II. 2. 3. Modele de instrumente specifice acumulate din variate surse de informare

Discipline din Modulul I al DPPD	Materiale reținute din alte surse, ca modele, din categoria D (cap. II. 1.)	Reflecții. Întrebări. Ipoteze. Utilizare posibilă
1. Psihologia educației	(2 minim).....	.....
2. Pedagogie (4 module)	(4 minim).....	.....
3. Didactica specialității	(2 minim).....	.....

4. Practica pedagogică	(4 minim).....	.....

5. Disciplina opțională	(2 minim).....	.....

II. 2. 4. Alte materiale și evidențe acumulate. Ipoteze. Reflecții

- Mijloace de învățământ: modele și / sau create propriu	..........
- Liste bibliografice tematice din domeniile Modulului I	..........
- Fișe de protocolare și analiză a activităților asistate	..........
- Fișe de evaluare ale activităților susținute, caracterizări făcute de către profesorii - mentori	..........

II. 3. CHESTIONAR DE AUTOEVALUARE A CALITĂȚII ȘI EFICIENȚEI PORTOFOLIULUI REALIZAT

NOTĂ: Deoarece și acest subcapitol pregătește susținerea portofoliului în fața comisiei de evaluare, absolventul va contura o apreciere critică, reflectând la chestionarul următor, în care se pot adăuga și alți itemi, considerați semnificativi :

Itemi de evaluare și autoevaluare a calității și eficienței portofoliului	Aprecieri critice. Puncte tari. Puncte slabe. Ipoteze. Reflecții. Soluții
- Ce considerați că este profesionalizarea pentru cariera didactică ? Este necesară? În ce să se concretizeze?
- Ce reprezintă pentru dvs., ca viitor profesor, atunci acest portofoliu?
- La ce și pentru ce considerați că este util portofoliul în acest demers complex?
- De ce credeți că s-a introdus portofoliul,

ca probă obligatorie în finalul Modulului I?	.....
- Ce câștiguri teoretice și practice ați realizat prin întocmirea lui?	..... .....
- Care ar fi avantajele și dezavantajele utilizării lui ca instrument formativ și de evaluare în activitatea studenților-viitori profesori?	..... ..... .....
- Ce dificultăți, constrângeri ați întâmpinat în pregătirea, elaborarea, finalizarea lui?	..... .....
- Cu ce alte metode de pregătire l-ați asocia în formarea psiho-pedagogică, metodică, practică?	..... .....
- Ce aprecieri critice ale altor utilizatori de portofolii didactice ați reținut ca fiind necesare profesionalizării dvs. didactice?	..... .....
- Ce propuneri faceți pentru perfecționarea sprijinirii, îndrumării oferite în conceperea, finalizarea lui?	..... .....
- Ca profesor la clasă, ați utiliza portofoliul ca instrument? De ce? Cum? Când? Ce experiență aveți deja?	..... .....
- Ce propuneri puteți face pentru perfecționarea formării inițiale pentru profesia didactică, prin DPPD?	..... .....
- Alte observații și propuneri	.....

**PARTEA a III-a - AUTOEVALUAREA CRITERIALĂ A
COMPETENȚELOR PROFESIONALE – CHEIE**

**III. 1. LISTAREA ȘI AUTOEVALUAREA CRITICĂ A
COMPETENȚELOR – CHEIE, A NIVELULUI FORMĂRII LOR ÎN
ETAPA INIȚIALĂ**

NOTĂ: Lista criterială de evaluare a nivelului formării competențelor – cheie ale profesorului (constructivist) trebuie dezvoltată, comentată propriu, autoanalizată critic,

urmărind Tabloul acestora, din Partea a III-a a volumului, cap. III. 2. 2., intitulat *Un profil dezirabil de competență al profesorului constructivist* (Figura). Acestea au devenit, din obiective specifice inițiale, acum indicatori de evaluare sumativă a viitorului profesor, care va realiza o instruire centrată pe elev.

Prin autoevaluarea acestora, absolventul conștientizează punctele tari și cele slabe ale formării, profesionalizării sale didactice, după parcurgerea Modulului I, pentru a putea să susțină portofoliul, în termeni de succes, motivat, constructiv, ca și dialogul extins, pe marginea lui, cu comisia de evaluare.

În completarea scalei de autoevaluare următoare, pe baza a 4 nivele de apreciere (F.bine, Bine, Suficient, Insuficient) sunt autoanalizate critic, succesiv categoriile de competențe și indicatorii lor specifici, din Tabelul menționat, precizând locul fiecăreia într-una din coloanele date.

Autoevaluarea nivelurilor de formare a competențelor-cheie, (conform profilului de formare a profesorului constructivist, cap. III. 2. 2.). Se pot adăuga și alte competențe relevante.			
Foarte bine	Bine	Suficient	Insuficient
.....
.....
.....
.....
.....
Alte capacități, competențe, atitudini	Alte capacități, com- petențe, atitudini	Alte capacități, com- petențe, atitudini	Alte capacități, competențe, atitudini
.....
.....

III. 2. REFLECȚII PERSONALE ASUPRA FORMĂRII COMPETENȚELOR – CHEIE PROPRII, DUPĂ ETAPA INIȚIALĂ ȘI ÎN PERSPECTIVĂ (CA PROCES, METODOLOGIE, NIVEL ATINS, DIFICILTĂȚI, DESCHIDERI, SOLUȚII, FACTORI)

.....

PARTEA a IV-a - SUSTINEREA PORTOFOLIULUI

IV.1. CRITERII ÎN PREGĂTIREA ȘI DESFĂȘURAREA SUSTINERII

A. Cerințe generale:

Pentru ca susținerea portofoliului, în fața comisiei de evaluare, să fie un demers de succes profesional, este necesar ca absolventul:

- Să abordeze cu seriozitate, responsabilitate această nouă modalitate de pregătire și evaluare a nivelului profesionalizării sale inițiale pentru cariera didactică, modificându-și astfel atitudinea în raport cu atenția acordată pregătirii de specialitate, dacă o consideră suficientă aici.

- Să parcurgă cu atenție ghidul oferit, alcătuit conform cerințelor, obiectivelor, așteptărilor puse în fața acestei profesionalizări didactice.

- Să rezolve succesiv și, după indicatori de calitate, pașii precizați în acumularea datelor necesare, prelucrarea și structurarea, interpretarea critică a lor, în raport cu finalitățile Modulului I, cu competențele profesionale așteptate, cu cerințele elaborării și susținerii portofoliului.

- Să abordeze acest demers ca o etapă inițială în pregătirea pentru această profesiune, căci profesorul este antrenat într-o formare continuă (de specialitate, psiho-pedagogică, metodică, managerială).

B. Înainte de depunerea portofoliului:

- Verificați din nou dacă l-ați elaborat, organizat, structurat, completat adecvat, dacă ați găsit și o soluție de prezentare corectă, chiar estetică, vă pune în valoare punctele tari ale nivelului formării ca profesor.

- Adăugați ultimele completări: documente, interpretări, precizări, corecții, reflecții.

C. Înainte de elaborarea textului pentru susținerea orală:

Revedeți și vă precizați:

- ce ați înțeles că înseamnă profesionalizarea pentru cariera didactică,
- care vă este motivarea orientării dvs., către aceasta,
- care vă este nivelul de informare actuală în problematică,
- care considerați că sunt punctele tari și cele slabe ale formării dvs. prin Modulul I, organizat de către DPPD,
- care vă sunt așteptările în continuarea pregătirii și în practicarea profesiei,
- ce proiecte credeți că veți dezvolta,
- care au fost dificultățile întâmpinate și ce ipoteze de soluționare formulați ș.a.

Faceți un sumar al categoriilor de probleme întâlnite în întocmirea portofoliului, încât acum să fie analizate adecvat pentru susținere.

- Revedeți componentele, structurarea, prezentarea, interpretările făcute în portofoliu, pentru a vă fixa punctele de reper, ca într-o hartă cognitivă, contribuțiile proprii, punctele tari și slabe ș.a.

D. În elaborarea textului detaliat și a schiței pentru susținere:

- Nu trebuie să detaliați prezentarea, decât pentru includerea sa în portofoliu, ca un plan (teme și subteme) sau ca o hartă cognitivă (ca o reprezentare grafică a problematicii), ca sprijin pentru prezentarea orală. Nu uitați că veți face o prezentare liberă (15 – 20 minute), fiind și aceasta o notă în plus în aprecierea maturizării dvs. profesionale.

- Pentru comisie, este indicat ca acest text / plan / hartă cognitivă să fie apoi prezentat (3 – 5 pagini) în portofoliu, pentru o mai clară identificare a nivelului la care vă prezentați, urmărind problemele principale ale profesionalizării didactice, dar trecute prin filtrul autoevaluării.

- Includeți în text și trimerile la datele semnificative din portofoliu: situații, interpretări, ipoteze, argumente, mijloace, rezultate, evaluări, reflecții personale, perspective de evoluție.

- Nu vă prezentați la susținere fără această schiță, căci timpul este limitat, pentru susținerea propriu-zisă și dialogul cu comisia de evaluare. Iar având în vedere și climatul specific unui examen, nu veți putea altfel atinge satisfăcător problematica, fără sprijin.

- În pregătirea susținerii, studiați cu atenție și grila criterială finală, baremul stabilit în evaluarea portofoliului și a susținerii lui, de către comisie

E. În susținerea orală a portofoliului:

- Nu uitați că aceasta este deja o situație autentică, în care vă manifestați ca profesor (novice, încă), iar prestația dvs. este un criteriu de evaluare și un punct de plecare pentru dialogul ulterior, inițiat de către comisie, pentru clarificare, dacă este necesar.

- Inventariați succint principalele probleme evidențiate în portofoliu, cu aspecte rezolvate și nerezolvate, cu punctarea poziției critice. Utilizați limbajul pedagogic adecvat și exprimarea fluentă, expresivă a profesorului.

- Precizați clar, concis obiectivele urmărite în raport cu profesionalizarea dvs. ca profesor, modalitățile folosite în construirea și structurarea portofoliului, criteriile după care îi apreciați eficiența, calitatea ca instrument de evaluare a nivelului atins în această formare.

- Prezentați succint rezultate ale autoevaluărilor făcute în portofoliu, pe diferite probleme, în mod critic, folosind chiar o scală de valorizare, prin calificative, pentru a demonstra iarăși nivelul maturizării, responsabilizării, al afirmării autocunoașterii, ca viitor profesor.

- Prezentați argumente pertinente în demonstrarea câștigurilor profesionale, formative realizate, ca și în depășirea dificultăților, abordărilor inadecvate, formulând întrebări, ipoteze, soluții.

- Prezentați succint concluziile asupra valorii portofoliului în profesionalizarea dvs. didactică, asupra modalităților de formare utilizate în parcurgerea Modulului I și formulați propuneri pentru perfecționarea curriculumului, a activităților și procedurilor specifice, inclusiv a portofoliului și a modului de evaluare sumativă a absolventului DPPD.

- Evitați dintre greșelile tipice: nepregătirea din timp a schiței de prezentare a portofoliului, confundarea unui asemenea portofoliu cu doar un dosar – colecție de materiale de la activitățile seminariale sau/și de la practica pedagogică, neputința evitării blocajului emoțional și solicitarea unor puncte de sprijin (altele decât schița pregătită), lecturarea textului compus în dauna prezentării orale a susținerii, neevidențierea principalelor argumente, neexprimarea punctelor proprii de vedere, exprimarea impersonală etc. Așa cum

trebuie să se prezinte un profesor!

IV. 2. TEXTUL - DETALIAT ȘI TEXTUL – SCHIȚĂ PENTRU SUSȚINERE

NOTĂ: Textul elaborat, după criteriile de mai sus, dar într-o notă personală, este inclus în portofoliu, pentru a fi analizat și de către comisie, în prealabil. În susținere, textul – schiță poate fi însoțit și de o prezentare video, utilizând retroproiectorul sau videoproiectorul.

.....
.....
.....
.....

PARTEA a V-a EVALUAREA SUMATIVĂ PRIN ANALIZA PORTOFOLIULUI ȘI A SUSȚINERII LUI

V. 1. CRITERII ȘI MODEL DE GRILĂ DE EVALUARE, CU BAREMUL SPECIFIC

NOTĂ: În baza principiilor constructiviste, care au stat la temelia conceperii, structurării, elaborării acestui ghid și model de portofoliu, pentru evaluarea sumativă a nivelului inițial al profesionalizării pentru cariera didactică, în care absolventul însuși este pus într-o situație reală de afirmare specifică a competențelor formate, a nivelului autoevaluării, propunem următoarea grilă criterială de evaluare, la sfârșitul Modulului I :

Criterii de evaluare sumativă	Punctaj (100 p.)	Punctaj: autoevaluare	Punctaj: evaluarea comisiei
I. Pregătirea și prezentarea portofoliului	20 p.		
1. Modul și interesul acordat pentru întocmire, structurare, prezentare	5 p.		
2. Diversitatea și calitatea materialelor selectate, incluse, ordonate (30 – 35 minim)	15 p.		
II. Susținerea portofoliului, atât a conținutului, cât și a modului de realizare, a calității lui	20 p.		
III. Nivelul capacităților cognitive necesare profesării și demonstrate prin calitatea materialelor proprii incluse și prin susținerea lor	10 p.		
IV. Nivelul competențelor-cheie			

profesionale afirmate și demonstrate prin calitatea materialelor incluse și prin susținerea lor	25 p.		
V. Calitatea altor dimensiuni ale personalității ca profesor, demonstrate în întocmirea și susținerea portofoliului	10 p.		
VI. Nivelul autocunoașterii, autoanalizei critice, autoevaluării constructive, a reflexivității asupra autoformării ca profesor	10 p.		
VII. Alte constatări critice, reflecții. Recomandări privind devenirea profesională	5 p.		
Total punctaj obținut:	100 p.		

**V. 2. APRECIERILE – SINTEZĂ ALE COMISIEI.
RECOMANDĂRI PRIVIND DEVENIREA PROFESIONALĂ**

.....
.....
.....
.....

**V. 3. ACORDAREA CALIFICATIVULUI, ÎN BAZA
PUNCTAJULUI OBTINUT:**

- Punctaj minim : 70 din 100 p.
- Număr minim de materiale incluse, prelucrate, autoevaluate: 35
- Completarea proprie a rubricilor specifice de autoevaluare, reflecții personale: Bine (minim)

**V. 4. REDACTAREA PROCESULUI – VERBAL
DE LA SUSȚINERE:**

.....
.....
.....
.....

