

Conf. univ. dr. ADELA C. FEKETE

REPERE DE ABORDAREA A PEDAGOGIEI ȘI TEORIEI CURRICULUMULUI



Editura Dynasty Print Art
București 2022

CONF. UNIV. DR. ADELA- CORINA FEKETE

REPERE DE ABORDAREA A PEDAGOGIEI SI TEORIEI CURRICULUMULUI

– Curs universitar –

**Pedagogie I
Fundamentele Pedagogiei
Teoria și practica curriculumului**

**DINASTY PRINT ART
BUCURESTI, 2022**

© Adela Fekete
Toate drepturile rezervate autorului
E-mail: adela.fekete@ueb.education
adelacfekete@yahoo.com

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

FEKETE, ADELA-CORINA

Repere de abordarea a pedagogiei și teoriei curriculumului/ Adela-Corina Fekete.

- București : Dinasty Print Art, 2022

ISBN 978-606-95468-7-1

DATE PRELIMINARII CU PRIVIRE LA CURSUL INTITULAT REPERE DE ABORDAREA A PEDAGOGIEI ȘI TEORIEI CURRICULUMULUI.....	8
---	----------

UNITATEA I. EDUCAȚIA

1. Definiri conceptuale.....	12
1.1. Definirea și analiza conceptului de educație.....	12
1.2. Fundamente ale educației.....	13
1.3. Caracteristicile educației.....	14
1.4. Perspectivele educației.....	14
1.5. Funcțiile educației.....	15
1.6. Dimensiunile educației.....	16
1.6.1. Educația intelectuală.....	17
1.6.2. Educația morală.....	23
1.6.3. Educația estetică.....	24
1.6.4. Educația profesională.....	25
1.7. Noile educații și problematica lumii contemporane	26
1.7.1. Problemele lumii contemporane – context de manifestare a noilor educații.....	27
1.7.2. Repere specifice noilor educații.....	27
1.7.2.1. Educația relativă la mediu (educația ecologică).....	27
1.7.2.2. Educația pentru drepturile omului.....	28
1.7.2.3. Educația pentru participare și democrație.....	28
1.7.2.4. Educația pentru o nouă ordine economică internațională.....	28
1.7.2.5. Educația pentru schimbare și dezvoltare.....	28
1.7.2.6. Educația pentru tehnologie și progres.....	29
1.7.2.7. Educația pentru comunicare și mass- media.....	29
1.7.2.8. Educația demografică sau educația în materie de populație.....	29
1.7.2.9. Educația pentru pace și cooperare.....	29
1.7.2.10. Educația sanitară modernă.....	29
1.7.2.11. Educație economică și casnică modernă.....	29

1.7.2.12. Educația nutrițională.....	30
1.7.2.13. Educația comunitară.....	30
1.7.2.14. Educația pentru timp liber.....	30
1.8. Autoeducația.....	30
1.9. Educația permanentă.....	31
1.10. Formele educației.....	31
1.10.1. Educația formală.....	32
1.10.2. Educația nonformală.....	33
1.10.3. Educația informală.....	33
Concluzii.....	33
[Tema] Lucrare de reflecție Curs	
1.....	34

UNITATEA II. PEDAGOGIA

2. PEDAGOGIA.....	35
2.1. Definirea și analiza conceptului de pedagogie.....	35
2.2. Obiectul de studiu al pedagogiei.....	35
2.3. Scopurile pedagogiei.....	35
2.4. Tipuri de pedagogie.....	36
2.4.1. Pedagogie socratică.....	36
2.4.2. Pedagogie socială.....	36
2.4.3. Pedagogie critică.....	36
2.4.4. Pedagogie receptivă din punct de vedere cultural.....	36
2.4.5. Pedagogia fundamentală.....	37
2.5. Pedagogiile inovative.....	37
2.5.1. Metode pentru teoriile educaționale eficiente.....	39
2.5.1.1. Analiza formative.....	40
2.5.1.2. Teachback.....	41
2.5.1.3. Educația bazată pe loc.....	42

2.5.2. Autoreglarea.....	45
2.6. Feedback de evaluare prin jurnal.....	46
[Tema] Lucrarea de reflecție privind conceptul de pedagogie inovatoare.....	48
2.7. Pedagogia - știință a educației.....	49
2.7.1. Domenii ale pedagogiei / discipline ale pedagogiei.....	51
2.7.2. Legătura pedagogiei cu celelalte științe.....	54
2.7.3. Pedagogia ca artă a educației.....	56
2.8. Etapele constituirii pedagogiei ca știință.....	57
2.8.1. Etapa reflectării educației în conștiința comună a oamenilor.....	57
2.8.2. Etapa pedagogiei experimentale.....	57
2.8.3. Etapa educației interdisciplinare.....	58
2.8.4. Etapa pedagogiei postmoderne.....	58
2.8.5. Pedagogia critică.....	58
2.9. Abordări ale învățării pedagogiei.....	59
2.9.1. Constructivist.....	59
2.9.2. Colaborativ.....	59
2.9.3. Integrativ.....	59
2.9.4. Reflectorizant.....	60
2.10. Importanța pedagogiei în predare.....	60
2.11. Diferența dintre abordarea pedagogică și tehnica pedagogică.....	61
2.11.1. Abordare Pedagogică.....	61
2.11.2. Tehnica Pedagogică.....	61
2.12. Pedagogia specială.....	61
[Tema] Exercițiu de reflecție Curs 2.....	69

UNITATEA III. CERCETAREA PEDAGOGICĂ

3. CERCETAREA PEDAGOGICĂ – prezentare selectivă.....	70
3.1. Rolul și locul cercetării pedagogice.....	70
3.2. Tipuri de cercetare pedagogică.....	70
3.3. Programul cercetării pedagogice.....	70
3.4. Izvoarele (sursele) și metodele de cercetare pedagogică.....	71

3.5. Metodele de cercetare.....	72
3.6. Cerintele unei cercetari obiective și eficiente.....	76

UNITATEA IV. ERE REPREZENTATIVE ÎN ISTORIA PEDAGOGIEI

4. Ere reprezentative în istoria pedagogiei.....	78
4.1. Mari pedagogi ai lumii.....	80
4.2. Mari pedagogi ai României.....	93
Povești inspiratoare.....	94

UNITATEA V. FINALITĂȚILE EDUCAȚIEI

5.1 Finalitățile educației	134
5.1.1. Sensul teleologic al educației.....	134
5.2. Finalitățile educaționale.....	134
5.2.1. Idealul educațional.....	134
5.2.2. Scopurile educației.....	136
5.2.3. Obiectivele educaționale.....	136
5.2.3.1. Categori și domenii de obiective.....	137
5.2.3.2. Formularea obiectivelor	137
5.2.3.3. Modelele taxonomice ale obiectivelor adaptate diferitelor discipline.....	138
5.2.3.4. Operaționalizarea obiectivelor educaționale.....	139
5.2.3.5. Criterii de operaționalizare.....	141
5.2.3.6. Condiții necesare în formularea obiectivelor operaționale.....	142
5.2.3.7. Metodologii ale operaționalizării.....	143
5.3. Principii de stabilire a taxonomiilor.....	146
5.4. Competențele - noi categorii finaliste.....	147
[Tema] Exercițiu de reflecție	153
5.5.Taxonomia finalităților educației. Criterii și sistem de refetintă.....	155
5.6. Taxonomia lui Bloom.....	160
5.6.1.1. Revizuirea taxonomiei lui Bloom – Lorin Anderson.....	167
5.6.1.2. Taxonomia lui Anderson și Krathwohl.....	169
Temă curs.....	175

5.6.1. Domeniul afectiv.....	178
5.6.2. Domeniul psihomotor.....	179
[Tema] Exercițiu de reflecție Curs 5.....	182

UNITATEA VI. CONȚINUTURILE

6. CONȚINUTURILE PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT.....	186
6.1. Selecția conținuturilor.....	188
6.2. Sursele conținuturilor.....	190
6.3. Organizarea conținuturilor.....	192
6.3.1. Transpunerea didactică.....	192
6.3.1.1. Registrele transpunerii didactice a conținuturilor.....	194
6.3.1.2. Caracteristicile transpunerii didactice.....	196
6.4. Funcțiile educatorului în transpunerea didactică.....	196
[Tema] Exercițiu de reflecție.....	199

UNITATEA VII. CURRICULUMUL

7. CURRICULUM

7. Repere definitorii în teoria curriculumului. Istoric și actualitate.....	201
7.1. Evoluția istorică a conceptului curriculum.....	201
7.2. Ce este curriculum și cum ar putea fi conceptualizat.....	202
7.3. Perspectiva istorică a curriculumului.....	203
7.4. Teoria Curriculumului.....	206
7.5. Moduri de abordare a teoriei și practicii curriculumului.....	207
7.5.1. Curriculum-ul ca și corp de cunoștințe de transmis	208
7.5.2. Curriculum ca încercare de a atinge anumite scopuri la elevi – produs	209
7.5.3. Curriculum ca process	214
7.5.4. Curriculum-ul ca praxis	219
7.6. Curriculum în context.....	220
7.7. Curriculum-ul ca și graniță între educația formală și cea informală.....	223
7.8. Teoria curriculumului lui John Dewey.....	227

7.9. Teoriile descriptive ale curriculumului.....	228
7.10. Conținuturile învățării – elemente structurale ale curriculumului.....	220
7.11. Caracteristici ale produselor curriculare.....	232
7.11.1. Planul de învățământ.....	232
7.11.2. Programe școlare/ analitice.....	232
7.11.3. Manualul școlar.....	233
7.12. Tipologia curriculumului.....	235
7.12.1. Din perspectiva teoriei curriculumului	
7.12.2. Din perspectiva dezvoltării curriculare	
7.13. Ciclurile curriculare.....	236
7.14. Curriculumul astăzi.....	237
7.15. Conceptualizarea conținuturilor.....	238
7.15.1. Conținuturile procesului instructiv-educativ, componentă a curriculum-ului.....	238
7.15.2. Specificitatea tipurilor de curriculum, din perspectiva teoriei curriculum-ului.....	243
(A)general, specializat, curriculum subliminal, curriculum informal;	
(B) formal, scris, predat, învățat, testat, recomandat.	
[Tema] Exercițiu de reflecție.....	244
BIBLIOGRAFIE.....	246