9. MODELE DE PROIECTARE ÎN INSTRUIREA CONSTRUCTIVISTĂ

9.1. ALTERNATIVE ALE PROIECTĂRII DIDACTICE

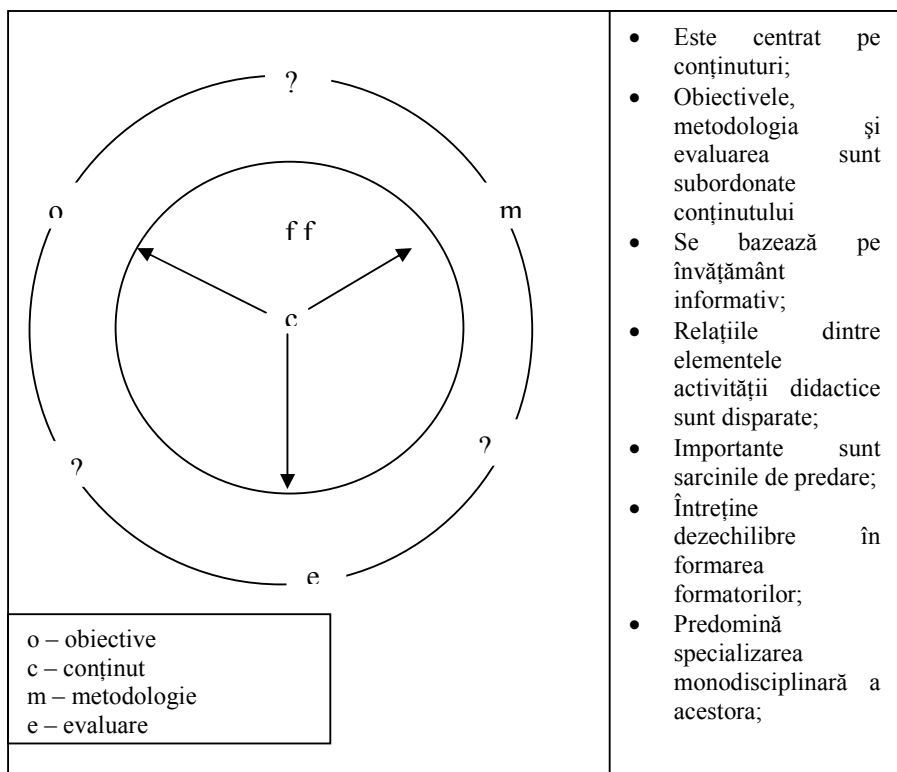
(adaptare după S.Cristea, 1995, 1998, 2000)

Remus Mogonea

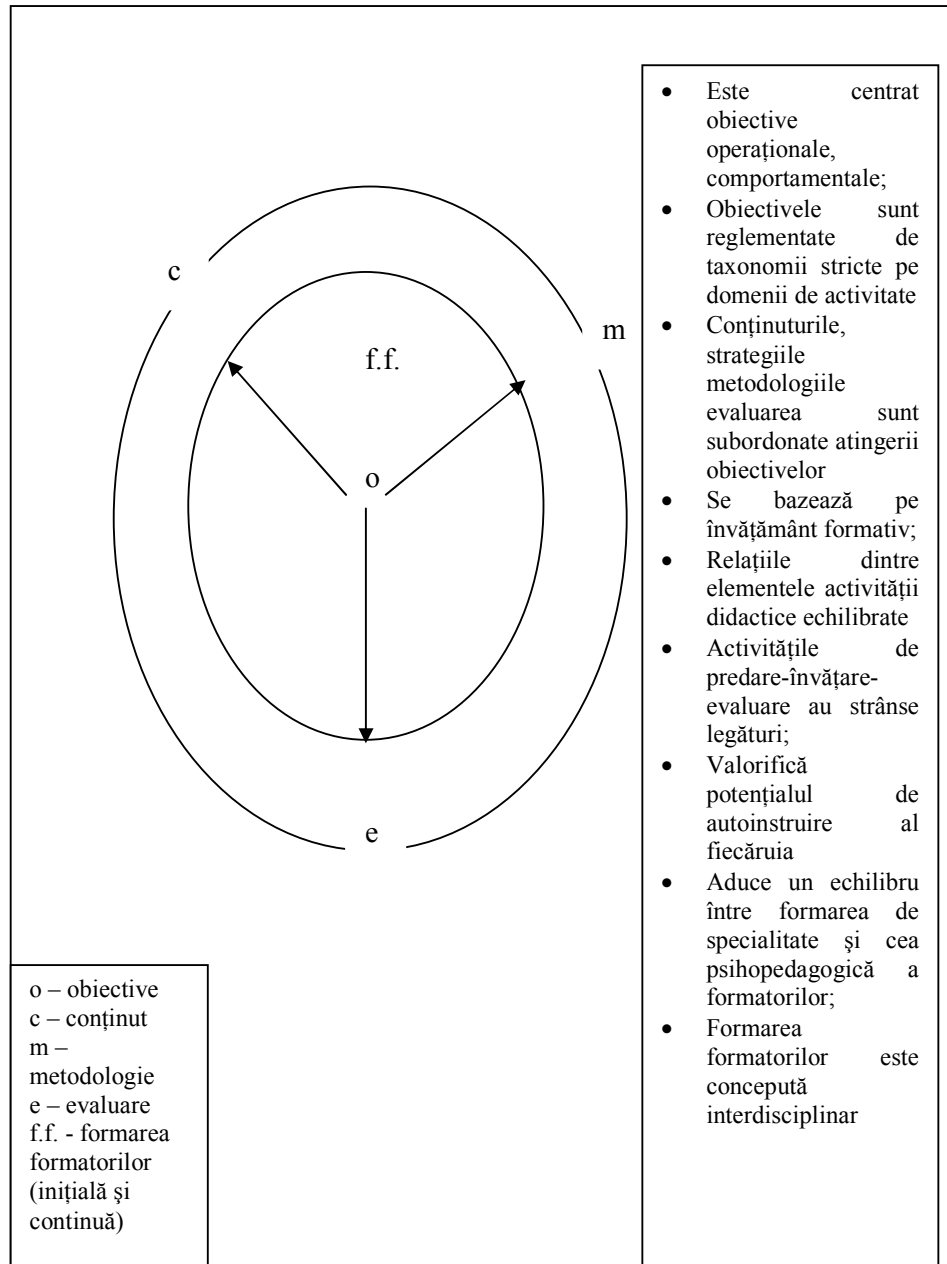
Proiectarea didactică este activitatea (și procesul) de anticipare mentală (apoi în scris) a pașilor, care urmează a fi parcurși în derularea activității didactice. Prin proiectare sunt pregătite resursele care urmează a fi utilizate în demersul didactic (resurse teleologice, informaționale, strategice, metodologice, tehnologice, de evaluare și reglare).

În principal, proiectarea presupune anticiparea elementelor fundamentale curriculare (finalități, conținuturi, strategii, evaluare, reglare). În funcție de fundamentarea teoretică, ordinea acestora a fost modificată, motiv pentru care putem vorbi de modele alternative ale proiectării.

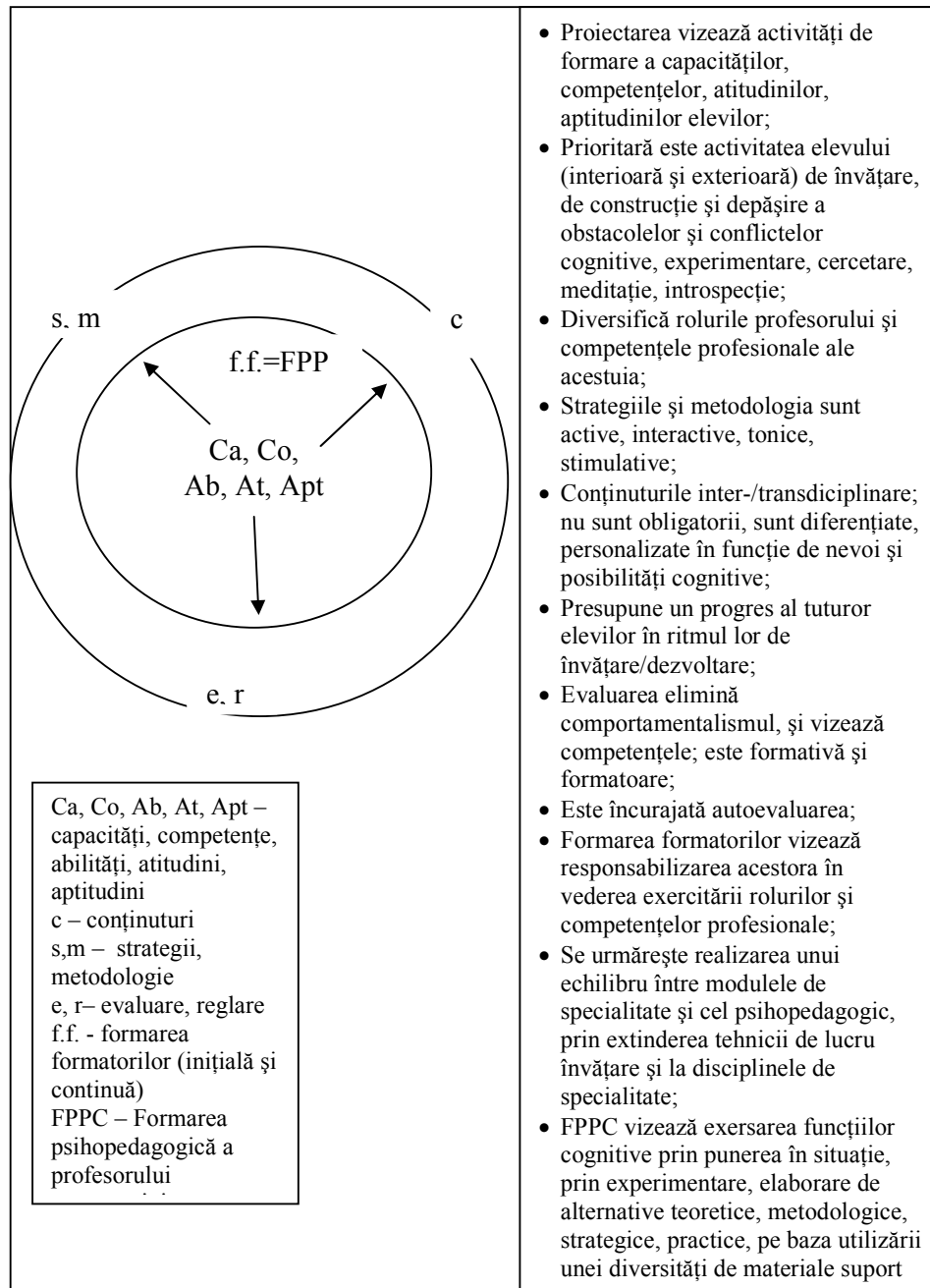
A. Modelul didacticist al proiectării pedagogice



B. Modelul curricular clasic (behaviorist) al proiectării pedagogice



C. Modelul curricular cognitiv-constructivist al proiectării pedagogice:



Sarcina 1: În urma analizei celor trei modele propuse (A., B., C.) prezentați avantajele și dezavantajele fiecăruia și consecințele lor în planul practicii școlare. Construiți apoi, ca studenți viitori profesori, un model de proiectare care să contureze deplin profilul de roluri și competențe pe care le veți exercita ca și cadru didactic. Care sunt riscurile modelului propus? Aduceți comentarii și reflecții personale.

Sarcina 2: Considerați că o schimbare a modului de proiectare are implicații majore asupra realizării finalităților obiectivelor și competențelor? Cum explicați atunci tendința persistării îndelungate în timp a modelului didacticist al proiectării pedagogice, ale cărui efecte se simt, încă, parțial și în prezent? Aduceți argumente și reflecții personale.

Sarcina 3: Care sunt diferențele majore între Modelul curricular clasic și modelul curricular cognitiv-constructivist (B și C)? Prezentați avantajele și dezavantajele ambelor modele, comparativ. Aduceți argumente și reflecții personale.

Sarcina 4: Înaintea desfășurării unei activități la clasă ați realizat un proiect de activitate (de unitate de instruire). Analizați proiectul realizat, stabilind corespondențe cu caracteristicile celor trei modele ale proiectării prezentate mai sus. Care dintre modele este cel mai bine reprezentat? De ce? Ce ajustări ați mai face potrivit ultimului model propus (C)? Adăugați reflecții personale!

Sarcina 5: Construiți pentru practica pedagogică câte un proiect, pe aceeași temă, pentru fiecare dintre modelele de proiectare propuse mai sus. Ce observați? Care sunt diferențele? Care sunt avantajele și dezavantajele în realizarea practică și în eficientizarea activității elevilor (de învățare)? Argumentați! Adăugați reflecții personale.

9.2. MODELE DE PROIECTARE A ÎNVĂȚĂRII CONSTRUCTIVISTE. ETAPE

Elena Joița

Învățarea constructivistă este abordată ca o dezvoltare a învățării prin cercetare, terenul comun fiind formarea pentru cunoașterea științifică. Elevul nu urmează calea strict științifică a cercetătorului, dar este inițiat în specificul, procesul, metodologia, organizarea, prezentarea rezultatelor, tocmai pentru a înțelege științific realitatea. El caută în mod propriu întâi și individual, potrivit particularităților și experienței sale, fără a mai înțelege prin intermediari (precum profesorul), și urmărește apoi alte etape de obiectivizare, prin colaborare, generalizare, aplicare practică, verificare.

De aici s-au născut și variatele modalități de adaptare a specificului procesului cunoașterii științifice la particularitățile inițierii, în contexte diferite, rezultând modele procesuale și metodologice adaptate (Joița, 2006). Doar prezentând numai modele bazate pe procesul (etapele) cunoașterii științifice, găsim alternative de proiectare a demersului didactic, contrar modelului linear de învățare prin condiționare. Rezultă metodologii specifice pentru valorificarea experienței cognitive anterioare, exersarea capacităților, abilităților.