DATE PRELIMINARII CU PRIVIRE LA CURSUL INTITULAT *REPERE DE ABORDAREA A PEDAGOGIEI ȘI TEORIEI CURRICULUMULUI*

FUNDAMENTELE PEDAGOGIEI TEORIA ȘI METODOLOGIA CURRICULUMULUI
(PEDAGOGIE I)

- suport de curs –

Conf. univ. dr. Adela-Corina FEKETE

După parcurgerea cursului, studenții vor fi capabili:

1. Să utilizeze sistemul de concepte din sfera pedagogiei, a educației și a curriculumului în explicarea fenomenelor subiective din viața elevilor;
2. Să definească și să analizeze concepte precum: finalitate, ideal, scop, obiectiv, sarcină, profil educațional (de formare), taxonomii.
3. Să cunoască abordeze educația în funcție de taxonomia finalităților educației pe bază de criterii și sistem de referință
4. Să abordeze critic și constructiv conținuturile, strategiile, modurile de organizare și de conducere a educației către finalitățile educației (sensul teleologic al educației);
5. *Să cunoască și să aibă opțiuni în privința proiectării conținuturilor.*
6. Să își însușească caracterul intenționat, sistemic și organizat al educației.
7. Să identifice și să determine tipurile de demersuri și atitudini necesare obținerii **profilului de formare** (educațional) care ar trebui să se manifeste în toate categoriile de situații în care se va găsi elevul,
8. Să cunoască și să înțeleagă roluri pe care le va îndeplini în viața socială, profesională și demersurile pedagogice corespunzătoare pentru realizare a lor.
9. Să înțeleagă **educația** ca fiind procesul de facilitare a învățării / de dobândirea de *cunoștințe, abilități, valori, credințe, obiceiuri și dezvoltare personală*.

10. Să manifeste interese științifice în domeniul științelor educației;

Astfel, finalitatea actului educativ presupune ca absolventul:

- să înțeleagă și să utilizeze concepte din sfera educației și pedagogiei;
- să demonstreze gândire creativă prin formarea și utilizarea unor deprinderi de judecată critică prin ameliorarea unor strategii proprii de rezolvare a problemelor etc.;
- să folosească diverse modalități de comunicare în situații reale prin utilizarea deprinderilor de comunicare variată etc.;
- să înțeleagă și să utilizeze tehnologiile în mod adecvat;
- să-și dezvolte capacitățile de investigare și să-și valorizeze propria experiență;
- să-și construiască un set de valori individuale și sociale și să orienteze comportamentul și cariera în funcție de acestea.



Competențe conferite

1. Utilizarea sistemului de concepte din sfera pedagogiei și a curriculumului;
2. Raportarea critică și constructivă la conținuturile teoretice și practice ale disciplinei;
3. Asumarea unui rol semnificativ în transmiterea cunoștințelor, științei și culturii



Resurse și mijloace de lucru

Pentru parcurgerea cursului nu vă sunt necesare instrumente, materiale speciale.

Vă recomandăm să vă programați realist învățarea, lăsând timp și pentru recapitulare și pentru efectuarea temelor de reflecție de la finalul fiecărui capitol. Resursa „timp” este importantă!

Folosiți metodă de studiu individual, lucrul cu suportul de curs. La început, faceți **lecturi liniare** pentru a vă orienta asupra textului,

fără să insistați pe detalii. Continuați cu o **lectură problematizată**, dirijându-vă singur după o listă de cerințe stabilită de Dv sau solicitată prin itemii de evaluare sau prin temele de control. Dacă sunteți pasionat, dacă aveți un nivel de aspirație mai înalt, folosiți **lectura paralelă** și pe cea **selectivă**: prelucrați cel puțin două texte care prezintă același subiect, selectați informațiile după criterii comune pentru a desprinde asemănări, deosebiri, elemente originale. Cu excepția lecturii de orientare, în toate celelalte realizați scheme, comparații, căutați exemplificări, altele decât cele oferite de manual. Repetați ceea ce ați prelucrat pentru a reține mai temeinic.

Este util ca lectura cursului să fie însoțită de folosirea unui **dictionar**. Cei care doresc să cunoască și alte abordări ale tematicii propuse pot consulta alte lucrări / manuale de Pedagogie I pentru ciclul universitar, pe unele dintre ele le aveți menționate în bibliografia suportului de curs.

Activitatea de **învățare individuală** este mai eficientă dacă alternați cu **învățarea în grup**. Dezbateți ideile cu 2-3 colegi din grupă, confrunțați modurile de înțelegere, de rezolvare a temelor.

Prin participarea și implicarea dvs. la tutoriale și activitățile extra-curriculare și cele de cercetare științifică organizate de Departamentul de Formare Psihopedagogică, precum și de Universitate (**grupuri mari**) vă veți îmbunătăți modul de înțelegere al problematicilor cursului și domeniului de studiu. Veți avea oportunitatea de a împărtăși opinii / idei cu a mai multor colegi pentru a vă îmbogăți experiența. De asemenea, participarea la activitățile organizate în cadrul Departamentului și participarea la sesiunile științifice ale DFP veți primi, pe de o parte perspective diverse ale procesului de formare psihopedagogică, iar pe de altă parte vă veți putea de un feedback obținut din mai multe surse și implicit veți primi confirmări ale ideilor dvs.



Structura cursului

– 7 UNITĂȚI;

- Teme de reflecție pentru fiecare capitol / unitate;
- Temele de control se vor transmite cadrului didactic pe platforma google classroom. Rezultatele evaluărilor se vor transmite studenților prin încărcarea pe aceeași platforma.



Cerințe preliminare

Cunoștințe de bază: Psihologia educației (disciplină parcursă în semestrul I-ii)

Discipline conexe;

- pedagogia sistematică (teoria educației, didactica și didacticile speciale);
- pedagogia istorică; pedagogia socială,
- pedagogia comparată;
- pedagogia internațională și pedagogia prospective.



Durata medie de studiu individual

4ore



Evaluarea

În nota finală:

- Evaluarea sumativă (predare proiecte) va avea ponderea de 50%
- Evaluările pe parcurs (teme de control / reflecție) vor avea ponderea de 50%

UNITATEA 1 EDUCAȚIA

1. Definiri conceptuale

1.1. Definirea și analiza conceptului de educație

Etimologic, cuvântul „educație” este derivat din cuvântul latinesc „educātiō” („o creștere”), derivat din „educō” („educ, antrenez”) care este legat de omonimul educō („Eu conduc înainte; scot; ridic”).

„Educația este activitatea de disciplinare, cultivare, civilizare și moralizare a omului, iar scopul educației este de a dezvolta în individ toată perfecțiunea de care este susceptibil”. (I. Kant)

„A educa înseamnă a porni de la ceea ce este, cu scopul de a conduce spre ceea ce e mai bine.” (A. Ferriere)

„Educația este activitatea psihosocială care are ca funcție de bază formarea dezvoltarea permanentă a personalității în vederea integrării sale sociale, orientată valoric conform finalităților asumate, realizate la nivelul corelației dintre educator și educat, prin conținuturi și forme generale, într-un context deschis.” (S. Cristea).

Educația a început în **preistorie**, atunci când anumiți adulți au început să îi instruiască pe tineri în cunoștințele și abilitățile considerate necesare desfășurării vieții, în societatea lor. În societățile prealfabetizate, acest lucru a fost realizat *oral* și prin *imitație*. Povestirea a transmis cunoștințele, valorile și abilitățile de la o generație la alta. Pe măsură ce culturile au început să-și extindă cunoștințele dincolo de abilitățile care puteau fi învățate cu ușurință prin imitație, s-a dezvoltat **educația formală**.

- Câteva repere definitorii ale educației:

- a) Educația este un demers aplicabil doar la *specia umană*.
- b) Educația se realizează în perspectiva unui *ideal* de personalitate umană, în acord cu repere culturale și istorice bine determinate.
- c) Educația *nu este o etapă limitată* la o anumită vârstă, ci se prelungește pe parcursul întregii vieți a unui individ.

Câteva dintre perspectivele de înțelegere a educației:

Educația ca proces (acțiunea de transformare în sens pozitiv și pe termen lung a ființei umane, în perspectiva unor finalități explicit formulate);

Educația ca acțiune de conducere (dirijarea evoluției individului spre stadiul de persoană formată, autonomă și responsabilă);

Educația ca acțiune socială (Activitatea planificată se desfășoară pe baza unui proiect social, care comportă un model de personalitate.)

Educația ca interrelație umană; Educația ca ansamblu de influențe – din medii informale. –

1.2. Fundamente ale educației

Fundamentele educației sunt marcate de o serie de determinări specifice și nespecifice ce exercită influențe asupra procesului educațional (Cucos, 2002).

- **Fundamente biopsihice** Acțiunea educațională se adresează unor beneficiari care sunt ființe biopsihice. Ereditatea este constituită din totalitatea dispozițiilor potențiale cu care ființa vine pe lume. Zestrea ereditară a subiectului trebuie cunoscută, activată, maximizată în diferite circumstanțe educaționale.

- **Fundamente socioculturale** Educația se desfășoară în anumite condiții socioculturale. Educația depinde de specificitatea unui areal social, de experiențele culturale ale unei comunități, de gradul de cultură și civilizație al unei epoci. Mediul sociocultural se referă la toate determinările de ordin comunitar (tipuri de relații interumane, forme de organizare, de realizare a activităților materiale, de producere a elementelor spirituale) ce au un impact direct asupra proceselor educaționale.

- **Fundamente istorice** Educația are în vedere transmiterea unor valori culturale moștenite. Concepția despre educație a evoluat de la o epocă istorică la alta, ideile s-au adunat, s-au intersectat, s-au completat reciproc. Educația este o acțiune de reproducție culturală, de rememorare, reînțipărire și de perpetuare a valorilor umanității.