Tabel 44. Modele și etape în proiectarea învățării constructiviste

MODELE	ETAPE. MECANISME. METODOLOGIE
<p>Ucenicia în cunoașterea științifică (Cognitive Apprenticeship), Collins, Brown, Newman, 1989</p>	<p>1. Analiza, pregătirea și comunicarea conținutului de învățat euristic: concepte, fapte, proceduri, strategii, reguli, procese cognitive, sarcini, dificultăți, situații, instrumente, așteptări,</p> <p>2. Aplicarea metodelor de înțelegere, ca etape:</p> <p>a) Modelarea, analiza sarcinii, a datelor, procedurilor, etapelor, b) Îndrumarea, ghidarea în rezolvarea independentă a sarcinii, sugerarea unor soluții, corelații, criterii, monitorizarea, sprijinirea, explicarea, menținerea în datele contextului, c) Construirea schelării (scaffolding) pentru înțelegerea schemei de rezolvare, a sarcinii: scheme, grafice, modele, reprezentări, planuri, hărți conceptuale, rezumate, schițe, sugestii, d) Articularea, exprimarea înțelegerii în mod propriu, formularea de întrebări, ipoteze, decizii, e) Reflecția personală pentru compararea modelelor, procedurilor, raportarea la criterii, evaluarea critică, prevederea consecințelor, f) Evaluarea nivelului explorării, după regulile cunoașterii științifice, g) Analiza critică prin apelul la colaborare, la contextul social, pentru corectare, completare, generalizare, redactare finală a rezolvării.</p>
<p>Modelul învățării generative, Wittrock, 1992</p>	<p>1. Elevul poate să genereze, prin procesare mentală înțelegerea, să interpreteze, să formuleze idei variate, judecăți, corelații, soluții, reflecții, să propună idei sub formă de titluri, desene, întrebări, tabele, scheme, grafice, demonstrații, metafore, analogii, exemple, reformulări, trimiteri, raționamente, situații, ipoteze,</p> <p>2. Profesorul trebuie să creeze contextul, climatul necesar, prin :</p> <ul style="list-style-type: none"> - reactualizarea informațiilor, a experiențelor anterioare, pentru a asigura baza de plecare, prin revederi, restructurări, aplicații, - integrarea noilor date în această bază, prin generarea de proceduri variate de prelucrare, interpretare, structurare, - organizarea ideilor rezultate în rețele, categorii, liste, hărți conceptuale, scheme, proiecte, - elaborarea ideilor de sinteză, a argumentelor ordonate, alcătuirea de

	lucrări, finale, elaborarea de decizii, programe de acțiune.
Modelul facilităților procedurale , Wilson, Cole, 1991	Este o modalitate de co-investigație și învățare individuală, care se desfășoară în 4 secvențe: 1. Pentru fazele prime, elevii primesc puncte de sprijin, ca începuturi date: o idee nouă („Am următoarea idee despre...”), o improvizație („Caut să-mi clarific...”), o elaborare („Găsesc ca argumente pentru...), un scop („Imi propun să...”), o colaborare ș.a., 2. Elevul elaborează, rezolvă sarcina/problema/situația, folosind aceste puncte de sprijin procedurale, în mod independent, 3. Urmează confruntarea cu opiniile grupului/clasei și corectarea rezultatelor sau dezvoltarea cunoașterii, 4. Profesorul realizează sinteza finală, formulează noi sugestii.
Modelul ICON (Interpretation Construction) , Black și McClintock, 1995	Etape: 1. Observarea, analiza elementelor situației, a materialelor-suport, 2. Construirea interpretărilor proprii, a argumentelor, fără sprijin, cu formularea de întrebări, 3. Contextualizarea, extinderea documentației, corelării, completarea cu alte întrebări, interpretări, 4. Confruntarea interpretărilor și argumentelor proprii, cu ale profesorului, grupului, 5. Colaborarea cu ceilalți elevi, extinderea contextului, 6. Prezentarea rezultatelor, sinteza făcută de către profesor, 7. Aplicații în situații reale, cu noi interpretări.
Modelul CETP/SIS , Summer Institute, 1998	Etape: 1. Reactualizarea, evaluarea cunoștințelor anterioare în temă: cuvinte-cheie, idei de bază, relații, întrebări, aspecte noi de rezolvare, 2. Analiza erorilor, formularea de probleme, cazuri, ipoteze, noi interpretări, dezbateri de grup, 3. Introducerea noilor informații, rezolvarea de probleme, reprezentarea în scheme, grafice, cu noi exemple, 4. Efectuarea de corelații, consolidări, aplicații, întocmirea hărții conceptuale, completarea cu noi date, situații reale, 5. Reflecția personală asupra rezultatelor, proceselor, metodelor, pe criterii, în redactare variată, 6. Post-evaluare, noi analize, reflecții, deschideri, completarea portofoliului propriu al temei.
Modelul OLE (Open Learning Environ-	Elevii analizează problemele intenționat rău-definite și rău-structurate și construiesc multiple perspective de rezolvare. Etape: 1. Prezentarea, analiza complexă a problemelor astfel prezentate ca sarcini, identificarea elementelor-cheie, a relațiilor între ele, a

<p>ments), Hannafin, Land, Oliver, 1999</p>	<p>contextului care le-a generat, a complexității, a resurselor, individual</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Procesarea mentală, alcătuirea hărții cognitive pentru evidențierea locului fiecărui element și a relațiilor lor, 3. Construirea variantelor de rezolvare, formularea de ipoteze, căutarea de combinații a relațiilor, în mod independent, 4. Colaborarea în grup, pentru confruntarea soluțiilor, verificarea, definitivarea, rezolvarea problemelor, 5. Sinteza profesorului, după ce anterior a îndrumat explorarea independentă, a facilitat construcția pașilor, a stimulat formularea de întrebări, ipoteze, soluții.
<p>Modelul celor 5 E. , Bybee, 1999</p>	<p>Etape:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Angajarea (Engage) în prezentarea, identificarea sarcinii date, în stabilirea relației cu experiența anterioară, organizarea materialelor, anticiparea planului de rezolvare, formularea de întrebări, efectuarea de analogii cu rezolvări similare, precizarea unor dificultăți și așteptări, 2. Explorarea, găsirea independentă a folosirii oportune a materialelor, recunoașterea și analiza elementelor problemei, formularea de întrebări, de orientare, de ipoteze, de ordonare a acțiunilor și ideilor, 3. Explicarea (Explain), argumentarea pentru înțelegere, compararea rezultatelor, confruntarea în grup, comunicarea interpretărilor date, articularea ipotezelor, efectuarea generalizărilor, corectarea erorilor, confruntarea cu alte argumente din noi explorări, 4. Elaborarea (Elaborate) și prezentarea rezultatelor, ideilor, cunoștințelor învățate, extinderea câmpului de înțelegere, aplicarea în situații reale, aplicarea altei abordări, 5. Evaluarea (Evaluate) criterială a progresului, a înțelegerii, a modului de operare, a produselor realizate (liste de cuvinte-cheie sau atribute, scheme, întrebări, ipoteze, proiecte, hărți cognitive, portofolii, lucrări scrise redactate), a nivelului metacogniției, a corectării greșelilor.
<p>Modelul CIP (Cognitive Information Processing), Indiana University, 2001</p>	<p>Etape:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Experiența directă, perceptivă, manipulativă asupra materialelor date, a contextelor, a situațiilor, în raport cu tema formulată, în mod independent, 2. Sesizarea punctelor centrale, a cuvintelor-cheie, stabilirea rețelei de relații între ele, alcătuirea de scheme logice, hărți cognitive, diagrame cu ele, 3. Analiza, interpretarea, completarea prin colaborare în grup, definitivarea hărților conceptuale, generalizarea, 4. Aplicarea în noi contexte, efectuarea de adaptări, modificări, dezvoltări, efectuarea sintezei de către profesor, 5. Evaluarea și autoevaluarea rezultatelor, a modului de construire independentă și în grup, a învingerii dificultăților, a lucrărilor aplicative realizate.

<p>Modelul CLD (Constructivist Learning Design), Gagnon și Collay, 2001</p>	<p>Etape:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Precizarea situației, contextului, în care se comunică scopurile, sarcinile, mijloacele, organizarea, 2. Alcătuirea grupurilor de lucru, în baza relațiilor interpersonale, comunicarea sarcinilor specifice de rezolvat, ca un episod al învățării 3. Alcătuirea și folosirea procedurilor, instrumentelor necesare înțelegerii și rezolvării sarcinilor, ca punți de legătură (bridge) între elevi și conținut, mape, valori, atitudini, așteptări, abilități și aparținând metodologiei constructiviste, 4. Formularea de întrebări, folosind aceste instrumente, pentru investigarea sarcinilor, informare, comunicare, analize și sinteze, corelații, 5. Exteriorizarea, prezentarea, expunerea rezultatelor obținute, ca artefacte ale învățării, 6. Efectuarea de reflecții asupra modului de învățare, construirea a înțelegerii, a comunicării în grup, a rezultatelor prezentate în raport cu scopurile. Realizarea sintezei generale și deschiderea posibilităților pentru următoarele etape.
<p>Modelul CECERE, Joița , 2005</p>	<p>Etape:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Crearea Contextului adecvat: asigurarea resurselor informaționale, a materialelor-suport, a instrumentelor necesare construcției, precizarea obiectivelor și a sarcinilor, a organizării, a metodologiei, a modurilor de relaționare, a dificultăților și restricțiilor, a criteriilor și modurilor de evaluare, reactualizarea cunoștințelor anterioare, evidențierea așteptărilor, 2. Realizarea Explorării directe, a prelucrării primare a materialelor disponibile, în mod individual, în raport cu datele contextului precizat, după reactualizarea experienței procedurale anterioare și aplicarea metodelor de cunoaștere științifică, cu sprijin, cu conștientizarea restricțiilor și obstacolelor, 3. Colaborarea în perechi sau în grup mic și apoi la nivelul clasei, pentru analiza critică și comparativă a rezultatelor proprii, dezbateră, negocierea, stabilirea unor sensuri comune în temă, comunicarea rezultatelor generalizate, corectarea erorilor, 4. Elaborarea în sinteză, în mod propriu, a rezolvării sarcinii date, pentru evidențierea nivelului de înțelegere, a schelelor folosite în cunoaștere, a modului de structurare mentală, sub forma unor produse-construct: schițe, desene, eseuri, rezolvări, programe, grafice, modele, compuneri, aparate, tabele ș.a. 5. Formularea de Reflecții personale, ca încheiere a construcției cunoașterii temei, cu raportarea la criteriile date a realizării obiectivelor cognitive și metodologice, teoretice și practice, cu evidențierea erorilor și propunerea de soluții de corectare, a valorii contextului și a climatului asigurat, 6. Evaluarea sumativă, echilibrată a nivelului cunoștințelor, capacităților, abilităților, competențelor, atitudinilor, cu valorificarea

	evaluărilor parțiale, cu precizarea deschiderilor de dezvoltare, cu aprecierea nivelului atins al metacogniției.
Modelul ETER (Experience, Theory, Experimentation, Reflection), Beliveau și Peter, 2002	<p>Etape:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Efectuarea de experiențe concrete, aplicarea conceptelor anterioare în anumite contexte, formularea de interpretări proprii, aplicații practice, simulări, 2. Abordarea teoretică, prin lectură sau transmitere, cu interpretarea datelor, situațiilor concrete, a relațiilor, formularea de deducții, implicații, idei derivate pentru proiecte, rezolvare, 3. Efectuarea de experimente, verificarea ipotezelor formulate anterior, generalizarea, colaborarea în grup, realizarea de reprezentări abstracte, noi generalizări, 4. Reflecția asupra realizării obiectivelor, sarcinilor, a contextului și a procedurilor, individual și în grup, în mod critic, formularea de noi idei privind experiența de construcție, oportunitățile, metodele, instrumentele, metacogniția.

Sarcina 1. Este firesc ca la practica pedagogică să procedați la elaborarea și susținerea proiectelor de lecții în modalități diferite, ca variante sau alternative, la cele clasice. După ce cunoașteți bine clasa unde veți susține una dintre aceste lecții, realizați un asemenea proiect după unul dintre modelele date.

Consemnați constatările și reflecțiile după susținerea unei asemenea lecții, desigur rezultând o variantă procedurală la modelul dat.

Sarcina 2. Pornind de la un proiect clasic, al unei lecții deja susținute propriu sau de către colegi sau profesorul – mentor, căutați să-l perfecționați introducând sau modificând etape ale lecției, proceduri adecvate. Comentați varianta rezultată, pe care probabil o veți aplica la următoarea lecție de susținut.

9.3. O VARIANTĂ DE PROIECTARE CONSTRUCTIVISTĂ A UNEI ACTIVITĂȚI DE SEMINAR

Mihaela Ștefan

Proiectarea constructivistă:

- Este o construcție mentală a profesorului (lat. „proicio, ere” – a arunca înainte; „proiectio, onis” – întindere înainte, dreptul de a construi făcând o ieșitură/proiecție).
- Nu mai este o inginerie, o tehnologie a cunoașterii, strict aplicate, ci trebuie prevăzute variante pentru diferite stiluri ale începătorilor, ca să se respecte teza de bază: cunoașterea se construiește în mod propriu întâi, apoi prin colaborare.

- Nu mai prevede controlul riguros al pașilor învățării, conform obiectivelor operaționale, ci este o evaluare continuă și dinamică, dar a modului și nivelului de angajare în construcția cunoașterii, a capacităților, priceperilor, abilităților, motivației, atitudinii, metacogniției, necesare atingerii performanțelor, în raport cu propriile așteptări și cu standardele generale.

- Nu putem vorbi decât de conceperea proiectării în variante metodologice, de alternative strategice și fiecare cere alte proceduri pentru proiectare, chiar moduri de structurare, de prezentare, de desfășurare.

R Richey (1995) surprinde următoarele note distinctive ale proiectării constructiviste, față de celelalte abordări:

- Contextul necesar e determinat de nevoile elevilor în cunoaștere și rezolvare de sarcini.

- Nu se mai detaliază obiectivele, acțiunile, rezultatele finale.

- Se precizează modul de coordonare, îndrumare, stimulare, iar nu dirijarea, transmiterea clasică.

- Evaluarea vizează procedurile utilizate, iar nu rezultatele imediate, progresul, în calitatea forării, a participării, a rezolvării conflictelor cognitive, a valorii autoevaluării.

- Secvențele activității sunt flexibile, nu se prescriu în detaliu.

- Este o construcție: - ca o hartă conceptuală; - ca o succesiune de sarcini de lucru; - ca o înlănțuire de întrebări, problemă și răspunsuri construite; - ca o introducere progresivă a noilor experiențe în cele anterioare.