- **Fundamente filosofice** Fiecare proiect de schimbare, transformare a învățământului corespunde unei viziuni în plan ideatic, unei filosofii a schimbării/reforme în educație. Educația se desfășoară în concordanță cu un traseu mintal și vizează atingerea unor ținte, în acord cu anumite valori.

- **Fundamente politice** Educația se desfășoară sub forma unui program de acțiuni organizat de cei care conduc, care iau decizii în domeniul educației. Fiecare grupare politică, ajunsă la putere, caută să construiască o poliție educațională în acord cu ideologia sa.

1.3. Caracteristicile educației

Caracter teleologic arată că acțiunea educațională se realizează întotdeauna în perspectiva atingerii unor finalități (scop, obiective). Acesta este caracterul intenționat al educației, cu alte cuvinte, educația se desfășoară în mod conștient, deliberat, potrivit unui scop dinainte stabilit.

Caracter axiologic se referă la faptul că acțiunea educativă se realizează în perspectiva unor valori care pozitivează demersul educativ.

Caracter organizat sistematic arată că educația se desfășoară într-un cadru organizat, instituționalizat, sub coordonarea unor persoane special pregătite în acest scop, pe baza unor documente reglatoare care asigură unitatea și continuitatea procesului educativ.

Caracterul național vorbește despre faptul că educația este proiectată în funcție de specificul național și în funcție de nevoile comunității locale.

Caracterul istoric face referire la formele concrete de realizare a acțiunii educaționale depind de caracteristicile unei epoci istorice, care influențează dinamica vieții sociale. Caracter prospectiv Acțiunea educațională trebuie să aibă deschidere față de viitor. Pregătirea individului trebuie să se realizeze în acest sens, pentru adaptare la exigențele viitoare ale comenzii sociale. Caracter permanent Procesul educației se derulează pe parcursul întregii vieți, lifelong learning ceea ce asigură individului posibilitatea de a face față transformărilor din planul vieții sociale, pieței muncii și în ceea ce privește evoluția procesului de cunoaștere.

Caracterul organizat și sistematic al educației înseamnă pregătirea omului pentru prezent, dar și pentru viitor, în raport cu idealul social și educațional, cu cerințele societății, dar și cu interesele și aspirațiile celor implicați în procesul educației.

1.4. Perspectivele educației

Conceptul de educație este definit din mai multe perspective:

Perspectiva etimologică – face distincția între două traiecte explicative; latinescul „educō” = „educare” (a alimenta, a crește, a îngriji) latinescul „educere” – „educere” (a duce, a conduce, a scoate).

Perspectiva acțională – definește educația ca pe un ansamblu de acțiuni desfășurate deliberat în cadrul unei societăți pentru transmiterea și formarea de comportamente și valori acumulate, de-a lungul timpului, în formarea zestrei culturale a tinerei generații.

Perspectiva procesuală – se referă la transformarea, în sens pozitiv, pe care o preconizează educația în cazul ființei umane. Această transformare se realizează, în același timp, pe două coordonate: *coordonata psihologică* și *coordonata socială*.

Perspectiva relațională – se referă la faptul educația este relație de tip social și uman între subiectul și obiectul educației; care urmărește schimbarea în fine a obiectului(educatul), în conformitate cu un scop bine definit.

1.5. Funcțiile educației

Pregătirea individului pentru integrarea în viața socială

Prin această funcție educația răspunde unor necesități sociale pe care societatea le impune și corespunde, în același timp, unor nevoi individuale de dezvoltare – trebuințe sociale, de afiliere. (după I. Nicola).

Funcția de selectarea, prelucrarea și transmiterea valorilor de la societate la individ

Selectarea și transmiterea valorilor de la societate la individ se realizează pe baza unor principii pedagogice și în conformitate cu anumite particularități psihice ale potențialilor beneficiari. Dezvoltarea conștientă și progresivă a potențialului biopsihic uman. Educația vizează omul ca ființă biopsihosocială și depinde, în același timp, de ritmul de dezvoltare și de particularitățile biopsihice. Relația dintre educație și dezvoltare este una reciprocă, educația depinde de stadiul de dezvoltare, în care se află elevul, în același timp, acțiunea educativă conduce la o nouă dezvoltare.

Cele 3 operații: funcția de selectare, prelucrare și transmitere a informațiilor și valorilor de la societate la individ presupune să se realizeze pe baza unor principii pedagogice în funcție de particularitățile psihice. Aceste 3 operații se află într-o interdependență deoarece o selectare adecvată influențează pozitiv prelucrarea și transmiterea precum și o transmitere adecvată influențează o selecție concordantă precum și o prelucrare adecvată.

Funcția de dezvoltare conștientă a potențialului biopsihic al omului – educația urmărește să producă modificări pozitive și de durată asupra omului care este văzut ca un tot unitar, ca ființă bio-psiho-socială Realizarea acestei funcții este condiționată de valorificarea descoperirilor

psihologice și fundamentarea acțiunii educaționale pe aceste descoperiri. Pregătirea subiectului uman pentru o integrare activă în viața socială Educația urmărește formarea unui tip de personalitate care să corespundă cerințelor sociale prezente, dar care să fie capabilă să se adapteze schimbărilor sociale ce pot interveni.

1.6. Dimensiunile educației

Conceptul de *dimensiune a educației* are menirea de a distinge și totodată de a elimina posibilele confuzii dintre formele consacrate ale educației (formală, nonformală, informală) și „noile forme” (intelectuală, morală, estetică, profesională, religioasă etc), în viziunea lui Calin (1996). Idealul educațional se realizează prin intermediul componentelor educației, obiectivelor și conținuturilor acestora. Educația contemporană se referă la următoarele dimensiuni:

- Educația intelectuală
- Educația morală
- Educația estetică
- Educația profesională
- Educația religioasă
- Educația pentru mass-media
- Educația pentru sănătate
- Educația pentru timp liber
- Educația nutrițională
- Educația pentru comunicare
- Educația demografică
- Educația pentru schimbare
- Educația integrată
- Educația pentru pace
- Educația pentru familie
- Educația la distanță
- Educația economică
- Educația sexuală
- Educația juridică
- Educația ecologică

1.6.1. Educația intelectuală Termenul provine din latinescul „intellctus”, care înseamnă minte, gândire, rațiune, act rațional, capacitate de a gândi, raționa, cunoaște, de a opera noțiuni, concepte. Educația intelectuală este acea componentă a acțiunii educaționale care, prin intermediul valorilor științifice și umaniste pe care le prelucrează și vehiculează, contribuie la formarea și dezvoltarea tuturor capacităților intelectuale, funcșiunilor cognitive și instrumentale, schemelor asimilatorii, structurilor operatorii precum și a tuturor mobilurilor care declanșează, orientează și întrețin activitatea obiectului educațional îndreptată în această direcție (I. Nicola, 2000). Educația intelectuală, ca și educația în general este un proces de natură informativă cât și formativă care se realizează și el prin intermediul celor trei forme de educație: formală, nonformală și informală. Educația intelectuală ajută la formarea unor capacități de natură cognitivă, afectivă și psihomotrică. Ea contribuie și totodată are ca obiectiv central să pregătească elevii pentru cogniție și activitatea rațională. Educația intelectuală este educația pentru și prin știință, ceea ce semnifică trecerea de la pregătirea pentru înțelegerea noțiunilor, teoriilor, principiilor, la intelectualizarea personalității și formarea concepției științifice (Jinga, . Istrate, 2001).

Este acea componentă a acțiunii educaționale care, prin intermediul valorilor intelectuale pe care le prelucrează și le vehiculează, contribuind la formarea și dezvoltarea tuturor capacităților intelectuale, a funcșiunilor cognitive, a structurilor operatorii și a tuturor mobilurilor care declanșează, orientează și întrețin activitatea intelectuală.

Educația intelectuală este: „acea dimensiune a educației generale care, prin intermediul valorilor științifice și umaniste vehiculate, contribuie la formarea și dezvoltarea capacităților și competențelor intelectuale, a funcșiunilor cognitive instrumentale, a schemelor asimilatorii, a strucutrilor operatorii ale proceselor cognitive, precum și a mobilurilor activității cognitive” (Bocoș, Jucan, 2008, p. 33). Educația intelectuală este considerată dimensiunea fundamentală a educației, deoarece ea oferă individului instrumentele activității de bază (cunoașterea și învățarea) (apud Joiț a, 2003), în jurul ei organizându-se toate celelalte dimensiuni.

Scopul educației intelectuale constă în dobândirea autonomiei intelectuale care înseamnă:

- a judeca cu propriul cap;
- a nu depinde de știința celorlalți;
- a fi inventiv / creativ;

- a fi critic cu propriile puncte de vedere și ale celorlalți;
- a căuta și a produce explicații proprii;
- a concepe perspective argumentative personale;
- a interpreta cunoașterea.

Sensuri importante ale educației intelectuale: **informarea intelectuală** (cantitatea și calitatea informației transmise) și *formarea intelectuală* (dezvoltarea intelectului uman).

- Informarea intelectuală* – înțelegem procesul de selectare, prelucrare, transmitere, asimilare a valorilor intelectuale.

Condiții de realizare a informării intelectuale:

- trebuie să realizeze un echilibru între cultura generală și cultura de specialitate sau cultura profesională;
- trebuie avută în vedere transmiterea unui nucleu de cunoștințe cu caracter fundamental din cadrul diferitelor domenii disciplinare, pornind de la care se vor dezvolta procesele de cunoaștere ulterioare;
- în cadrul informării intelectuale, calitatea cunoștințelor trece pe primul plan, aceasta fiind reflectată de: puterea explicativă a cunoștințelor, nivelul lor de generalizare sau concretizare; - valorizarea particularităților de vârstă și individuale ale elevilor;
- între cunoștințe trebuie să se stabilească relații logice, într-o perspectivă interdisciplinară care să faciliteze înțelegerea fenomenelor realității ce se prezintă într-o structură unitară.