Tabel 45. Proiectarea constructivistă a unui seminar

UN MODEL DE PROIECT DE ACTIVITATE SEMINARIALĂ

A. Elemente ale contextului pedagogic necesar învățării:

- Unitate de instruire:
- Tema:
- Subtema:
- Scop:
- Obiective specifice:
- Elemente de conținut:
- Principii constructiviste respectate
- Metode și procedee:
- Mijloace. Instrumente
- Evaluarea învățării și a rezultatelor

B. Realizarea efectivă a activității de construcție a cunoașterii (modelul de instruire propus) :

Notă: Acțiunile și procedurile aparțin studenților, propunătorul proiectului este managerul acestui proces, motiv pentru care pașii nu pot fi detaliați, fiind variabili după evoluția studenților în construirea înțelegerii și rezolvării sarcinilor.

Listă de criterii în efectuarea verificărilor și aprecierilor:

- Gradul de participare, de activizare,
- Afirmarea multiplelor perspective de abordare și de prezentare a problemei,
- Gradul de relevanță a întrebărilor formulate de către studenți în cunoaștere,
- Identificarea și utilizarea experiențelor anterioare,
- Gradul de realizare a înțelegerii prin rezolvare de probleme, argumentare, interpretare, formulare de ipoteze ,
- Interesul manifestat,
- Motivația, atitudinea afirmată,
- Cooperarea, negocierea în construcția conceptelor,
- Exprimarea, respectarea ținutei științifice,
- Modul de utilizare a punctelor de sprijin, a instrumentelor cognitive în corectarea limitelor de înțelegere,
- Autonomia manifestată în construirea cunoașterii,
- Afirmarea metacogniției, utilizarea reflecției personale, autocorectării, autoaprecierii,
- Manifestarea gândirii critice,
- Modul de aplicare a conceptelor, abilităților în înțelegerea, rezolvarea noilor situații,
- Modul de realizare a autoevaluării.

Sarcina 1: Cunoscând perspectiva constructivistă a proiectării instruirii și utilizând materialul-suport prezentat mai sus, alcătuiți o listă cu punctele tari și slabe ale proiectării constructiviste.

Sarcina 2: Plecând de la instrumentele prezentate, alegeți o temă de pedagogie și alcătuiți un proiect de seminar, conform propriilor așteptări, proiect care să evidențieze rezultatele întregii pregătiri: a) variate analize asupra elementelor antrenate în activitate; b) materiale-suport care să faciliteze construcția cunoașterii; c) lista de obiective selectate și precizate; d) precizări privind strategiile constructiviste alese; e) alternative metodologice de rezervă; f) ipoteze de verificat; g) lista criteriilor de evaluare; h) variante de sarcini de lucru.

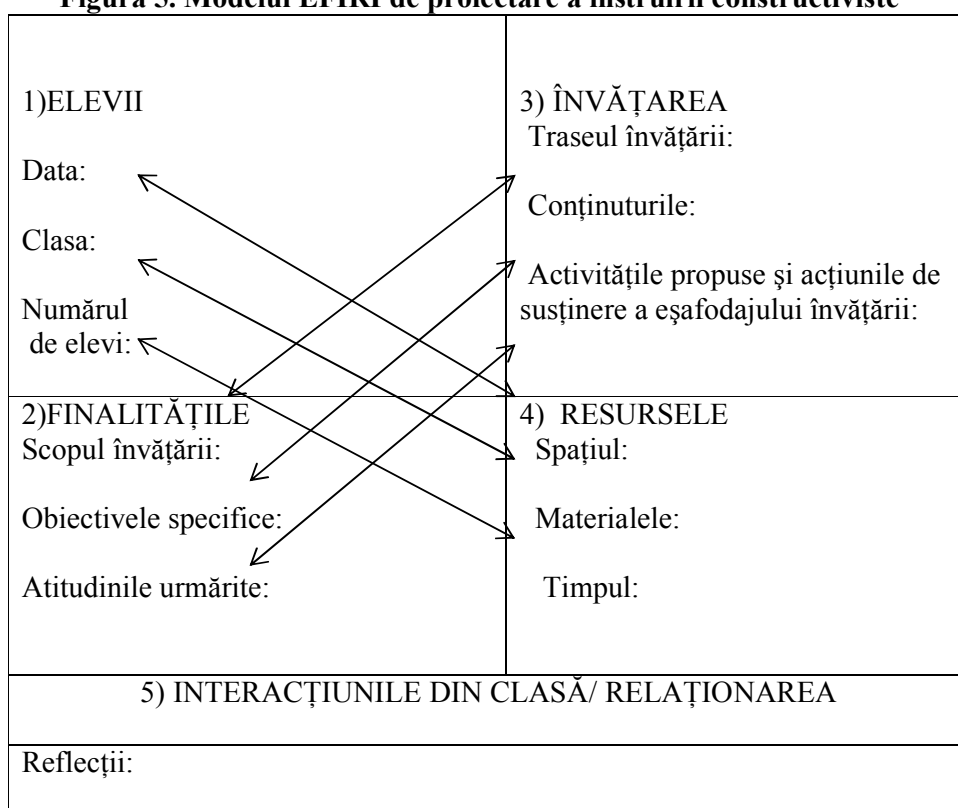
9.4. UN MODEL DE PROIECTARE A CONTEXTULUI INSTRUIRII CONSTRUCTIVISTE (MODELUL EFIRI)

Ecaterina Frăsineanu

Constructivismul răspunde nu numai cerinței centrării pe elev, ci și pe mediul lui de învățare, ceea ce înseamnă crearea acestui context. Pentru profesorul constructivist care are un rol de facilitare a învățării la elevi, un model posibil pentru structurarea proiectării instruirii și construirea contextului pedagogic ar putea cuprinde următoarele elemente. Contextul instruirii presupune utilizarea unor situații autentice, reale, pe care elevii le-au întâlnit și le confruntă, le structurează, împreună cu clasa.

Contextul este un punct de sprijin pentru o învățare complexă, susținând transferurile următoare, iar proiectarea lui necesită surprinderea și corelarea principalelor variabile care influențează activitatea de construire a cunoașterii. Modelul de proiectare propus nu este unul prescriptiv, ci constituie un eșafodaj în care elementele componente vor fi anticipate astfel încât să alcătuiască un cadru coerent de instruire constructivistă. Întreg contextul instruirii ar trebui să fie proiectat de către profesor astfel încât să asigure condiții stimulante, facilitatoare pentru construirea cunoașterii în clasă.

Figura 5. Modelul EFIRI de proiectare a instruirii constructiviste



Pentru a elabora o variantă de proiect de lecție sau de unitate de instruire la disciplina de specialitate, aplicând modelul EFIRI :

Sarcina 1: Corelați analiza asupra resurselor umane cu cea a resurselor temporale și spațiale, pentru a organiza structural activitatea cu elevii.

Sarcina 2: Compatibilizați selecția asupra resurselor valorice (finalitățile) cu alegerea resurselor de conținut și procedurale, pentru a organiza acțional contextul de învățare.

Sarcina 3: Înregistrați reflecțiile dumneavoastră despre elementele proiectate atât în timpul proiectării, cât și după desfășurarea instruirii.

9.5. PROIECTAREA CONSTRUCTIVISTĂ – AVANTAJE, PUNCTE TARI

Remus Mogonea

Proiectarea constructivistă este primul demers al cadrului didactic practician în elaborarea traseului instruirii. Din perspectiva teorie, metodologiei și practicii constructiviste ea însăși este un construct, un produs, un artifact, mereu perfectibil, supus la reinterpretări, deconstrucții și reconstrucții repetate, concretizate în variante, alternative de proiectare.

Proiectarea clasică a generat modele, adesea înțelese și aplicate șablonar, ceea ce a condus la demersuri instructiv-educative uniformizate. De aceea, proiectarea după modele constructiviste propune variante de proiectare, adaptate contextual, la care profesorul poate interveni creativ, original.

Programul FPPC a oferit studenților viitori profesori numeroase ocazii de afirmare ca și profesor practician, simulând punerea în situații reale. O parte din sarcinile și lucrările propuse acestora au vizat exersarea competențelor în realizarea/elaborarea unor proiecte/programe de activități didactice sau de unități de instruire, pe baza cărora au reușit să identifice puntele tari, avantajele proiectării constructiviste.

Tabel 46. Avantaje ale proiectării constructiviste

P R O	A. Virtuți, puncte tari ale modelelor de proiectare după modele constructiviste (constatări / confirmări ale studenților)
	- Propun tipuri de sarcini diferite ca și complexitate, dificultate, pentru studentul-viitor profesor, care se confruntă, implicit, cu roluri noi .
	- Generează, implică tipuri de experiențe de învățare diversificate, derivate tocmai din exercitarea (simulată sau nu) a rolurilor și afirmarea competențelor profesorului constructivist.
	- Antrenează activ studenții în construirea cunoașterii, prin deconstrucții și reconstrucții repetate (variante, ipoteze, soluții de proiectare).

I E C T A R E A C O N S T R U C T I V I S T A	- Generează autonomie în învățare, înaintarea pe calea construirii cunoașterii într-un ritm propriu de studiu.
	- Favorizează gândirea critică, înțelegerea proprie, dar și prin raportare la gândirea și înțelegerea celorlalți.
	- Stimulează colaborarea și cooperarea, munca în echipă, parteneriatul, în detrimentul competiției și conflictului interpersonal.
	- Lasă studentului-viitor profesor posibilități și oportunități creative, imaginative în proiectare, organizare și desfășurare.
	- Antrenează experiența și cunoașterea anterioară a studenților, pentru clădirea unui nou eșafodaj.
	- Accentuează formarea unor capacități, competențe, deprinderi de lucru, de studiu, reflecția, meditația critică și autocritică.
	- Stimulează afirmarea metacogniției, a autoevaluării și evaluării critice a propriului produs, artifact.
	- Generează formularea de ipoteze, situații problemă, conflicte cognitive, problematizări, întrebări, căutări, reevaluări, reinterpretări.
	- Oferă studentului-viitor profesor posibilitatea afirmării pedagogice, a măiestriei didactice.
	- Stimulează formarea și dezvoltarea unui stil personal de învățare, de cercetare, de afirmare psihopedagogică.
	- Favorizează punerea în situație a studentului („ce aş face?”, „cum așa proceda?”, „de ce astfel?”).
	- Generează inversarea rolurilor: studentul devine profesor, își construiește primele încercări, demersuri ca și profesor.
	- Oferă posibilitatea studenților să înțeleagă dificultățile reale cu care se confruntă

	profesorul înainte și în timpul activității propriu zise ce trebuie desfășurată.
	- Oferă un antrenament cognitiv necesar practicării ulterioare a profesiei

P R O I E C T A R E C O N S T R U C	B. Avantaje, virtuți, puncte tari (constatări/confirmări ale cadrelor didactice)
	- Elevii (studenții) nu mai sunt „obligați” să respecte un anumit ritm (comun tuturor) de lucru.
	- Toți studenții progresează potrivit ritmului și stilului său de învățare. Fiecare are sarcini dozate, gradate propuse în variantele de anexe ale proiectului (portofoliului)
	- Respectarea riguroasă a exigențelor formale de elaborare a proiectului este eliminată: astfel, manifestarea liberă, creativă, originală, conjuncturală, adaptarea la specificul situației, al momentului, contextului, atât a profesorului, cât și a elevilor sunt promovate integral.
	- Proiectarea constructivistă elimină necesitatea de a atinge obiectivele (operaționale) sau de a parcurge întreg conținutul prevăzut, și permite profesorului să insiste pe elementele mai puțin înțelese, mai puțin fixate și consolidate.
	- Proiectele iau în calcul și o mai bună și eficientă raportare la diversitatea de situații în care se putea desfășura una și aceeași activitate didactică.
	- Nu mai este vizat comportamentismul, accentul cade pe formarea de competențe, pe înțelegere, pe construirea înțelegerii proprii.
	- Acorda importanță crescută activității interne, reflexive și metacognitive atât a profesorului care concepe creează, organizează, îndrumă, cât și a studentului care explorează, cercetează, creează în mod original.
	- Nu cuantifică progresul aproape exclusiv prin comportamente exterioare manifeste, observabile și măsurabile, ci pe baza unor competențe și experiențe formate în situații diverse de învățare.
- Accentuează activitatea în grup, socială: atât a profesorului în proiectare și realizarea concretă a activității (team teaching), cât și a studentului prin învățarea	

T I V I S T A	prin cooperare colaborare (team learning).
	- Diversifică rolurile profesorului și studentului; nu mai este vorba, în primul rând de transmitere de cunoștințe, iar învățarea nu se mai reduce la asimilare, memorare pasivă a acestora.
	- Nu favorizează repetabilitatea situațională, contextuală a învățării, diversificând contextele de învățare.
	- Facilitează diversificarea experiențelor de învățare, în vederea formării competențelor, abilităților, atitudinilor.
	- Respinge șablonizarea, tipizarea, atât pentru propriul proces de construcție, cât și pentru construcția și realizarea situațiilor de învățare ale studenților.
	- Diversifică variantele acționale ale profesorului și elevului/studentului, implicând variante de proiectare pentru aceeași activitate.
	- Se bazează pe un curriculum centrat pe finalități (competențe) și nu pe conținut.
	- Presupune, implică o instruirea prin comunicare, prin motivare intrinsecă, prin colaborare/cooperare și nu o instruire rigidă, bazată pe respectarea și aplicarea de reguli, adică tehnică, dirijare, conducere, inginerie.
	- Proiectele constructiviste sunt ele însele artefacte, în continuu proces de construire, perfectibil și adaptabil la diversitatea de situații de instruire pe care le anticipă.

Sarcina 1. Un profesor constructivist își manifestă rolurile și competențele încă din faza de proiectare constructivistă a demersului didactic. Ca și profesor practician, elaborați o scrisoare adresată unui părinte care nu este convins de aplicarea teoriei constructiviste la clasa unde învață fiul său, explicându-i, pe înțelesul acestuia, avantajele proiectării și desfășurării didactice după modele constructiviste. Aduceți reflecții personale.

Sarcina 2: În raport cu avantajele și limitele proiectării clasice, apreciați critic (argumentați și contraargumentați), cu exemple din experiența de elev sau de la practica pedagogică, punctele tari și avantajele proiectării constructiviste, prezentate mai sus. Completați cu reflecții personale.

Sarcina 3: Un coleg de catedră vă roagă să-l ajutați la întocmirea unui proiect (program) de unitate de instruire după modele constructiviste și să-i demonstrați utilitatea și avantajele acestuia în raport cu proiectarea clasică. Elaborați un eseu argumentativ, în care să prezentați avantajele proiectării constructiviste, adăugând și reflecțiile personale.