- Formarea intelectuală* - activarea potențialului intelectual al copilului, pe baza informațiilor transmise, astfel încât să se ajungă la transformări și restructurări în concordanță cu cerințele dezvoltării psihice

Obiectivele și conținutul educației intelectuale

Educația intelectuală nu se oprește doar la înțelegerea noțiunilor ci și la pregătirea individului cu tehnici de prelucrare și utilizate a acestora în procesul formării sale. Printre obiectivele pe care le urmărește educația intelectuală se numără:

O1. Transmiterea, prelucrarea și asimilarea cunoștințelor din diferite domenii ale cunoașterii și activității practice. Nu este de ajuns doar o informare și o transmitere, ci este foarte importantă prelucrarea conținutului și aplicarea lui în procesul educației și învățării viitoare. Este vorba aici și de capacitatea de aplicare în practică, de corelare a cunoștințelor, de însușire a terminologiilor specifice anumitor domenii vor fi selecționate

acele cunoștințe care să faciliteze formarea integral – vocațională și creatoare a personalității, prin asigurarea unor proporții adecvate și a și a unui echilibru între diferite categorii de cunoștințe, realiste, umaniste, teoretice, practice, fundamentale, aplicative, de cultură generală, de specialitate, opționale, facultative etc. (Nicola, 1994).

O2. Formarea culturii generale Cultura generală este alcătuită dintr-un ansamblu de cunoștințe, priceperi, deprinderi, capacități asimilate și formate în cadrul educației formale, nonformale și informale. Acest ansamblu îl ajută pe individ să aibă o vedere asupra lumii înconjurătoare și să-și adapteze formare, integrarea și adaptarea sa socială la cerințele sociale existente. Setul de valori personale va fi pe cât posibil în strânsă corelație cu setul de valori sociale vehiculat și acceptat în acea perioadă de timp. Nu există cultură decât dacă, și în destinul personal al unui om care își duce existența își făurește o viață, reflectă universul în conștiința sa și participă la transformarea acestuia prin acțiunea sa. (Levgrand, 1973, p. 52). Obiectivele subsumate formării culturii generale (Macavei, 2001) sunt următoarele: formarea orizontului larg de cunoaștere – percepere, înțelegere și interpretare (interesul de a cunoaște alte popoare prin cultura lor, deschiderea de a cunoaște, înțelege și accepta diferite culturi); formarea, înțelegerea și însușirea noțiunilor, conceptelor, teoriilor care explică fenomenele naturii, societății, activității umane, a legilor care le guvernează (cunoștințele de limbă și literatură maternă, însușirea limbilor de circulație universală; cunoștințe de matematică, fizică, chimie, biologie, informatică etc; stimularea modului de gândire specific fiecărui domeniu); realizarea transferului interdisciplinar de cunoștințe (conexiuni între cunoștințele de matematică – fizică, fizică – chimie, biologie – chimie, biologie – tehnică, lingvistică – matematică, psihologie – informatică, compararea limbajelor, transferuri de limbaje, însușirea metateoriilor); cunoașterea altor popoare, națiuni prin cultura lor (studierea istoriei universale, a literaturii universale, a istoriei științei și tehnicii, istoriei culturii universale; studiul comparativ al unor teorii și concepții; dezvoltarea respectului pentru specificul cultural al diferitelor popoare; dezvoltarea respectului pentru natura psihică a diferitelor popoare); întărirea relației identitate – alteritate (cunoașterea și respectarea diferențelor culturale; dezvoltarea sentimentului de toleranță etnică, rasială, religioasă, culturală, combaterea xenofobiei, a intoleranței).

O3. Formarea culturii profesionale (de specialitate) Cultura profesională sau de specialitate cuprinde un set de cunoștințe, priceperi, deprinderi, abilități și capacități necesare pentru exercitarea cu succes a unei profesii sau a mai multora aparținând aceluiași domeniu de activitate. Cultura profesională nu se constituie separat de cultura generală, din contră aceasta este baza generală – pe care se construiesc componentele specifice ale culturii profesionale. Ele nu acționează ca două culturi paralele ci prin interdependență și întrepătrundere. Referitor la această interacțiune a celor două culturi și la educarea tinerei generații se poate spune că: „nu trebuia, desigur, restrânsă la știință și tehnologie, căci aplicarea adecvată a tehnologiilor noi la problemele umane necesită o înțelegere profundă a naturii și culturii omenești, cere o educație generală în sensul cel mai larg” (Sagan, 1989, p.78). Cultura profesională trebuie să-i ofere individului pe lângă cunoștințe, priceperi, deprinderi și capacități necesare exercitării profesiei și formarea deprinderilor de deontologie profesională, formarea atitudinii necesare pentru perfecționarea profesională și chiar pregătirea pentru eventualele reconversii profesionale.

O4. Formarea motivației optime a activității intelectuale în general și în activitatea școlară în special. Cel mai mare spațiu din activitatea școlară îl are educația intelectuală.

Motivația este ansamblul imboldurilor, determinărilor ce stau la baza activității individului uman. Este suportul energetic care îl determină și susține pe individ în activitățile pe care le desfășoară. Se vorbește de **motivație extrinsecă** și **motivație intrinsecă**.

Motivația extrinsecă se produce și se manifestă în afara esenței acțiunii pe care individul o învață, o desfășoară.

Motivația intrinsecă sau internă se declanșează și se produce chiar în timpul acțiunilor săvârșite de individ.

Din punct de vedere social se poate vorbi de o **motivație individuală** și o altă de **natură socială**.

Motivația individuală se află situată la limita intereselor individului, fără să se raporteze la utilitatea acelei activități pentru ceilalți oameni. Elevul trebuie conștientizat treptat asupra fiecărui domeniu de cunoaștere, urmărindu-se transformarea motivației extrinseci în motivație intrinsecă, deoarece motivația se regăsește în stadiul inițial sub forma celei extrinseci individuale. Este necesar să se cultive la elevi conștiința că nu tot ce învață

poate și trebuie să fie atrăgător în mod direct, nemijlocit. Psihologii vorbesc despre cultivarea la elevi a unui nivel optim al motivației, în sensul că se cultivă în mod conștient elevilor ideea unui intensități moderate pentru motivația extrinsecă, deoarece nu este indicat nici cel mai scăzut nivel dar nici o intensitate maxime. Pentru motivația de tip intrinsec, motivația optimă se poate ridica la orice nivel de intensitate.

Metode și tehnici de muncă intelectuală pentru elevi Munca intelectuală, ca de altfel munca de orice natură ar fi ea, presupune un set de metode și tehnici de lucru specifice. Tehnica muncii intelectuale „reprezintă un ansamblu de prescripții privind igiena, organizarea și metodologia muncii intelectuale, elaborat în scopul reducerii efortului și a măririi randamentului acestei munci (Lăzărescu, 1973, p. 37, cf Nicola, 2004). În această situație profesorul este numit să elaboreze o abordare specifică a procesului educativ, în care individul să fie supervizat în elaborarea propriului său set de tehnici de muncă intelectuală care să-i asigure o tot mai mare autonomie și în același timp o mai mare implicare în procesul autoeducației. 71 Sugestive pentru aspectul educației sunt cuvintele lui Toffler : „Analfabetul de mâine va fi nu cel care nu știe să citească, ci va fi cel care nu știe cum să învețe” (Toffler, 1974, p.402). Din perspectiva preocupării profesorului cele mai semnificative metode și tehnici de muncă intelectuală ar fi următoarele: (Nicola, 2004) Inițierea și familiarizarea elevilor cu folosirea unor instrumente auxiliare pentru îmbogățirea cunoștințelor și rezolvarea sarcinilor de învățare (dicționare, enciclopedii, creștomatii, elemente ale mass media etc.); Formarea priceperii de folosire a surselor documentare și de întocmire pe această bază a unor planuri: de idei conspecte, fișe etc. Formarea la elevi a unor procedee speciale de învățare, în funcție de conținutul și complexitatea sarcinii, precum și de particularitățile persoanei care învață (tehnica învățării „integrale”, combinate etc); Familiarizarea elevilor cu specificul și cerințele tehnicii de observare și experimentare, cu priceperea de a observa și investiga fenomenele realității; Stimularea elevilor în vederea stabilirii unor corelații între cunoștințele asimilate prin treceri succesive de la concret la abstract și de la abstract la concret; Familiarizarea elevilor cu diferite strategii creative în rezolvarea sarcinilor de învățare; Adoptarea și respectarea de către elevi a unui regim rațional de muncă și odihnă, în concordanță cu cerințele igienei activității intelectuale.

Educația intelectuală are, pe de o parte, un **scop formativ**, prin contribuția pe care o are la formarea capacităților și a competențelor intelectuale ale individului:

- formarea capacităților cognitive de cunoaștere, înțelegere, aplicare, analiză, sinteză, evaluare a valorilor asimilate;
- formarea priceperilor, deprinderilor de activitate intelectuală: de documentare, informare, de operare cu informațiile, de comunicare;
- dezvoltarea inteligenței, a creativității, ca aptitudini intelectuale;
- dezvoltarea trăirilor, a intereselor cognitive, a motivației învățării continue și eficiente;
- dezvoltarea atitudinii critice, constructive față de activitatea cognitivă, a capacității de efort, de depășire a dificultăților;
- formarea capacităților de autoinstruire, autoeducare, autoformare, autoevaluare (Joița, 2003, p. 31).

Pe de altă parte, educația intelectuală are un **scop informativ**, deoarece urmărește informarea intelectuală a individului, respectiv înzestrarea acestuia cu valorile științifice esențiale, fundamentale din principalele domenii ale realității. Însușirea acestor valori reprezintă o direcție importantă a formării culturii generale a fiecărui individ.

Dezideratele educației intelectuale

Acestea privesc transformările calitative ale intelectului uman (intersecția cu mediul socio-cultural extern):

- capacități de cunoaștere;
- creativitate;
- autonomie intelectuală (Calin, 1996); sau, deja „consacratele” (Nicola, 1994, Cretu, 1999):
- asimilarea unui sistem de cunoștințe fundamentale și a deprinderilor specifice unor domenii de cunoaștere;
- dezvoltarea capacităților cognitive;
- dezvoltarea resurselor afectiv-motivaționale ale învățării;
- cultivarea unui stil de muncă intelectual;
- dezvoltarea creativității.

Indiferent de treapta sistemului nostru de învățământ, educației intelectuale îi este necesară interacțiunea dintre dezvoltarea intelectuală și învățarea școlară axată pe valorile create de om și umanitate:

- valori economice și tehnice;
- valori politice și juridice;

- valori teoretice filosofice si afective (morale, estetice si religioase);
- valori vitale si ambientale (Calin, 1996).

Aceste valori sunt elemente constitutive ale diferitelor discipline de învățământ, care declanșează procese de comunicare, cunoaștere, înțelegere, evaluare și asimilare, prin ele elevii ajungând la o cultură personală:

- umanistă, afectivă și comportamentală;
- tehnică și profesională;
- politică si juridică.

1.6.2. Educația morală

Educația morală vizează formarea profilului moral al personalității, prin încorporarea și punerea în act a valorilor morale ale societății, la nivelul formării conștiinței morale și a conduitei morale. (Cucos, 2002) Morala reflectă relațiile ce se stabilesc între oameni, ca subiecți aflați în interacțiune într-un context social delimitat în spațiu și timp. Morala are rolul îndrumării/dirijării conduitei, presupunând în același timp, efortul de conformare la reguli și îndemnul de a le urma. Moralitatea reprezintă morala pusă în act, aplicația practică a acesteia.

a. Formarea conștiinței morale se face prin:

- componentă cognitivă (informarea cu privire la cerințele valorilor, normelor și regulilor morale, realizată prin instruire morală);
- componentă afectivă (trăirile afective asigură substratul energetic pentru ca aceste cunoștințe să se exprime în conduită);
- componentă volițională (pentru înlăturarea obstacolelor interne (interese, dorințe, intenții de ordin personal) și a celor externe (atracții externe care nu sunt în corespondență cu cerințele morale) este necesar un efort de voință, acesta susținând declanșarea actului moral);
- la intersecția celor trei componente: cognitivă, afectivă și volițională se structurează convingerile morale, considerate nucleul conștiinței morale a individului.

b. Formarea conduitei morale - educația morală nu se poate rezuma la formarea conștiinței morale, trecerea la manifestări concrete trebuie susținută de formarea conduitei morale, prin exersarea sistematică a normelor morale în activitatea zilnică.

Componente ale conduitei morale:

- Formarea deprinderilor și obișnuințelor morale - proces de durată și presupune o exersare prin treceri succesive de la ușor la greu, de la simplu la complex
- Formarea unor trăsături pozitive de caracter- atitudinea pozitivă a individului față de lume, față de semenii și față de sine
- Capacitatea de a săvârși mari acte morale – comportament moral superior.

1.6.3. Educația estetică

Educația estetică este educația prin și pentru frumos. Esteticul, ca element ce declanșează vibrația interioară a omului, se întâlnește atât în natură, în viața socială și, în mod obligatoriu, în artă. Educația estetică urmărește pregătirea elevului pentru actul de valorificare (receptare, asimilare) și cel de creare a valorilor estetice. Educația estetică pregătește terenul întâlnirii individului cu valoarea. Ea presupune pregătirea individului, sensibilizarea sa pentru receptarea valorilor estetice, înțelegerea acestora și integrarea lor în sistemul valoric individual. (Cucuș, 2002)

Obiective ale educației estetice:

- Educarea atitudinii estetice - atitudinea estetică se exprimă printr-un ansamblu de reacții spirituale ale omului față de valorile estetice (ale naturii, ale societății și ale artei) - spre deosebire de alte atitudini, atitudinea estetică are la bază satisfacerea unor trebuințe de ordin spiritual – a se vedea piramida lui Maslow.

Componente ale atitudinii estetice sunt: gustul estetic, judecata estetică, idealul estetic, sentimentele și convingerile estetice.

- Gustul estetic reprezintă capacitatea de a reacționa spontan printr-un sentiment de satisfacție sau insatisfacție prin raportare la o un obiect sau fenomen din realitatea înconjurătoare.
- Judecata estetică constă în aprecierea valorilor estetice pe baza unor criterii de evaluare.
- Idealul estetic este reprezentat de o sumă de teze, principii și norme teoretice care imprimă o anumită direcție a atitudinii estetice a oamenilor aparținând unei anumite epoci istorice și unui anumit context socio - cultural.
- Sentimentele estetice reprezintă o sumă de trăiri generate de receptarea frumosului din natură, din artă și din societate.

- Convingerile estetice reprezintă acele idei despre frumos care au devenit mobiluri interne ce orientează preocuparea omului în vederea asimilării și introducerii frumosului în viața sa, în relațiile sale cu lumea.

b. Dezvoltarea aptitudinilor creatoare în diferite domenii

- Prin educația estetică se urmărește, pe de o parte, identificarea acestora, iar, pe de altă parte, asigurarea condițiilor și mijloacelor necesare dezvoltării lor.

1.6.4. Educația profesională Educația profesională vizează pregătirea individului pentru exercitarea unei profesii.

Obiective ale educației profesionale:

- repere cognitive - cunoașterea și asimilarea de către elevi a bazelor științifice ale diferitelor profesii, inclusiv formarea și dezvoltarea gândirii tehnice a elevilor);
- componente afective – educarea atitudinii pozitive a elevilor față de muncă și formarea / dezvoltarea intereselor tehnico - profesionale);
- repere psihomotorii – formarea și dezvoltarea unui ansamblu de priceperi, deprinderi și abilități practice necesare exercitării unor profesii.

Sensuri ale educației profesionale:

- formarea orizontului cultural profesional;
- formarea unor capacități, priceperi, deprinderi practice;
- familiarizarea elevilor cu diferite profesii
- formarea intereselor față de acestea.

În strânsă legătură cu educația profesională se pune problema orientării școlare și profesionale a elevilor, care vizează dirijarea acestora către tipul de școală ce se articulează cât mai bine nevoilor și potențialului lor aptitudinal, în vederea pregătirii pentru exercitarea ulterioară a unei profesii. Sunt identificate trei factori ce determină orientarea școlară și profesională a elevilor: *școala, familia, societatea*.

Școala reprezintă un factor principal implicat în acest demers datorită posibilităților pe care le are, de a cunoaște particularitățile psihofizice ale elevilor, pe de o parte, iar pe de altă parte, prin cunoașterea ofertei sociale, ofertă ce poate fi pusă la dispoziția elevilor, printr-o informare profesională, o familiarizare cu universul profesiilor.

Familia reprezintă factorul cu cea mai puternică influență afectivă. Uneori însă intențiile părinților nu se potrivesc cu înclinațiile copiilor și ar putea fi resimțite ca factori de presiune pentru copii. De aceea este necesară o strânsă colaborare dintre școală și familie, pentru o mai bună cunoaștere a potențialului intelectual și afectiv - volitiv al familiei.

Societatea contemporană este preocupată de evoluția profilurilor ocupaționale în perspectiva schimbărilor din sfera științifică și tehnologică. Se impune realizarea studiilor de prognoză și planificare în vederea unei compatibilizări dintre cererea de forță de muncă și oferta instituțiilor din sistemul de învățământ.

1.7. Noile educații și problematica lumii contemporane

Provocările pe care le aduc schimbările din lumea contemporană cer noi semnificații ale actului educativ, activând mecanisme de adaptare și autoreglare. Fără pretenția de a rezolva problemele lumii contemporane, educația trebuie să avanseze răspunsuri la aceste provocări, venind în sprijinul instituțiilor din sfera socialului, economicului și culturalului, pentru a forma indivizi capabili să se adapteze și să-și asume responsabilități pentru ameliorarea calității vieții. Întreaga comunitate mondială recunoaște ca prioritate viitorul educației. Problematika lumii contemporane – sintagmă consacrată de Aurelio Peccei, președintele Clubului de la Roma, se caracterizează prin: - caracter universal - nici o țară de pe glob nu se poate plasa în afara acestei problematice;

- caracter global – afectează toate sectoarele vieții sociale, constituind o sursă de probleme deschise;
- caracter dinamic - o evoluție rapidă și greu previzibilă;
- caracter pluridisciplinar – posibilele soluționări, ameliorări presupun o intersecție disciplinară;
- caracter prioritar.

1.7.1. Problemele lumii contemporane – context de manifestare a noilor educații

Modalități de valorificare a „noilor educații” în școală

Teoreticienii propun următoarele modalități de integrare a „noilor educații” în școală: introducerea de noi discipline în planurile de învățământ (educație ecologică, educație pentru democrație, educație pentru drepturile omului, educație nutrițională); introducerea de module specifice în cadrul disciplinelor tradiționale (modulele pot avea caracter interdisciplinar, de ex.: Conservarea și gestionarea resurselor naturale la disciplina Biologie; Migrații și transformări demografice la disciplina Geografie); infuzarea unor dimensiuni ale noilor educații în cadrul

disciplinelor tradiționale (approche infusionnelle) Această modalitate nu necesită o transformare a programului elevilor, permite valorificarea tuturor situațiilor educaționale pentru perceperea și analiza unei probleme, a relațiilor dintre probleme (de exemplu: sarcinile educației ecologice pot fi realizate în cadrul unor discipline ca: biologie, geografie, chimie, fizică, educație civică). În afara activităților educative formale, școala propune o sumă de activități cu caracter nonformal (activități extracurriculare sau extrașcolare), care vin în completarea celor dintâi și la nivelul cărora se pot propune finalități și conținuturi ce fac trimitere la sfera noilor educații.

Problematica necesită răspunsuri prompte, deseori fiind necesare importante eforturi financiare.

Noile educații sunt răspunsurile specifice la provocările lumii contemporane avansate de sistemele educaționale contemporane.