Sarcina 4: Alegeți 5 avantaje din lista A. și 5 din lista B. și comentați-le în raport cu consecințele acestora asupra practicii educative, școlare. Cum se reflectă/concretizează acestea în activitatea profesorului și cea a elevului de la clasă? Pot avea și consecințe negative? Argumentați-vă punctul de vedere, aducând și reflecții personale.

10. PROFESORUL – MANAGER ÎN INSTRUIREA CONSTRUCTIVISTĂ

10.1. ROLURI ȘI COMPETENȚE ALE PROFESORULUI - MANAGER CONSTRUCTIVIST

Claudiu Bunăiașu

Afirmarea rolurilor și competențelor profesorului constructivist constituie obiectivul strategic, fundamental al formării (inițiale și continue), în spiritul noilor orientări și tendințe în domeniu, dar și punct de plecare în autoformare, autoperfecționare, prin construirea și operaționalizarea de strategii proprii de self-management. Rolurile profesorului-manager constructivist reprezintă norme funcționale, care, prin detalieri, devin operaționale și pun în valoare competențele manageriale ale profesorului, de prognoză, planificare, programare, organizare, coordonare, evaluare și reglare a curriculumului formal și nonformal, care facilitează dobândirea și valorificarea, de către elevi, a competențelor de învățare constructivistă.

Profesorul constructivist trebuie format prioritar pentru următoarele roluri și competențe (adaptare după Joița, 2006):

Tabel 47. Profesorul –manager constructivist: roluri și competențe

Roluri	Competențe
Facilitează	- Formularea de idei, ipoteze proprii de către elevi;

	<ul style="list-style-type: none"> - Adresarea de întrebări de înțelegere de către elevi; - Efectuarea de diferite experiențe, investigații; - Utilizarea feedbackului la momentul oportun; - Aplicarea ideilor, soluțiilor și în alte situații; - Contactul direct cu diverse surse primare pentru informare și investigare directă; - Conturarea oportunităților de învățare exploratorie; - Crearea climatului de învățare activă individuală și prin colaborare, cooperare; - Oferirea de conținuturi variate, resurse organizatorice și materiale, de timp, situații, cazuri, modele, date relevante; - Asigurarea instrumentelor pentru explorare; - Oferirea de acțiuni diferențiate, strategii, sarcini, practici de explorare și de aplicare; - Realizarea de reflecții, interpretări, pe marginea înțelegerii și rezolvării conflictelor cognitive; - Aplicarea criteriilor constructiviste în învățarea în clasă.
Provoacă, incită, promovează	<ul style="list-style-type: none"> - Formularea de sarcini-problemă, prezentarea de conflicte cognitive, cazuri, probleme slab structurate; - Utilizarea erorilor, dificultăților ca noi provocări; - Sugerarea formulării de întrebări, ipoteze, soluții; - Căutarea datelor în mai multe surse, compararea și interpretarea proprie; - Motivarea elevilor prin propunerea de ținte, efecte, avantaje, stimulenți; - Analizarea și valorificarea „atitudinii de așteptare“, a curiozității, a expectanțelor elevilor; - Stimularea fiecărui elev de a verbaliza cum procesează mental, a argumenta, a susține o idee proprie; - Prezentarea sarcinilor, obiectivelor ca puncte de plecare problematice, pentru explorare directă, confruntare, clarificare, rezolvarea și în alt mod; - Valorificarea experienței anterioare sau nonformale sau interdisciplinare pentru noi interpretări, corelații, dezvoltări a înțelegerii.
Stimulează, încurajează, angajează, impulsionează	<ul style="list-style-type: none"> - Antrenarea fiecărui elev în cunoașterea directă, independentă întâi și apoi în grup, în căutarea înțelegerii, în formularea de ipoteze și soluții, în aplicare; - Găsirea punctelor tari și slabe ale modului de cunoaștere și procesare mentală, ale utilizării instrumentelor cognitive, ale depășirii obstacolelor; - Afirmarea autonomiei, inițiativei, opiniilor și argumentelor proprii, soluțiilor găsite; - Sesizarea modului de procesare mentală a informațiilor și sprijinirea verbalizării lor, fără reținere; - Manifestarea neînhibată a elevilor, ca stare disciplinară; - Participarea la dezbateri, confruntarea, negocierea în grup/clasă, pentru a reduce diferențele cognitive și a generaliza obiectiv noile

	<p>concepte, soluții;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nelimitarea la aspectele factuale simple ale experienței directe, ci trecerea la analiza critică, formularea de ipoteze, interpretări; - Sprijinirea formulării de multiple perspective, reprezentări, relații, soluții, sinteze, pentru a ajunge la un model real al cunoașterii, a combata proceduri inadecvate; - Optimizarea reflecției personale, în baza acumulării și a altor date pentru confruntare, reformularea unor idei; - Promovarea a noi abilități, proceduri de învățare, prin utilizarea succesului cognitiv constat.
<p>Antrenează, asistă, animă</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Angajarea în căutarea, utilizarea de date acumulate din diverse acțiuni cognitive: experiențe primare, manipularea materialelor, studiu independent, colaborare și cooperare; - Exersarea prelucrării informațiilor, explorării lor, analizelor variate, corelării, aplicării în noi situații; - Exersarea modurilor de prezentare, de organizare, de relatare, de explicare; - Participarea ca „expert“ în cunoaștere, care introduce „novicii“ în cunoașterea științifică: și el formulează întrebări, ipoteze, planuri, variante, explorează, participă la experiențe, observații, dezbateri, sinteze; - Diversificarea situațiilor, sarcinilor pentru antrenarea diferențiată, pe etape, pe stiluri proprii; - Solicitarea tuturor elevilor în etapele, acțiunile specifice construirii înțelegerii, finalizării cunoașterii; - Monitorizarea evoluției fiecăruia, afirmarea ca tutore, oferirea de sprijin necesar; - Exersarea combinării modurilor de cunoaștere, pentru corelarea modurilor de cunoaștere, pentru corelarea modurilor de percepere (vizuală, auditivă, kinestezică, logică, verbală, colaborativă).
<p>Ghidează, orientează, îndrumă, consiliază</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Găsirea căilor în sesizarea esențialului, a importanței problemei, a modului variat de rezolvare, în modul de alegere a soluției, în nevoia de colaborare; - Alegerea a cum, când, cât să utilizeze și alte surse, informații, proceduri, avantaje/lacune, acțiuni reușite; - Acțiuni în prevederea de consecințe, în evitarea abaterilor, în depășirea obstacolelor, în corectarea erorilor, în formularea de reflecții personale, în recunoașterea problemelor în realitate, în utilizarea lor în învățare, în sesizarea și culegerea informațiilor relevante pentru temă, sarcină; - Separarea cunoașterii ca proces, de cunoașterea ca produs, activitatea din clasă fiind acum ca un atelier de construcție a acesteia; - Utilizarea sarcinilor ca repere în cunoaștere și rezolvarea lor, iar nu ca rute absolute, putând fi alese și alte teme, cu aceeași metodologie însă; - Participarea alături de elevi în activitatea cognitivă, asistarea elevilor în căutarea înțelegerii, rezolvării; - Oferirea de puncte de sprijin, direcții de cercetare, de metode și

	<p>proceduri, criterii, roluri;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oferirea de oportunități pentru înțelegere, după introducerea în problemă; materiale-suport, situații, cazuri; - Derularea procesării mentale: le aduc în prim plan pentru că elevii nu le conștientizează, le ocolesc, le minimizează, fiind preocupați de răspunsul în sine; - Sesizarea limitelor și intervenirea, activizarea metacogniției; - Oferirea unor puncte de sprijin: instrumente, moduri, scheme, operații, dar nu transmite, nu dă modele de rezolvare, ci sugerează variante; - Aplicarea principiului: prevenirea este mai eficientă decât combaterea, tocmai în explorarea cognitivă.
<p>Manifestă conduită de manager al cunoașterii și al clasei (leadership)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - În pregătirea, proiectarea constructivistă a activităților cognitive; - În organizarea acțiunilor de cunoaștere independentă și în grup, a resurselor, a timpului, a proceselor, a materialelor pentru utilizarea lor intensivă de către elevi; - În gestionarea acestora pentru utilizarea lor eficientă, cu antrenarea și participarea fiecărui elev, afirmarea stilurilor proprii în mod adecvat, gestionarea conținutului dat și a celui nonformal, a comunicării în grup, a instrumentelor disponibile, a situațiilor de conflict; - În flexibilizarea conduitei de manager (leadership) după afirmarea, participarea elevilor în cunoaștere, după evoluția practică a antrenării, stimulării, îndrumării elevilor în rezolvarea problemelor reale, după coordonarea ca proces de mobilizare, încurajare, stimulare a acestora.
<p>Analizează, observă</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Manifestarea conduitei, afirmării, participării, antrenării elevilor în construcție cunoașterii și interpretarea lor cauzală, comparativă, criterială; - Realizarea a cum înțeleg, cum argumentează, cum interpretează, cum se exprimă, cum procesează, cum formulează ipoteze, cum respectă ținuta științifică, cum se concentrează, cum audiază, cum respectă negocierile, cum înving dificultățile, cum se exprimă propriu, cum echilibrează generalul și detaliul, cum își manifestă gândirea critică și flexibilitatea, cum valorifică alte experiențe; - Afirmarea continuă a stării clasei, a fiecărui elev și corectarea conduitei lor constructiviste; - Antrenarea elevilor în autoobservare și autoanaliză.
<p>Comunică, moderează</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Prin provocarea, susținerea, încurajarea dialogului cu și între elevi, axate pe construcția cunoștințelor, pe procesele înțelegerii și rezolvării situațiilor; - Prin utilizarea diferitelor tipuri de limbaje, de comunicare; - Prin acceptarea diversității răspunsurilor; - Prin colaborarea cu elevii în căutare, analiză, procesare, sinteză, generalizare, deschiderea de perspective;

	<ul style="list-style-type: none"> - Prin participarea la dezbaterile în grup: prezintă propria interpretare și argumentare, soluție, sugerează, prezintă cazuri, exemple; - Prin moderarea directă își afirmă rolul de îndrumător, sprijinitor, ghid, asistent, consilier, stimulator al activității de cunoaștere, în clasă sau în afara ei; - Prin solicitarea și analiza a ce așteaptă elevii, ce pot da, cum să acționeze, la ce experiențe anterioare să apeleze, cum să folosească resursele, ce planuri proprii își conturează; - Prin influențarea elevilor prin modul de comunicare, formulare, adresare, ca elemente socio-culturale în clasă.
Evaluează, reglează	<ul style="list-style-type: none"> - Prin analiza, aprecierea rezultatelor elevilor în context, răspunsurile în sine, de progres, nu în raport cu ceilalți, pentru competiție; - Prin utilizarea de criterii nestandardizate, după nivelul de interiorizare, de colaborare, participare, interes, motivație, după autonomia manifestată; - Prin verificarea continuă, prin monitorizarea, observarea construirii învățării, fără utilizarea evaluării directe; - Prin realizarea unei aprecieri calitative, de progres, axată pe procese, fără raportarea la standarde; - Prin aprecierea și a modului de procesare mentală, de orientare în problemă, de formulare a ipotezelor și ideilor, de organizare a resurselor, de colaborare, de utilizare a instrumentelor de redare în scris a ideilor, observațiilor, reflecțiilor.

Sarcina 1: Utilizând materialul - suport ce cuprinde tabloul celor mai utilizate roluri și competențe constructiviste, realizați o autoevaluare a afirmării competențelor necesare îndeplinirii rolurilor profesorului constructivist, în stadiul actual al profesionalizării. Selectați câteva competențe-cheie specifice rolurilor, acordând câte un rang valoric descrescător, de la 1 la 5 (1- rangul cu cea mai mare valoare), în funcție de nivelul de dezvoltare a acestora, acum.

Apoi indicați câteva direcții metodologice de autoformare a competențelor vizate. În final, generalizați și conturați strategii de autoformare ca profesor constructivist, rezultând astfel o sinteză a autoevaluării și a self-managementului competențelor constructiviste.

Sarcina 2. Elaborați un eseu, în care să analizați critic și comparativ, definirea și formarea competențelor profesionale ale profesorului behaviorist (tradițional) și ale profesorului constructivist. Prezentați propriile opinii, reflecții, concepții pedagogice referitoare la problema optimizării procesului de formare inițială și continuă a profesorilor, în spiritul constructivismului pedagogic.

10.2. ANALIZĂ COMPARATIVĂ A UNOR TEORII ȘI MODELE ALE MANAGEMENTULUI CLASEI DE ELEVI

(adaptare după Zlate, 2004)

Florentina Mogonea

Conducerea clasei de elevi reprezintă o activitate complexă care implică o multitudine de roluri și responsabilități din partea agenților implicați. Literatura de specialitate înregistrează diferite teorii, formulate de-a lungul timpului, privind modalitățile de conducere a grupurilor, a colectivităților umane, care pot fi adaptate și la specificul clasei de elevi, privind calitățile, trăsăturile pe care trebuie să le posedă managerul sau liderul grupului/colectivității/clasei.

Tabel 48. Managementul clasei de elevi: teorii și modele

Teorii	Caracteristici
<p>1. Teorii personologice:</p> <p>Teoria conducerii carismatice</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cunoscută și ca „teoria eroilor” sau „teoria marilor personalități”. - A apărut în perioada de început a psihologiei, când se acorda o atenție deosebită studierii proceselor psihice primare. - Ideea esențială: succesul conducătorului, al managerului este asigurat de o serie de trăsături care sunt fie un dar al zeilor, fie un dar al naturii, în felul acesta apărând modelul carismatic al conducerii (gr. Kharisma=harul sau datul excepțional cu care e înzestrată o persoană).
<p>Teoria trăsăturilor</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A apărut în primele trei-patru decenii ale secolului trecut. - Succesul în activitatea de conducere este determinat de anumite trăsături pe care conducătorul trebuie să le posed. - A generat numeroase cercetări și investigații legate de stabilirea unor liste de trăsături care pot fi considerate ca fiind necesare succesului, acestea dovedindu-se a fi însă nerelevante, deoarece nu s-a putut stabili o legătură de dependență directă între o anumită categorie de trăsături/factori (fizici și constituționali, psihologici, psihosociali, sociologici) și succesul în activitatea de conducere.

<p>2. Teorii derivate din concepția constructivistă privind conducerea clasei</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se constată o modificare a raporturilor dintre rolul profesorului și al elevului în procesul instructiv-educativ, în sensul acordării unui rol central elevului. - Se constată o multiplicare a rolurilor și competențelor manageriale ale profesorului, alături de rolurile de organizator, coordonator, evaluator al activității, apărând și cele de facilitator, antrenor, stimulator, observator, factor de comunicare, moderator, monitorizator.
<p>3. Teorii comportamentist</p> <p>Teoria celor două dimensiuni comportamentale</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A apărut ca o continuare și ca o alternativă la teoriile personologice, considerând că ceea ce contează este <i>ce face</i> conducătorul, nu neapărat <i>ce este</i> sau <i>cum este</i>. - A fost formulată de către un grup de cercetători de la Universitatea din Ohio, după cel de-al doilea război mondial, continuând și după aceea. - Se bazează pe cercetări constând în aplicarea unor scale prin care subordonații își descriau șefii, în urma acestora cercetătorii stabilind două dimensiuni comportamentale implicate în activitatea de conducere: considerația (comportamentele conducătorilor care se repercutează asupra relațiilor interpersonale, în special asupra celor de profunzime, precum cele prin care se stimulează consultarea, motivația, participarea la luarea deciziilor) și structura (se referă la comportamentele care afectează realizarea sarcinii formale). - Din combinarea celor două dimensiuni rezultă patru situații tipice, dintre care una este considerată optimală datorită faptului că cele două dimensiuni se regăsesc în grade înalte. - Această teorie a impus necesitatea formării și antrenării liderilor, a conducătorilor.
<p>Teoria continuumului comportamental</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A fost propusă de către R. Likert, în urma unor investigații efectuate asupra comportamentelor conducătorilor grupurilor înalt productive și cele ale conducătorilor grupurilor slab productive. - S-a constatat că succesul este obținut în situația în care conducătorul practică un stil de conducere participativ, orientat spre angajați și nu un stil de conducere autoritar, orientat spre producție. Intre cele două extreme se află stilurile consultativ – mai apropiat de participativ – și autoritar-binevoitor – mai apropiat de autoritar. - Este necesară echilibrarea celor două dimensiuni comportamentale (centrarea pe oameni/centrarea pe rezultate) pentru a obține succesul. - Poate fi desprinsă concluzia că există mai multe tipuri de comportamente de conducere, eficiența acestora fiind determinată de diferite variabile ale situației respective.

<p>4. Teorii situaționale primare</p> <p>Teoria supunerii față de legea situației</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formulată de Mary Parket Follet, a apărut în anii '40 ca o reacție la teoriile personologice. - Acordă atenție nu atât individului, ci mai ales situației în care se acționează și particularităților acesteia. - Pornește de la problema ordinelor pe care ar trebui să le dea conducătorul subordonaților săi, considerând că o persoană nu trebuie să dea ordine altei persoane, ci ele trebuie să țină seama de condițiile situației în care se află. - Absolutizează rolul situației în asigurarea conducerii eficiente, ignorând în totalitate persoana liderului.
<p>5. Teorii ale contingenței</p> <p>Teoria favorabilității situației de conducere</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A fost formulată de către F. E. Fiedler, considerând că eficiența conducerii este contingentă (contingent=dependent de...) cu combinația a 2 elemente: personalitatea conducătorului și variabilele situaționale. - Corelarea celor două categorii de elemente conduce la concluzia că nu există lideri buni sau slabi, eficiența lor depinzând de compatibilitatea trăsăturilor de personalitate cu caracteristicile situației. - Se consideră că există două categorii de lideri (unii centrați pe relații, alții centrați pe sarcina de muncă) și trei categorii de situații în funcție de lider (favorabile, nefavorabile și intermediare).
<p>Teoria maturității subordonaților</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A fost propusă de P. Hersey și K. H. Blanchard (1969); - Variabilele situaționale sunt reprezentate de „maturitatea subordonaților”, în funcție de care se adaptează comportamentele și stilurile de conducere ale liderilor. - În funcție de gradul de maturitate al subordonaților, se impune un anumit stil de conducere al liderului (maturitate scăzută – stil dirigist, centrat pe sarcină; maturitate medie-moderată, în cazul în care subordonații nu dispun de capacitățile necesare rezolvării sarcinilor, dar sunt motivați – stil cvasi negociat, centrat în mare măsură pe ambele dimensiuni, maturitate medie moderată în situația în care subordonații dispun de capacitățile necesare rezolvării sarcinii, dar nu sunt motivați. - Stil participativ, centrat în mare măsură pe relații, maturitate înaltă – stil delegativ, de implicare minimală a liderului în ambele direcții.

<p>6. Teorii cognitive</p> <p>Teoria normativă a luării deciziei</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A fost formulată de Vroom și Yetton (1973) și revizuită de Vroom și Jago (1988). - Se bazează pe ideea că nu există un stil ideal de conducere, care să se potrivească perfect oricărei situații. - Ia în considerare procesul decizional, a cărui eficiență depinde de calitatea deciziei și de acceptanța ei (gradul de angajare a subordonaților în punerea în aplicare a deciziei). - Autorii propun o tipologie a stilurilor decizionale, propunând 5 stiluri (autocratic I și II, consultativ I și II și grupal), în funcție de gradul de implicare a grupului în luarea unei decizii (de la neimplicare – în cazul stilului autocratic I de la luarea unei decizii de către grup, în cazul stilului grupal). - Cele 5 stiluri sunt analizate în funcție de 7 factori care afectează decizia: calitatea ei, completitudinea informațiilor liderului care să-i permită să ia singur deciziile; gradul de structurare a problemei; semnificația acceptării deciziei de către subordonați, probabilitatea acceptării deciziilor de tip autoritar, congruența scopurilor individuale cu cele organizaționale, conflictul dintre subordonați generat de preferința pentru o anumită soluție.
<p>Teoria „cale-scop”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A fost dezvoltată de House și Mitchell (1974). - Se fundamentează pe ideea că subordonații sunt mulțumiți de munca lor și se implică adecvat dacă ei consideră că efortul depus îi va conduce la obținerea rezultatelor dorite. - Sarcina liderului este de a-și recompensa adecvat subordonații și de a le indica acel comportament, acea cale care să-i conducă cel mai rapid spre rezultatul dorit. - Ia în calcul trei categorii de elemente: stilurile de conducere ale liderilor (directiv, suportiv, participativ, orientat spre scop), caracteristicile subordonaților (experiență, abilități, locul controlului) și factorii ambientali (sarcini, sistemul oficial de autoritate, grupul de muncă). - Această teorie ia în considerare rolul factorilor motivaționali și diferențele interindividuale în explicarea satisfacției și a performanțelor.
<p>Teoria atribuirii</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A fost teoretizată de R. Calder (1977) și Green și Mitchell (1979). - Încearcă să explice de ce au loc anumite comportamente, atribuindu-le unor cauze interne sau externe. - Atribuirea unui comportament unor cauze este precedată de informarea liderului în legătură cu situația respectivă și este urmată apoi de un comportament de răspuns, în funcție de situație (mustrare, transfer, reprojectarea muncii, instruire).

<p>7. Teorii ale interacțiunii sociale</p> <p>Teoria legăturilor diadice verticale</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formulată inițial de Dansereau, Graen și Haga (1975), a cunoscut ulterior numeroase completări și adaptări. - Se fundamentează pe ideea că eficiența conducerii este dependentă de calitatea relațiilor dintre lider și subordonați, de interacțiunea acestuia cu fiecare membru al grupului. - Membrii unui grup se împart în două categorii: cei motivați, capabili, dedicați scopurilor organizației (in-group) și cei mai puțin capabili sau motivați (aut-group). - Cu cei din prima categorie, liderul va colabora mai strâns, stabilind diade verticale, relațiile dintre lideri și subordonați constituindu-se din asemenea diade, unele mai eficiente, care sunt promovate, altele mai puțin eficiente. - Această teorie are meritul de a lua în considerare diferențele interindividuale ale subordonaților.
<p>Teoria conducerii tranzacționale</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A fost teoretizată de numeroși autori de-a lungul ultimelor trei decenii ale secolului trecut. - Consideră conducerea ca fiind un proces care presupune tranzacție, un schimb social între lideri și subordonați, dar și influență și contrainfluență. - Conducerea tranzacțională se bazează pe un schimb reciproc între lider și subordonați. - Interacțiunea dintre lider și subordonați se bazează pe recompensarea sau răsplătirea comportamentului. - Tranzacția dintre lider și subordonați are la bază un contract psihologic, nu atât unul oficial, formal.

Sarcina 1: Analizați critic teoriile prezentate și indicați, pentru fiecare, actualitatea acesteia.

Sarcina 2: Din perspectiva unui manager al clasei, elaborați o listă a regulilor care trebuie respectate pentru a realiza o conducere eficientă.

Sarcina 3: În cadrul unui eseu, realizați un portret al profesorului-manager al clasei de elevi, indicând trăsăturile și rolurile pe care le considerați necesare pentru asigurarea succesului.

Sarcina 4: Vi se cere să prezentați o teorie privind managementul clasei de elevi. Alegeți una dintre teoriile prezentate și faceți o prezentare a ei; realizați și o analiză critică a teoriei respective, prin prisma aspectelor pozitive și negative. Pentru acestea din urmă, menționați modalități de combinare cu alte teorii, pentru diminuarea/înlăturarea aspectelor negative. Menționați reflecțiile personale.

10.3. STILURI MANAGERIALE ALE PROFESORULUI CONSTRUCTIVIST

Claudiu Bunăiașu

Stilurile profesorului sunt afirmate, studiate și din perspectivă managerială, constituind o condiție esențială în asigurarea succesului managerial la nivelul clasei de elevi, dezvoltându-se pe rezultatele pozitive întărite, pe strategii eficace și eficiente, pe relații interacționale apreciate de parteneri (elevi, profesori, alți agenți educativi, factori ai comunității locale). Stilurile manageriale ale profesorului constructivist reprezintă trebuințele fundamentale ale acestuia și manifestarea modurilor proprii de integrare a valorilor pedagogice în profilul său de competență, care-i motivează comportamentul profesional în afirmarea rolurilor și competențelor de natură constructivistă, exercitate în realizarea funcțiilor manageriale la nivelul clasei de elevi.

Prezentăm principalele stiluri manageriale ale profesoraorului (adaptare după Iucu, 2000; Joița, 2000; Prodan, 1999):

Tabel 49. Profesorul constructivist – stiluri manageriale în clasă

criterii	Tipuri de stiluri manageriale			
După relația între preocuparea pentru sarcină, pentru relații și pentru randament	- Tipul altruist este interesat mai ales de relațiile cu elevii, de crearea climatului optim, dar obține un randament scăzut prin slabă organizare.	- Tipul promotor este bazat pe randament, pe lucrul în echipă, pe participarea elevilor.	- Tipul autocrat cu bunăvoință este preocupat de obținerea randamentului și a rezolvării sarcinilor curente, dar prin solicitarea elevilor fără constrângeri excesive, acceptând și unele inițiative ale acestora.	Tipul realizator este orientat pe obținerea unui randament ridicat în rezolvarea sarcinilor, prin organizarea eficientă a eforturilor elevilor, prin tratarea diferențiată a acestora, prin rezolvarea oportună a situațiilor conflictuale.
După gradul de adaptare la situații, la nivelul de maturitate al	- Stilul directiv - bazat pe oferirea de instrucțiuni clare și a direcției specifice, mai	- Stilul tutorial - bazat pe încurajarea comunicării, pe sprijinirea	- Stilul suportiv este bazat pe coordonarea comunicării, pe exersarea capaci-	- Stilul delgator este caracterizat prin descentralizarea autorității

membrilor	ales pentru situațiile inițiale, pentru cei neinițiați cu sarcini de învățare constructivistă.	motivației și a încrederii, chiar dacă are controlul deciziilor. Este necesar când maturitatea grupului este scăzută sau pentru elevii care „vor, dar nu pot să acționeze adecvat” cu instrumentele de învățare constructivistă.	tăților și abilităților elevilor, pe luarea de decizii în grup, pe acordarea de sfaturi, sugestii, ajutor. Este manifestat atunci când grupul de elevi „are încredere în realizarea performanțelor prin procedeele de construcție a înțelegerii și cunoașterii, dar nu pot în suficientă măsură”.	în luarea deciziilor, asumarea responsabilităților. Se manifestă în cazul în care maturitatea grupului este avansată, elevii fiind familiarizați cu metodele, procedeele și instrumentele de învățare constructivistă.
După combinarea trăsăturilor de personalitate și a factorilor de succes	-Manageri auto-crați , care impun deciziile prin constrângeri aplicate grupului de elevi în respectarea lor.	-Manageri democrați , care încurajează elevii în luarea deciziilor, în implicarea în rezolvarea situațiilor problematice, în ameliorarea și perfecționarea metodelor și tehnicilor de învățare.	- Manageri vizionari , orientați pe definirea perspectivei, pe direcțiile strategice, pe implicarea elevilor în managementul clasei.	-Manageri controlori, administratori , preocupați în mod deosebit pe respectarea normelor instituționale și pedagogice, în detrimentul motivării elevilor, a relației profesor-elevi.
După gradul de implicare a grupului în luarea deciziilor	-Autocratic – profesorul-manager ia singur deciziile, eventual după ce a pus întrebări pentru obținerea de informații suplimentare, grupul de elevi fiind sau nu informat despre situație.	- Consultativ I – profesorul-manager descrie situația, întreabă, evaluează informațiile, apoi ia singur decizia.	- Consultativ II – profesorul-manager și grupul de elevi dezbate situația, apoi decizia este luată de către profesor, dar conținutul acesteia este elaborat și în funcție de inter-	- De grup – profesorul-manager și grupul de elevi discută, iar decizia este luată de grup.

			vențiile elevilor.	
După spiritul de angajare personală și cel de colaborare	- Organizatorul este preocupat de organizarea sarcinilor, a elevilor, definind clar atribuțiile, asigurând intervenția grupurilor.	Participativul este axat pe distribuția și înțelegerea rolurilor, stimulând cooperarea, interinfluențarea.	-Realistul este centrat pe utilizarea de strategii bazate pe încredere, pe asigurarea condițiilor pentru îndeplinirea sarcinilor, intervenind rar.	-Tipuri ineficace – oportunistul, utopistul (post)modernist.