• Lista noilor educații cuprinde:

- educația relativă la mediu (educația ecologică);
- educația pentru drepturile omului;
- educația pentru participare și democrație;
- educația pentru o nouă ordine economică internațională;
- educația pentru schimbare și dezvoltare;
- educația pentru tehnologie și progres;
- educația pentru comunicare și mass - media;
- educația în materie de populație sau educația demografică;
- educația pentru pace și cooperare;
- educația sanitară modernă;
- educația economică și casnică modernă;
- educația nutrițională;
- educația comunitară;
- educația pentru timpul liber.

1.7.2. Repere specifice noilor educații

1.7.2.1. Educația relativă la mediu (educația ecologică) Această nouă educație are ca scop schimbarea viziunii asupra lumii și înțelegerea relațiilor ce se construiesc în interiorul sistemelor ecologice, între om și natură. Elevii trebuie să cunoască principalele cadre privind protecția mediului, conceptul de dezvoltare durabilă, precum și modalitățile de aplicare a acestora în viața de zi cu zi. Se urmărește formarea de atitudini de protejare și conservare a mediului, de

diminuare și prevenire a factorilor poluării. Deoarece mediul trebuie pus în relație cu sănătatea fiecăruia, copiii trebuie orientați spre identificarea influențelor benefice ale unui mediu sănătos asupra calității vieții.

1.7.2.2. Educația pentru drepturile omului

Se bazează pe principiile „Cartei Națiunilor Unite” și ale „Declarației universale a drepturilor omului” și acordă aceeași importanță drepturilor economice, sociale, culturale (dreptul la educație, dreptul la sănătate, dreptul la muncă), civile și politice (dreptul la exprimare liberă a gândirii și opiniilor, dreptul de a participa la luarea deciziilor), drepturilor individuale și colective. Printre obiectivele educației pentru drepturile omului putem menționa: o conștientizarea universalității nevoii de a se bucura de aceste drepturi; o cunoașterea instituțiilor care militează în favoarea acestor drepturi; o reflectarea asupra cazurilor de încălcare a drepturilor omului; o delimitarea rolului școlii în demersurile de promovare a respectării drepturilor omului.

1.7.2.3. Educația pentru participare și democrație

Întrucât participarea și implicarea sunt condiții ale bunei funcționări a societăților democratice, educația trebuie să se orienteze spre formarea unui om activ, dispus să se implice în organizare, în conducere, în evaluarea responsabilă a propriilor comportamente și ale comportamentelor altora. Școala trebuie să colaboreze cu alți actori sociali în procesul învățării democrației stimulând gândirea independentă, inițiativa și imaginația.

1.7.2.4. Educația pentru o nouă ordine economică internațională

Aceasta îl va ajuta pe elev să înțeleagă mai bine dinamica schimbărilor, a diviziunii muncii, a valorii muncii, atunci când aceasta este calificată, să distingă bunul economic și bunul natural, conceptul de valoare economică, de relație economică, de piață liberă, în contextul unei abordări multidimensionale și globale în economia bazată pe cunoaștere.

1.7.2.5. Educația pentru schimbare și dezvoltare

Educația pentru schimbare are ca sarcină formarea personalității ca agent al schimbării și ca actor responsabil de calitatea schimbării. Un comportament adecvat față de schimbare presupune: sesizarea schimbării, a tendințelor dominante și pregătirea pentru întâmpinarea acesteia, evaluarea naturii schimbării, a sensurilor acesteia, a consecințelor ei în timp și spațiu, crearea unor situații generatoare de schimbare, modelarea unor posibile trasee de dezvoltare.

1.7.2.6. Educația pentru tehnologie și progres

Știința și tehnologia nu se constituie ca produs finit ci ca proces de învățare. Educația pentru tehnologie și progres presupune asocierea inventivității și a receptivității cu formarea spiritului critic față de perspectivele deschise de științele aplicate.

1.7.2.7. Educația pentru comunicare și mass- media

O educație pentru mass- media presupune formarea și cultivarea capacității de valorificare culturală a informației furnizată de presă, radio, televiziune, un dezvoltat spirit critic, experiență, înțelegerea corectă a scopurilor urmărite, a mijloacelor care trebuie folosite pentru atingerea acestor scopuri. Educația pentru comunicare invită la exprimare liberă și presupune dezvoltarea capacității de a asculta, a capacităților de exprimare și de transmitere a unor mesaje constructive.

1.7.2.8. Educația demografică sau educația în materie de populație

Educația demografică trebuie să vizeze informarea în problematica legată de dinamica populației, de politica demografică, de specificitatea vieții de familie, de ocrotirea parentală.

1.7.2.9. Educația pentru pace și cooperare

Educația pentru pace își propune să transmită elevilor o cultură a păcii, să formeze și să cultive aptitudinile și atitudinile civice de abordare a problemelor sociale prin dialog și participare efectivă, de combatere a ideilor și concepțiilor care favorizează sau cultivă atitudinile ostile, agresive, xenofobe, rasiste- preocupare ce presupune o poziționare activă.

1.7.2.10. Educația sanitară modernă

Educația sanitară are în vedere transmiterea unor cunoștințe, formarea unor abilități, atitudini și valori favorabile dezvoltării fizice și psihice armonioase.

1.7.2.11. Educație economică și casnică modernă

Educația casnică modernă își propune optimizarea funcției economice a familiei, în condițiile în care activitățile casnice fac parte din viața noastră și trebuie să învățăm să îmbinăm utilul cu plăcutul. Are în vedere pregătirea tinerilor pentru adecvare la lumea bunurilor, la practicile economice, la lumea muncii. Important este nu numai să câștigi bine, ci și să știi să te folosești de rezultatele muncii și ale eforturilor pe care le depui. Un astfel de tip de educație poate fi conceput ca o pregătire pentru viața de familie, pentru administrarea bunurilor personale, pentru utilizarea bugetului personal.

1.7.2.12. Educația nutrițională

Hrănirea este o necesitate biologică, dar și un cadru de socializare și de culturalizare. În acest sens educația trebuie să vizeze și formarea unei culturi culinare, cultivarea unor practici culinare sănătoase, cultivarea respectului față de alte obiceiuri și practici culinare, experimentarea unor conduite noi în această direcție, cum ar fi identificarea alimentelor autentice, a îngrijirii propriului organism printr-un regim alimentar echilibrat și adecvat.

1.7.2.13. Educația comunitară

În acest sens școala poate funcționa ca un centru de reuniune comunitară sau ca un centru social oferind un avantaj de activități, pentru toate grupele de vârstă, corespunzătoare multiplelor nevoi: alfabetizarea pentru tinerii neșcolarizați, inițierea în viața civică, învățarea limbilor, dezvoltarea rurală, acomodarea la viața comunității urbane.

1.7.2.14. Educația pentru timp liber

În condițiile în care timpul liber este o valoare care nu trebuie risipită e necesară educația pentru timpul liber. În lipsa unei pregătiri adecvate, timpul pentru sine poate deveni o povară, un motiv al alunecării în plictiseală și inactivism. De aceea indivizii trebuie obișnuiți pentru a-și gestiona cât mai bine temporalitatea astfel încât să dispună de timp liber. Timpul liber trebuie „încărcat” cu activități recreative, productive, care să aducă împliniri persoanei în cauză, accentuând gustul de a trăi. Trebuie să se urmărească o alternanță și o complementaritate adecvată între activitățile de timp liber.

1.8. Autoeducația

Autoeducația este activitatea conștientă și complexă a ființei umane desfășurată în scopul desăvârșirii propriei personalități. În acest sens, ființa își stabilește propriile scopuri și obiective și își și mobilizează resursele în vederea atingerii acestora. Capacitatea de autoeducație nu se formează de la sine un rol important în acest sens îl au dascălii. Una din principalele lor îndatoriri este formarea la elevi a acestei capacități care implică:

- dezvoltarea curiozității și a instinctului de explorare; dezvoltarea unor strategii și abilități de muncă intelectuală capabile să ducă la autonomia cognitivă a copilului; cultivarea intereselor elevului, încurajarea acestuia în activitatea de explorare a realității;

- educarea voinței elevului și a capacității de a depune un efort constant în vederea realizării sarcinilor impuse sau autoimpuse;
- educarea elevilor în vederea unui management eficient al timpului;
- educarea capacității de autoevaluare , de estimare corectă a posibilităților și limitelor proprii dar și a modalităților de surmontare a acestora. Aceste obiective presupun utilizarea de strategii didactice activ-participative, evitarea trasării unor sarcini de tip strict reproductiv sau algoritmic. Dacă până la vârsta preadolescenței educația ocupă o pondere mai mare decât autoeducația după această vârstă raporturile se schimbă treptat ajungând ca autoeducația să ocupe ponderea cea mai importantă.

1.9. Educația permanentă

În societatea postmodernă, aflată în continuă schimbare, într-o lume în care tehnica, cultura, cunosc un ritm atât de alert, omul trebuie pregătit pentru a le face față, prin urmare educația nu trebuie și poate să se rezume la ceea ce oferă școala de toate gradele, ci educația trebuie să continue și după absolvirea acesteia. Educația trebuie concepută ca un continuu existențial a cărui durată se confundă cu însăși durată vieții și care nu trebuie limitat în timp(vârsta școlară) și închis în spațiu (clădiri școlare). (Faure, 1974) afirma că - Tot ce suntem, ce facem, ce gândim, vorbi, auzim, dobândim și posedăm nu este altceva decât o scară pe care ne urcăm din ce în ce mai mult pentru a ajunge cât mai sus, fără însă să putem atinge vreodată suprema treaptă Bontaș definea educația permanentă drept un sistem educațional deschis compus din obiective, conținuturi, forme și tehnici educaționale care asigură întreținerea și dezvoltarea continuă a potențialului cognitiv, activ, și acțional al personalității, al capacităților și deprinderilor de autoeducație formarea personalității independente și creative.(Bontaș, I. 1994). La rândul său, Văideanu afirma că educația permanentă este un mod al omului de a se elibera de tensiuni, de crize, de surprizele profesionale neplăcute. .Ea este un scut și un sprijin care întărește încrederea în viitor și în progres. Ea are caracter anticipativ bazându-s pe obișnuința de a învăța și pe ideea că într-o societate democratică fiecare învață de la fiecare. Necesitatea permanenței educației în plan individual și istoric a fost intuită de mult timp în primul rând de clasicii pedagogiei universale. Conceptul de educație permanentă este specific pedagogiei contemporane. Există o serie de alte concepte care au o semnificație asemănătoare: educație recurentă, (reciclarea) enculturație educație socială, educație a adulților, educație post școlară, autoeducatie,

autoperfecționare. În România educația permanentă este unul din principiile sistemului de învățământ.