Sarcina 1. Analizând materialele - suport „, Stiluri manageriale ale profesorului constructivist“(A) și „Modele de învățare constructivistă“(B), completați o matrice în care, pentru fiecare model prezentat, stabiliți stilurile manageriale adecvate. Argumentați și prezentați efectele acestora asupra dezvoltării stilurilor de învățare constructivistă (conform B.).

Tabel 50. Corelația stil managerial – modele de învățare constructivistă

Modele de instruire constructivistă (B)	Stiluri manageriale adecvate	Argumente pentru stilurile manageriale stabilite	Efectele stilurilor manageriale alese asupra dezvoltării stilurilor de învățare constructivistă
Modelul inițierii empirice în cercetarea științifică			
Modelul “abordării prin cercetare“			
Modelul rezolvării de probleme în stil constructivist			
Modelul uceniciei în cunoașterea științifică expertă			

Modelul gândirii critice			
Modelul câmpurilor conceptuale			

Sarcina 2: Pornind de la matricea elaborată, prin generalizare, raportați stilurile manageriale la principiile constructiviste, completând următoarea sinteză:

Tabel 51. Corelația stil managerial – principii constructiviste

Principii constructiviste	Stiluri manageriale adecvate realizării principiilor
Principiul priorității construcției mentale	
Principiul autonomiei și al individualizării/personalizării	
Principiul învățării contextuale	
Principiul învățării prin colaborare	
Principiul priorității evaluării formative, dinamice	

Sarcina 3: Redactați un eseu, în care:

- Analizați critic și comparativ stilurile manageriale ale profesorului constructivist și ale profesorului behaviorist (tradițional).
- Prezentați propriile opinii, sugestii privind modalitățile de dezvoltare și eficientizare a stilurilor manageriale.
- Indicați și propriile strategii de autoformare ale stilului managerial (self-management) în clasă.

11. ADDENDA

11.1. CITATE ȘI MAXIME – SURSE PENTRU CONSTRUIREA DE REFLECȚII

Mihaela Ștefan

Tabel 52. Construirea de reflecții

- „Nu învățăm să desenăm privind un profesor care desenează bine, nu învățăm să cântăm la pian ascultând un virtuos. La fel mi-a spus adeseori: nu învățăm să scriem și să gândim ascultând pe cineva care scrie și gândește bine. Trebuie să încerci să faci, să refaci, până când îți intră în sânge, cum se spune .” (Emile Chartier, *Părerii despre educație*)

- „Dacă profesorul își limitează activitatea la expunerea doctorală și rece a unor cunoștințe acumulate, el nu-și îndeplinește misiunea, căci el trebuie să trezească puteri noi, făcând din știința sa o forță proprie, să pătrundă în spiritul studentului și să-i învăluiească toată persoana, deschizându-i orizonturi noi și arătându-i ținte mai înalte, mai luminoase, mai nobile.” (Petre Andrei, *Datoria profesorului*).

- „Unui dascăl i se cere să vorbească cu ușurință și cu talent; Totuși, talentul oratoric nu trebuie supraprețuit. Vorbirea frumoasă trebuie văzută numai ca un mijloc de exprimare a ideilor iar nu ca un scop.” (Francis Bacon, *Didactica*)

- „Cei mai buni discipoli ai unui profesor nu sunt acei care repetă lecțiile după el, ci cei cărora el le-a trezit entuziasmul, le-a fertilizat neliniștea, le-a dezvoltat forțele pentru a-i face să meargă singuri pe drumurile proprii.” (Gaston Berger, *Omul modern și educația sa*)

- „Transmiterea cunoștințelor este pentru cel care le posedă o adevărată datorie. Nu e suficient ca descoperitorul să facă ceva; el trebuie să dea posibilitatea și altora să facă ceva. Chiar dacă descoperim, nu avem aproape nimic care să nu fi fost în prealabil primit. Dispunem de un singur mijloc de a ne achita de această datorie – să luminăm, la rândul nostru pe alții. Trebuie să „transmitem” nu numai rezultatele, ci și metodele. Ceea ce trebuie nu e ca profesorul să continue a fi cel ce găsește, ci să învețe pe alții să găsească.” (Gaston Berger, *Omul modern și educația sa*)

- „Mari printre cei tari sunt aceia care continuă să supraviețuiască chiar și pe

nesimțite, prin elevii lor sau prin elevii elevilor lor. ” (Claude Bernard apud Gh. Scripcaru, T Ciornea, *Deontologie medicală*)

- „Cel mai bun mijloc de a trezi interesul pentru o temă (de către profesor.) este de a o prezenta astfel încât să apară ca meritând a fi cunoscută.” (Jerome S. Bruner, *Procesul educației intelectuale*)

- „Educatorul trebuie să fie pentru elevii săi mai mult un colaborator decât un profesor „ex cathedra”. În loc de se mărgini să le transmită cunoștințe, el îi va ajuta să le câștige singuri prin cercetări personale. ” (Eduard Claparède, *Psihologia copilului și pedagogia experimentală*)

- „A întreba pe mulți, a ține minte cele spuse și a întreba pe alții, aceasta formează secretul învățământului.” (Comenius /Jan Amos Komensky, *Arta didactica*)

- „Profesorul și elevul să fie mereu atenți unul la altul (...). Școlarul să urmeze pretutindeni pe profesor, care trebuie să meargă mereu înaintea școlarului (...). Profesorul, de câte ori îl vede pe elev greșind, de atâtea ori să-i atragă atenția asupra greșelii și să-l învețe să se corecteze. ” (Jan Amos Comenius, *Arta didactică*)

- „A educa este mai greu decât a studia, de aceea sunt puțini educatori în mulțimea de învățați.” (Vasile Conta, *Opere complete*)

- „Educatorul trebuie să-l învețe pe elev să se descurce fără ajutorul lui, să îndepărteze la nevoie cu hotărâre pe cel care se agață temător de brațul tutorelui său. Arta de a trece în umbră e la fel de dificilă ca și arta de a îmbătrâni și nu-i rămâne altceva de făcut decât un ultim gest de adio elevului care se pierde în depărtare. ” (Maurice Debesse, *Etapele educației*)

- „Este însă și rămâne un scop al vieții ca noi să nu pierdem niciodată din vedere subliniere și marea sarcină pe care ne-o impune educația în sine, și ca noi să nu cunoaștem țel mai înalt decât acele de a ne pregăti și desăvârși fiecare ca om și ca învățător.” (Fiedrich Adolf Diesterweg, *Texte pedagogice alese*)

- „Nu e de ajuns să ai în mintea ta un sistem întreg de teorii pedagogice, oricât de bine chibzuit și oricât de întemeiate științificește ar fi ele, pentru ca să poți să fi cu oarecare pedagog ” (Constantin Dumitrescu – Iași, *Absențele corpului didactic*)

- „Fie ca educatorul să nu înceteze niciodată să cultive o artă sau o știință, să nu se oprească niciodată. Când vreunul a mai încetat de a mai munci, de a păși înainte, aceasta se simte. Nu există aici o viteză dobândită care să se mențină. Un

educator care nu mai progresează, care nu se hrănește, devine treptat steril. El nu-și poate îndeplini funcție sa, aceea de a oferi copilului exemplul discret dar eficace al curiozității spirituale niciodată potolită, al spiritului de cercetare, de dragoste pin progres. ” (Robert Dottrens, *Institutori ieri, educatori mâine*)

- „Buna pregătire a unui dascăl nu se etalează, nici nu se demonstrează, ci se ... simte.” (Ion Drăgan, *Reflecții*)

- „Problema care se pune profesorului (învățătorului) est aceea de a găsi modalitățile de lucru (predare - învățare) care să facă neagreabilul – agreabil, neinteresantul – interesant, neaccesibilul – accesibil. Aceasta este o veritabilă problemă de măiestrie didactică, pe care cei care o rezolvă cu succes se pot bucura de aprecieri superlative.” (Ion Drăgan, *Curiozitate și interes de cunoaștere*)

- „Valoarea unui învățător n-o poate constata decât un pedagog practician și numai la fața locului, în școală, și cu copii instruiți de acela. Orice control formal de altă natură este nesuficient, dacă nu periculos.” (Mihai Eminescu, *Scrieri pedagogice*)

- „Caracterul însă al unei școli bune e ca elevul să învețe în ea mai mult decât i se predă, mai mult decât știe însuși profesorul.” (Mihai Eminescu, *Scrieri pedagogice*)

- „Întreaga morală a profesiei de dascăl s-ar putea rezuma printr-un imperativ care s-ar formula astfel: „Procedează în așa fel încât educația pe care o dai să atingă pentru fiecare din elevii tăi cel mai bun randament posibil, și pentru asta nu te limita sa-i aduci știința ta, priceperea și convingerea ta, ci întărește acțiunea de educator prin exemplul și modelul constant al vieții tale de cetățean și om.” (André Ferré, *Morala profesională a educatorului*)

- „Discipolul acceptă și caută îndrumarea sub diferite aspecte el are nevoie de ea, chiar și atunci când el însuși a devenit pentru alții „maestru”. ” (Octavian Fodor, *În căutarea unor performanțe. Discipolul*)

- „Transmiterea cunoștințelor este pentru cel care le posedă o adevărată datorie. Nu este suficient ca descoperitorul să facă ceva: el trebuie să dea posibilitatea și altora să facă ceva. Dispunem de un singur mijloc de a ne achita de această datorie – să luminăm la rândul nostru, pe alții. Trebuie să „transmitem” nu numai rezultatele, ci și metodele. Ceea ce trebuie e ca profesorul să continue să fie cel ce găsește și-i învață pe alții să găsească.” (Octavian Fodor, *În căutarea unor performanțe. Discipolul*)

- „Lucrul cel mai important este acela de a dezvolta la viitorul profesor, pe lângă

dragostea de profesii și față de copii, dorința și capacitatea de a se perfecționa constant. Dacă trezim în el această neliniște și această dorință, înseamnă că am făcut esențialul.” (Roger Gal, *Formarea experimentală a profesorilor și pedagogia științifică*)

- „Totul depinde de faptul ca învățătorul s fie pregătit îndeajuns, să apară înaintea școlarii cu o atitudine sigură, să îndrepte priviri atente tuturor și să facă pe fiecare să știe că n-ar putea să facă ceva fără a fi observat de învățător.” (J. Fr. Herbart, *Prelegeri pedagogice*)

- „Un învățat are două datorii: să învețe el neconținut și să învețe neconținut pe alții.” (Nicolae Iorga, *Cugetări*)

- „Omul nu poate deveni om decât prin educație. El nu este decât ceea ce-l face ea. Este de observat că omul nu poate primi această educație decât de la alți oameni, care și ei au primit-o. De aceea lipsa de disciplină și de instrucție la unii oameni, îi fac să fie niște dascăli răi pentru elevii lor.” (Immanuel Kant, *Tratat de pedagogie*)

- „A afirma că profesorii trebuie nu numai să instruiască, ci să și reducă a devenit un truism. Se cuvine de asemenea să nu ne mulțumim cu jurăminte pioase, cu preocupări vagi. Fără îndoială că-i învățăm de fapt pe alții să fie ceea ce suntem noi înșine; personalitatea noastră, modul nostru de a gândi și a acționa îi influențează direct și aproape fără voia noastră pe elevi.” (Gilbert Landsheere, *Evaluarea continuă a elevilor și examenele*)

- „Autoritatea profesorului în fața elevilor se clădește din toate, anume din pregătire, din talentul didactic, din caracter, stabilitate emotivă, balanță de temperament și fire. Ea cere și o îmbrăcăminte corectă, care să impună prin sobrietatea ei.” (Nicolae Mărgineanu, *Condiția umană*)

- „Educația este acea reconstrucție și reorganizare a experienței care se adaugă la înțelesul experienței anterioare și care mărește capacitatea de a dirija evoluția celui care urmează.” (John Dewey)

- „Educația nu este o operă de rutină, ci una de creație continuă; căci este urmarea și desăvârșirea zămisirii care se face cu atât mai puțină durere, cu cât vor fi mai înțelese mecanismele sale.” (A. Berge)

- „Educația este cel mai frumos dar pe care-l poate dobândi omul.” (Platon)

- „Omul lipsit de educație, nu știe să se folosească de libertatea sa.” (I. Kant)

- „Educația dezvoltă facultățile, nu le creează.” (Voltaire)

11. 2. MIC DICȚIONAR PEDAGOGIC ETIMOLOGIC

Elena Joita

Tabel 53. Construirea limbajului pedagogic începe cu etimologia termenilor

- * **Abilitate** - lat. „habilitas” - dibăcie
- * **Absolvent** - lat. „absolvens” – cel care termină ceva
- * **Absent** - lat. „absentare” – fără simțire
- * **Abstactizare** - lat. „abstrahere” – a scoate din, desprindere
- * **Accesibilitate** - lat. „accessibilitas” – a înțelege ușor, ușor de atins
- * **Acțiune** - lat. „actio, onis” - faptul de a face ceva, desfășurare
- * **Activitate** - lat. „activitas” – activitate voluntară, deliber
- * **Adaptare** - lat. „adaptatio” – potrivire, acomodare
- * **Admitere** - lat. „admittere” - a primi
- * **Adolescență** - lat. „adolescentia” - tinerețe
- * **Academie** - gr. „Akademia” – în onoarea eroului Akademos
- * **Algoritm** - după Al Kharezmi, savant arab, sec.IX, ca inițiator
- * **Amfiteatru** - gr. „amphi” - împrejur + „theatron” - loc de spectacole
- * **Analiză** - gr. „analysis” – descompunere
- * **Analogie** - gr. „analogia” – raport, legătură
- * **Antologie** - gr. „anthos” – floare + „logos” - vorbire
- * **Aplicație** - lat. „applicatio” - a pune în practică
- * **Apreciere** - lat. „appretiare” – „ad”+ „pretium” – a da un preț
- * **Aprobare** - lat. „approbare” – încuviințare, consimțire
- * **Aprofundare** - fr. „approfondir” – a cerceta temeinic
- * **Aptitudine** - lat. „aptus” - înzestrat
- * **Aritmetică** - gr. „arimetike” – număr
- * **Arta (didactică)** - lat. „ars, artis” – fel de a lucra, pricepere, talent
- * **A toci** - slav. „točiti” – a roade
- * **Auditoriu** - lat. „auditorium” – asistență
- * **Aulă** - lat. „aula” – curte împărătească
- * **Autoeducație** - gr. „autos” - însuși + „educatio” - creștere
- * **Autoinstruire** - gr. „autos” + „didaskein” – a se învăța pe sine
- * **Autor** - lat. „auctor, oris” – cel de la care pornește lucrarea, creator
- * **Autoritate** - lat. „auctoritas” – influență, prestigiu, împuternicire
- * **Avertisment** - lat. „adverto” - atrage atenția cuiva

- * **Bacalaureat** - lat. „baccalaureatus” – încununat cu lauri
- * **Barem** - fr. „barème” – tablou de tarife
- * **Brainstorming** - engl. „brain” – creier + „storm” – furtună
- * **Bibliografie** - gr. „biblion” – carte + „graphein” – a scrie

- * **Biblioteca** - gr. „biblion” – carte + „theke” – dulap
- * **Cancelarie** - it. „cancellaria” – birou de administrare
- * **Capacitate** - lat. „capacitas” – putere de a face ceva
- * **Caracter** - gr. „character”- semn, amprentă
- * **Carență educativă** - lat. „carere” – a lipsi
- * **Catalog** - gr. „Katalogos” - listă
- * **Catedra** - gr. „cathedra” – scaun
- * **Chestionar** - lat. „quaestio” – căutare, întrebare, cercetare
- * **Civilizație** - lat. „civis”- cetățean; „civilitas”- calități ale lui
- * **Clasa** - lat. „classis” – mulțime, grup
- * **Cognitiv** - lat. „cognitus” – cunoaștere
- * **Coleg** - lat. „collega” – tovarăș
- * **Colegiu** - lat. „collegium” – tovărășie, asociație
- * **Colocviu** - lat. „colloquium” – discuție, convorbire
- * **Comparație** - lat. „comparatio” – analogie, raport, confruntare
- * **Comportament** - lat. „comportare”- a purta în același loc
- * **Compunere** - lat. „componere” - a alcătui
- * **Concept** - lat. „concipere” – a observa, a zămisli, a formula
- * **Concurs** - lat. „concursum” – întrecere
- * **Conferință** - lat. „conferentia” – cuvântare
- * **Consecvență** - lat. „consequi”- a urma, a veni după cineva/ceva
- * **Consiliu** - lat. „consilium” - sfat
- * **Consolidare** - lat. „consolidare” – întărire
- * **Conspect** - lat. „conspectus” – privire, studiu, schiță
- * **Conștiință** - lat. „cum”- cu + „scientia”- știință
- * **Conversație** - lat. „con” – cu + „versus” – întoarcere
- * **Criteriu** – gr. „kriterion”- măsură, mijloc de apreciere
- * **Cultura** - lat. „cultura” – îngrijire
- * **Consultație** - lat. „consultatio” – sfat, îndrumare, consiliere, aviz
- * **Cunoștințe** - lat. „cognoscere” – informație
- * **Curiozitate** - lat. „curiositas”- grijă, neliniște, curiozitate
- * **Curriculum** - lat. „curriculum, a” – scurtă alergare, cursă
- * **Curs** - lat. „cursus” – fugă, mișcare, expunere

- * **Dascăl** - gr. „didaskalos”, „didaskein”- a învăța pe alții
- * **Decan** - lat. „decanus” – șef peste 10 subordonați
- * **Decizie** - lat. „decido,ere” – a tăia, a reteza, a tranșa
- * **Deducție** - lat. „deductio” – concluzie, încheiere, extragere
- * **Demonstrație** - lat. „demonstro” – arăta întocmai, a descrie
- * **Deontologie** - gr. „deon, deontos” – ceea ce trebuie făcut, datorie
- * **Didactica** - gr. „didaktike” – arta învățării, „didaktikos” – instruire, „didaskein” – a învăța pe alții
- * **Diploma** - gr. „diploma” – act, document

- * **Deprindere** - lat. „deprendere” – dexteritate, execuție ușoară
- * **Diagnostic** - gr. „diagnostikos”- capacitatea de a cunoaște
- * **Disciplină** - lat. „disciplina” – ținută, învățatură, educație
- * **Discipol** - lat. „discipulus” – continuator, școlar
- * **Discuție** - lat. „discussio” - examen
- * **Docimologie** - lat. „dokimé” – probă + „logos” – studiu, știință
- * **Dogmă** - gr. „dogma” – principiu indiscutabil
- * **Dotat** - lat. „dos”- zestre

- * **Echivalare** - lat. „aequus”- egal + „valor”- valoare
- * **Educație** - lat. „educō, are” – a crește; „educō, ere”- a scoate afară
- * **Elev** - lat. „elevare” – a ridica, a crește
- * **Empirie** - gr. „empirikos” - experiență
- * **Enciclopedie** - gr. „en” – în + „kyklos” – cerc + „paidos” – copil
- * **Erudiție** - lat. „eruditio” – cunoaștere aprofundată
- * **Estetică** - gr. „aistethike” – care poate fi perceput prin simțuri
- * **Eșec** - fr. „échec – insucces, nereușită
- * **Etică** - gr. „ethos” - obicei
- * **Euristică** - gr. „heurisko” – descopăr; „heuriskein” - a afla
- * **Examen** - lat. „examino, are” – cântărire, probă, verificare, control
- * **Excursie** - lat. „excursio” – plimbare, călătorie
- * **Exemplu** - lat. „exemplum” – model, demonstrare, ilustrare, pildă
- * **Exercițiu** - lat. „exercitium” – practică, îndeplinire, acțiune
- * **Exigență** - lat. „exigentia” – pretenție, cerință
- * **Exmatriculare** - lat. „ex”- afară din + „matricula” - registru
- * **Experiment** - lat. „experimentum” – încercare, dovadă, probă
- * **Explicație** - lat. „explicatio” – lămurire, deslușire, dezvoltare
- * **Exprimare** - lat. „exprimere” – a spune ceva
- * **Extemporal** - lat. „extemporalis” – neprevăzut, neașteptat
- * **Evaluare** - lat. „evalesco, ere” – a valora; „evallo, ere” – a cerne prin ciur, a curăța

- * **Facultate** - lat. „facultas” – posibilitate, aptitudine
- * **Festivitate** - lat. „festivitas” – sărbătorire
- * **Frecvență** - lat. „frequentia” – repetare

- * **Gimnaziu** - gr. „gymnasion” – loc pentru exerciții atletice

- * **Ideal (educativ)** - lat. „idealis” – ceea ce posedă perfecțiunea spre care aspirăm
- * **Ilustrație** - lat. „illustratio” – imagine
- * **Inducție** - lat. „inductio”- a pleca de la cunoscut la necunoscut
- * **Inspecție** - lat. „inspectio” – control
- * **Institut** - lat. „institutum” – lucru stabilit

- * **Instrucție** - lat. „instructio” – aranjare, construire
- * **Intelect** - lat. „intellectus” – minte, gândire, rațiune
- * **Întrebare** - lat. „interrogare”- a întreba, a lua interogatoriu
- * **Intuiție** - lat. „intueor” – privesc cu atenție, observ, contempļu
- * **Învățător** - lat. „invitiare” – a învăța, a sfătui, a depăși un viciu
- * **Ipoteză** - gr. „hypo”- sub + „thesis”- poziție
- * **Item** - engl. „item”- număr, rubrică, articol, detaliu

- * **Laborator** - lat. „laboratorium” –loc de muncă
- * **Lecție** - lat. „lectio” – lectură cu glas tare
- * **Libertate** - lat. „libertas, tis” – a trăi cum îți place, a fi independent
- * **Logică** - gr. „logike, logos” – cuvânt, idee, judecată
- * **Ludic** - lat. „ludus” – joc, glumă, școală

- * **Maculator** - lat. „maculare” – a păta
- * **Management** - engl. „to manage” – a conduce
- * **Manual** - lat. „manuale” – carte
- * **Master** - lat. „magister” – șef, perceptor, învățător
- * **Matricolă** - lat. „matricula” – condică, registru
- * **Maturitate** - lat. „maturis” – copt, dezvoltat
- * **Meditație** - lat. „meditatio” – pregătire suplimentară
- * **Metoda** - gr. „meta” – spre + „odos” – cale
- * **Mijloace** - lat. „medium, a” – resurse pentru mediere
- * **Modelare** - gr. „modus” – măsură; „modulus” – copie, înlocuire
- * **Morală** - lat. „moralis” – nărav, „mos, moris” – obicei, caracter
- * **Mustrare** - lat. „monstrare” – a arăta, a sfătui

- * **Norma** - lat. „norma” – regulă, prescripție
- * **Notițe** - lat. „notatio” – însemnare
- * **Noțiune** - lat. „notio” – cunoaștere, idee, sensul unui cuvânt

- * **Observație** - lat. „observatio” – cercetare, examinare
- * **Oral** - lat. „os” – gură
- * **Orar** - lat. „ horarius” – care indică orele

- * **Paideutic** - gr. „paideia” – educația copilului
- * **Paradigma** - lat. „paradigma” – exemplu, model, concepție
- * **Pedagogie** - gr. „pais, paidos”- copil + „agogé” – conducere
- * **Plan** - lat. „plano, planus” –a netezi, drept, limpede
- * **Politețe** - gr. „polis” – cetate, oraș; atitudine față de locuitori
- * **Praxiologie** - gr. „praxis” – acțiune
- * **Prelegere** - lat. „prae”- înainte + „legere” – a citi o prezentare liberă în fața auditoriului
- * **Pricepere** - lat. „percipere” – îndemănare, iscusință

- * **Principiu** - lat. „principiū” – început, origine, introducere + „princips” – primul, cel mai important
- * **Problemă** - lat. „problema” – conflict, dificultate
- * **Proces** - lat. „processus” – mers, evoluție, dezvoltare, desfășurare
- * **Profesor** - lat. „profiteor” – ofer, dezvălui, declar + „professio” – declarație, manifestare, învățatură, mărturisire
- * **Profilaxie** - gr. „prophylaxia” – păzire preventivă
- * **Programă** - lat. „programma” – scriere publică
- * **Proiect** - lat. „proiectio, onis” - întindere înainte, ieșitură

- * **Recreație** - lat. „recreare” – a reface
- * **Repetare** - lat. „repetare” – a face din nou
- * **Rigoare** - lat. „rigor” – asprime, duritate

- * **Sanctiune** - lat. „sanctio” – hotărâre, sancțiune
- * **Semestru** - lat. „sex”- șase + „mensis” – lună
- * **Seminar** - lat. „seminarium” - pepinieră
- * **Sesiune** - lat. „sessio” – perioadă de timp
- * **Simpozion** - gr. „symposion” – ospăț, discuție la masă, banchet
- * **Simulare** - lat. „simulare” – imitare, asemănare
- * **Sinteza** - gr. „synthesis” – combinație, aranjare
- * **Sistem** - gr. „synistemi” – a așeza împreună, ansamblu, totalitate
- * **Școală** - gr. „schóle” – plăcere, studiu, pauză, răgaz

- * **Talent** - lat. „talentum” – măsură de greutate, monedă
- * **Taxonomie** - gr. „taxis”- ordine, aranjare + „nomos” – lege, regulă
- * **Tehnologie** - gr. „tehné” – pricepere, metodă + „logos” - studiu
- * **Tema** - gr. „thema” – porție, rație, problemă
- * **Test** - engl. „test” – probă; lat. „testis” – martor, mărturie
- * **Tipologie** - gr. „typos”- tip + „logos” – studiu, știință
- * **Tratat** - it. „trattato” - convenție

- * **Uitare** - lat. „oblitterare” – a șterge, a uita
- * **Universitate** - lat. „universitas” – totalitate

- * **Vârsta** - slav. „vrŭsta” - timp
- * **Verbalism** - lat. „verbalis” – flux continuu
- * **Vigilență** - lat. „vigilia” - veghe
- * **Virtute** - lat. „vir, virtus” – bărbat, bărbăție

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

- Bransford, J., Brown A., Cocking, R. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*.
<http://stilles.nap.edu/html/howpeople1/2000>
- Brown, J., Adams, A. (2001). *Constructivist teaching strategies: project in Teacher Education*. Illinois: Charles C Thomas Publisher, LFD.
- Bruner, J. (1970). *Pentru o teorie a instruirii*. București: Editura Didactică și Pedagogică
- Cerghit, I. (2002). *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri, strategii*. București: Editura Aramis 2002
- Chiș, V. (2005). *Pedagogia contemporană. Pedagogia pentru competențe*. Cluj – Napoca: Editura Cărții de Știință,
- Cristea, S.(2000). *Dicționar de pedagogie*. București: Editura Litera Internațional
- Cucos, C. (2002). *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom
- D'Hainaut, L. (coord). (1981). *Programe de învățământ și educație permanentă*. București: Editura didactică și Pedagogică
- Ionescu, M., Radu, I. (2001). *Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Editura Dacia
- Ionescu, M. (2003). *Instrucție și educație. Paradigme, strategii, orientări, modele*. Cluj – Napoca: Editura Cărții de Știință
- Iucu, R.B. (2000). *Managementul și gestiunea clasei de elevi*. Iași: Editura Polirom
- Joița, E. (2000). *Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie*, Iași: Editura Polirom
- Joița, E. (2002). *Educația cognitivă. Fundamente. Strategii*. Iași: Editura Polirom

- Joița, E. (coord). (2003). *Pedagogie – educație și curriculum*. Craiova: Editura Universitaria
- Joița, E.(coord). (2005). *Strategii constructiviste în formarea inițială a profesorului. vol. I*. Craiova: Editura Universitaria
- Joița, E. (2006). *Instruirea constructivistă- o alternativă*. București: Editura Aramis
- Joița, E. (coord). (2006). *Pregătirea pedagogică a studenților. Sarcini și instrumente de învățare independentă, constructivistă*. Craiova: Universitaria
- Joița, E.(coord). (2007). *Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învățare cognitiv-constructivistă*. București: Editura Didactică și Pedagogică
- Macavei E. (1997). *Pedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică
- Miclea M. (1999). *Psihologia cognitivă. Modele teoretico - experimentale*. Iași: Editura Polirom
- Neacșu, I. (1997). *Instruire și învățare*. București: Editura Didactică și Pedagogică
- Oprea, C.L. (2006). *Strategii didactice interactive*. București: Editura Didactică și Pedagogică
- Prodan, A.(1999). *Managementul de succes. Motivație și comportament*. Iași: Editura Polirom
- Siebert, H. (2001). *Învățarea autodirijată și consilierea pentru învățare. Noile paradigme postmoderne ale instruirii*. Iași: Institutul European
- Stan, E., (2004). *Pedagogia postmodernă*. Iași: Institutul european
- Văideanu, G. (1988). *Educația la frontiera dintre milenii*. București, Editura Politică