Obiectivele educației permanente

Obiectivele educației permanente nu pot fi dissociate de cele ale educației în general. Educația permanentă urmărește realizarea unui sistem de obiective și cerințe: Înțelegerea necesității educației permanente la nivelul factorilor de decizie, a unităților de învățământ, al altor factori educativi și al individului de orice vârstă. • Asigurarea îmbogățirii sistematice și continue a cunoștințelor generale și speciale. • Perfecționarea capacităților și deprinderilor intelectuale și profesionale, a calificărilor la schimbările și mutațiile din viața economică, socială, politică și culturală mergând până la recalificare. Diminuarea efectelor uzurii morale a cunoștințelor teoretice și practice prin reîmprospătarea conținuturilor cu noi informații și tehnologii. Dobândirea de tehnici și deprinderi de educație permanente.

Factorii educației permanente

- factorii instituționali școlari: școala de toate gradele trebuie să asigure pregătirea pentru autoeducație, pentru educația permanentă.
- factorii instituționali peri și extrașcolari (peri = în jurul, în afara) mass-media, universitățile populare, muzeele, cluburile, cenaclurile, excursiile etc.
- factorii generali (obiectivi și subiectivi): progresul social, revoluția tehnico-științifică, culturală, schimbările și mutațiile produse în producție, servicii, profesii.

Formele educației permanente

- forme organizate de școală: participarea activă a elevilor la predarea noilor cunoștințe, răspunsurile la întrebările profesorului, participarea la efectuarea unor exerciții noi, efectuarea anumitor lucrări practice de laborator, studiul individual. Aceste forme necesită îndrumare din partea profesorului, cooperare și munca independentă.
- forme organizate de sistemul de educație permanentă: cursuri post școlare și post universitare, cursuri de reciclare, doctorat, consfătuiri, mese rotunde.

1.10. Formele educației

1.10.1. Educația formală (provine din latinescul „*formalis*” care înseamnă organizat, oficial): are în vedere totalitatea demersurilor intenționate și sistematice, realizate în cadrul unor instituții specializate (numite generic- școală), având în vedere formarea personalității umane. pregătirea

și desfășurarea activităților educaționale formale, intră în responsabilitatea unor persoane specializate (pregătire de specialitate și o pregătire psihopedagogică). **Conținuturile** educaționale vehiculate de această formă sunt consemnate în planurile și programele școlare și au un caracter obligatoriu. Educația formală permite o asimilare sistematizată a cunoștințelor și facilitează dezvoltarea unor capacități și aptitudini, precum și formarea unor atitudini necesare pentru inserția individului în societate. (Cucoș, 2002)

1.10.2. Educația nonformală (provine din latinescul „*nonformalis*–”, care înseamnă în afara unor forme organizate): cuprinde totalitatea activităților educative derulate în afara clasei (cercuri pe discipline, competiții, expoziții etc.); în afara școlii (spectacole, excursii, conferințe, vizite la muzeu, teatre, activități la biblioteci etc.); activități de formare continuă, prin programe specifice, după integrarea profesională.

Trăsăturile educației nonformale

Spre deosebire de educația formală, educația nonformală se caracterizează prin următoarele trăsături:

- are caracter facultativ sau opțional;
- nu se pun note;
- nu se face o evaluare riguroasă;
- permite punerea în valoare a aptitudinilor și intereselor copiilor și tinerilor,
- facilitează promovarea muncii în echipă și a unui demers pluri-, interdisciplinar sau transdisciplinar. (Stanciu, 2003)

1.10.3. Educația informală (provine din latinescul „*informalis*–” = spontan, neașteptat) include totalitatea informațiilor și influențelor neintenționate, difuze, eterogene, (voluminoase sub aspect cantitativ), cu care se confruntă individul zilnic și care nu sunt selectate, organizate și prelucrate din punct de vedere pedagogic. Educația informală presupune totalitatea influențelor pe care individul le resimte din partea familiei, a grupului de prieteni, a străzii, a massmedia și a altor organisme din mediul social și cultural.

Concluzii

Înțelegem **educația** ca fiind procesul de facilitare al învățării, de dobândire de *cunoștințe*, de *abilități*, *valori*, *credințe*, *obiceiuri* și de *dezvoltare personală*.

Obiectul educației îl constituie toate componentele ființei umane.

Ca fenomen social, educația este o acțiune umană specifică, ea își schimbă finalitățile, conținuturile și funcțiile odată cu schimbările societății pe care o influențează la rândul ei.

Teoriile pedagogice contemporane pledează pentru integrarea celor trei forme ale educației: educația nu se mai poate reduce la instruirea de tip școlar (formal), școala ar pierde dacă s-ar izola de contextul socio-cultural educativ sau dacă nu s-ar angaja în contracararea unor influențe dăunătoare din aceste medii educogene alternative.

[Tema] Lucrarea de reflecție Curs 1

Distingeți între conceptul de educație morală vs. Educație intelectuală

Numiți 3 caracteristici ale noilor educații

Aduceți argumente pro vs. contra ideii:

Școala ar pierde dacă s-ar izola de contextul socio-cultural educativ sau dacă nu s-ar angaja în contracararea unor influențe dăunătoare din aceste medii educogene alternative

UNITATEA II.

2. PEDAGOGIA

2.1. Definirea și analiza conceptului de pedagogie

Pedagogie (/ p ε d ə g ɒ dʒ i , - g oʊ dʒ i , - g ɒ g i /) – creștere, formare resp. *pais* = băiat, copil + *agein* = a conduce) denumirea tradițională pentru disciplina științifică care se ocupă de educație. Înțelesă ca mod de abordare a predării. La modul concret, această concept trimite la teoria și practica de învățare și la modul în care acest proces influențează și este influențat de dezvoltarea socială, politică și psihologică a elevilor. Pedagogia, ca disciplină academică, este studiul modului în care cunoștințele și abilitățile sunt transmise într-un context educațional și ia în considerare interacțiunile care au loc în timpul activității de învățare. Această are în vedere structurarea, sistematizarea, pozitivarea și îmbunătățirea experiențelor educative. Atât teoria, cât și practica pedagogiei variază deoarece reflectă contexte sociale, politice și culturale diferite.

Pedagogia este știința educației, care studiază esența și caracteristicile fenomenului educațional, scopul și sarcinile educației, valoarea și limitele ei, conținutul, principiile, metodele și formele de desfășurare a proceselor paideutice (a celor care urmăresc cultivarea spiritului uman prin studiul filosofiei și științei.).

Pedagogia studiază: esența, idealul, conținutul, metodele, mijloacele și formele educației, urmărindu-se formarea pe baze științifice a personalității umane.

2.2. Obiectul de studiu al pedagogiei este educația, deoarece aceasta studiază legile educației omului pe parcursul întregii sale vieți. Deși pedagogia este menită să se refere în mod specific la activitatea de predare la copii, există totuși multe alte tipuri de predare, pentru un public de diferite vârste / medii / abilități. Pedagogia copilului se referă la baza teoretică a proceselor educaționale. Distingem între *pedagogie* (predarea educativă legată de copii) și pedagogie și *andragogie* (educația adulților).

2.3. Scopurile pedagogiei pot varia de la promovarea educației liberale (dezvoltarea generală a potențialului uman) până la specificul mai restrâns al educației profesionale (împărțirea și dobândirea de competențe specifice). Pedagogiile occidentale convenționale văd *profesorul* ca *deținător de cunoștințe*, iar pe *student* ca *receptor al cunoștințelor* (descrie de Paulo Freire drept „metode bancare” (Freire, P.: 2018), dar teoriile pedagogiei identifică tot mai mult elevul ca agent și profesorul ca facilitator.

Ce este Pedagogia?

Pedagogia se referă la modul de predare a elevilor, fie că este vorba despre teoria sau practica educației. Este o relație între cultura și tehnicile de învățare. Scopul principal al pedagogiei este de a construi pe baza învățării anterioare a elevilor și de a lucra la dezvoltarea abilităților și atitudinilor elevilor. Pedagogia le permite elevilor să înțeleagă temeinic subiectul și îi ajută să aplice aceste învățăminte în viața de zi cu zi în afara clasei.

Ce este Pedagogia în predare?

Pedagogia în predare poate fi denumită înțelegerea de către educator a modului în care elevii învață. Profesorii sunt concentrați pe prezentarea programului studenților în așa fel încât să fie relevant pentru nevoile lor. Pedagogia cere interacțiuni în clasă între profesor și elevi care creează un impact semnificativ asupra minții elevului.

Ce este Pedagogia Profesorului?

Pedagogia profesorului se referă la pedagogia care este centrată pe profesor, care oferă cele mai semnificative informații despre curs. În această abordare, profesorul are o mare responsabilitate de a oferi informații corecte elevilor în mod corect, indiferent de stilul lor de predare. Profesorul poate oferi o înțelegere clară a modului în care elevii se descurcă în ceea ce privește învățarea lor și, de asemenea, poate fi un model eficient pentru limba țintă.

2.5. Tipuri de pedagogie

Tipurile de pedagogie sunt:

2.4.1. Pedagogie socratică

Acesta își propune să încurajeze studenții să obțină mai multe cunoștințe din alte surse, împreună cu ceea ce li se oferă. Acest lucru îi ajută pe elevi să găsească soluții alternative la probleme.

2.4.2. Pedagogie socială

Acesta are ca scop dezvoltarea socială, conștientizarea și bunăstarea elevilor. Învățătura trebuie să constea în valori și educație morală.

2.4.3. Pedagogie critică

Acesta își propune să înțeleagă și să deconstruiască mai multe probleme și probleme din viața de zi cu zi. Îl încurajează pe elev să aprofundeze lucruri și să încerce să-și înțeleagă gândurile și convingerile pe o anumită temă.

2.4.4. Pedagogie receptivă din punct de vedere cultural

Acesta își propune să abordeze diversitatea culturală în rândul studenților. Ajută la înțelegerea diferențelor culturale dintre elevi și crește gradul de conștientizare cu privire la diferențele culturale în școală.

2.4.5. Pedagogia fundamentală reprezintă relația dintre elev și educator. Această relație poziționează elevul ca fiind un copil, iar pe educatorul ca fiind cel care însoțește copilul prin lumea complexă. Prin urmare, elevul nu are suficientă înțelegere a lumii și are nevoie de contribuții pentru a trece peste pericolele lumii și, prin urmare, are nevoie de însoțire. Cel care învață este considerat inadecvat și nesigur. Educatorul joacă rolul acompaniamentului fiind rațional, capabil, în control și matur în îndrumarea elevului prin înțelegerea lumii. În esență, pedagogia fundamentală este o relație între un emițător și un dobânditor. Potrivit lui Viljoen și Pienaar (1971), pentru mulți pedagogi fundamentali, metoda fenomenologică a fost metoda științifică mai potrivită pentru studiul educației. Se credea că această metodă, prin „reflecție radicală” asupra circumstanței instructive, pedagogistul fundamental își va da seama cum să cunoască fenomenul (Enslin, 1984). Enslin (1984) afirmă că într-adevăr categoriile pedagogice împreună cu criteriile corespunzătoare sunt folosite de pedagogi pentru a descrie situația educațională.

Viljoen și Pienaar (1971) recunosc în cursul intitulat „Pedagogică fundamentală” trei etape ale examinării experimentale: preștiințifică în care se descoperă primele fenomene și care stârnește uimirea cercetătorului; reflecția exploratorie asupra minunării și a ansamblului larg de informații adunate prin reflectare și colecția post-investigație, ceea ce înseamnă că învățarea a fost executată.

Viljoen și Pienaar (1971) au recunoscut că în stadiul logic calitățile sunt evitate, în timp ce în stadiile preștiințifice și post-experimentale, calitățile sau perspectivele de viață își asumă o parte inconfundabilă. Ei subliniază, de asemenea, că în timpul etapei științifice scopurile și credințele extrinseci sunt încadrate de pedagogi. Astfel, conform lui Enslin (1990), politicul devine discurs interzis, întrucât politicul nu-și are locul în educație.

2.5. Pedagogiile inovative

Pedagogiile inovative provin din seria de „Pedagogi inovative” (*Innovating Pedagogy*) (<https://iet.open.ac.uk/innovating-pedagogy>, accesat la 04.06.2021), produse de The Open

University UK (OU) în colaborare cu alte centre de cercetare în predare și învățare, care explorează forme inovatoare de predare, învățare și evaluare.

Relația cu dezvoltarea abilităților din secolul XXI

Dincolo de furnizare de markeri pentru feedback-ul formativ asupra abilităților cognitive (de exemplu, gândirea critică), instrumentele de analiză formativă au fost, de asemenea, folosite pentru mai multe aspecte afective (de exemplu, anxietate, auto-eficacitate) și comportamentale (de exemplu, lucru în grup) din secolul XXI.) aptitudini. De exemplu, un widget de grup dezvoltat de Scheffel et al. (2017), au reprezentat că membrii grupului au fost mai conștienți de colegii lor online și de contribuții lor,

cf.

https://scholar.google.ro/citations?view_op=view_citation&hl=ro&user=iI8G4nYAAAAJ&citation_for_view=iI8G4nYAAAAJ:YFjsv_pGBYC, accesat la 03.05.2021

În mod similar, furnizarea de feedback automat de evaluare a bazei pe computer cu privire la stăpânirea exercițiilor de matematică, dar și oferirea de opțiuni diferite pentru a rezolva următoarea sarcină le-a permis elevilor cu anxietate la matematică să dezvolte mai multă autoeficacitate în timp, atunci când s-au implicat activ în analiza formativă (Tempelaar et.al. , 2018),

cf.

https://www.researchgate.net/publication/326107960_A_multi-modal_study_into_students'_timing_and_learning_regulation_time_is_ticking, accesat la 11.05.21.

Deși implementarea analizei formative automate este relativ mai ușoară cu sarcini cognitive structurate (de exemplu, întrebări cu răspunsuri multiple, calcule).

Aspecte inovatoare ale pedagogiei

S-a ajuns ș la concluzia că, prin utilizarea datelor de jurnal și raportarea acestora direct către studenți sub formă de feedback sau tablouri de bord, practica educațională este influențată substanțial și ulterior inovată. În special, în loc să aștepte feedback de la un profesor, la sfârșitul sarcinii de evaluare, elevii pot primi, când aceștia doresc, sau pot cere, analize formative care se leagă de propriile strategii de autoreglare. Aceasta este o distincție radicală a pedagogiei tradiționale, care fie plasează profesorul în centru, fie așteaptă ca elevii să fie pe deplin responsabilitatea de Strategiile de Învățare de AutoReglare (SIR).

Odată cu apariția datelor de jurnal cu granulație fină și cu apariția analizei învățării, există potențial mai mare, și poate noi, oportunități de a crea o hartă cu privire la modul cum să se sprijine studenții cu SIR diferite.

cf. (Winne, 2017, cf. <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=21920>, accesat la 02.03.2021).

Completarea hărții se face în cu date despre *afectul elevilor* (de exemplu, exprimarea emoțională în text, dispozițiile auto-raportate), *comportamentul* (de exemplu, implicarea, timpul petrecut la sarcină, clicuri) și *cunoașterea* (de exemplu, cum să treacă printr-o sarcină, stăpânirea sarcinii, tehnici de rezolvare a problemelor). Cercetătorii și profesorii sunt capabili să testeze și să examineze critic teoriile pedagogice teoriile SIR la nivel micro, precum și macro (Pandero et al., 2016; D'Mello et al., 2017),

cf. https://www.researchgate.net/publication/328476493_Supporting_self-regulated_learning_with_learning_analytics, accesat la 02.03.2021).

Pedagogia inovativă

Pedagogiile inovative provin din seria de „Pedagogi inovative” (*Innovating Pedagogy*)

cf. (<https://iet.open.ac.uk/innovating-pedagogy>, accesat la 01.03.2021), produse de The Open University UK (OU) în colaborare cu alte centre de cercetare în predare și învățare, care explorează forme inovatoare de predare, învățare și evaluare.

2.5.1. Metode pentru teoriile educaționale eficiente

Autori ai diferitelor rapoarte de Pedagogie inovatoare, au reflectat critic asupra cărora dintre abordări au cele mai puternice dovezi și/sau potențial de a transforma procesele și rezultatele învățării, pentru a îndeplini viitoarele abilități și competențe educaționale descrise de OCDE. Pe baza a cinci criterii și a unor discuții ample, au rezultat șase abordări cu privire la cele mai multe dovezi și/sau potențial pentru educația viitoare:

- Analiză formativă,
- Teachback,
- Învățare bazată pe amplasament / locul de desfășurare ales,
- Învățarea cu roboți,
- Învățare cu drone,

- Interogarea cetățeanului.

Analiza formativă definită ca „sprijinirea cursantului să reflecteze asupra a ceea ce a învățat, la ceea ce poate fi făcut, ce obiectiv pot fi atinse și cum să avanseze” (Sharples et al., 2016: 32). *Teachback* este un mijloc pentru două sau mai multe persoane de a demonstra că progresează către o înțelegere comună a unui subiect complex. *Învățarea bazată pe locuri* derivă din oportunitățile de învățare din cadrul comunității locale, care îi ajută pe elevi să conecteze concepte abstracte din sala de clasă și manuale cu provocările practice întâlnite în propriile lor localități. *Învățarea cu roboți* ar putea ajuta profesorii să elibereze timp pentru sarcini simple și repetitive și să ofere scheme elevilor. *Învățarea cu drone* este folosită pentru a sprijini munca de teren prin creșterea capacităților elevilor de a explora mediile fizice în aer liber. *Ancheta cetățenilor* descrie modalitățile prin care membrii publicului pot învăța prin inițierea sau alăturarea unor investigații științifice conduse de ancheta comună.

2.5.1.1. Analiza formativă

În raportul *Innovating Pedagogy 2016*, se precizează faptul că „analiza formativă se concentrează pe sprijinirea elevului să reflecteze asupra a ceea ce a învățat, a ceea ce poate fi îmbunătățit, ce obiective pot fi atinse și cum poate să progreseze.” (Sharples et al., 2016), .cf. <http://oro.open.ac.uk/47961> , accesat la 01.06.2021. Spre deosebire de majoritatea abordărilor de analiză care se concentrează pe analiza *învățării*, **analiza formativă** își propune să sprijine analiza *pentru* învățare, pentru ca un cursant să-și atingă obiectivele prin analize „inteligente”, cum ar fi *vizualizări ale potențialelor căi de învățare* sau *feedback personalizat*. De exemplu, aceste analize formative ar putea ajuta studenții să-și autoregleze în mod eficient învățarea. Zimmerman (Zimmerman 2000), cf. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>, accesat la 22.05.21. a definit autoreglementarea ca „gânduri, sentimente și acțiuni autogenerate care sunt planificate și adaptate ciclic pentru atingerea obiectivelor personale de învățare”. (Zimmerman, 2000, cf. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>, accesat la 22.05.21) Studenții au o gamă de opțiuni atunci când învață în medii mixte sau online cu privire la *când*, *ce*, *cum* și *cu cine* să studieze (cu îndrumări minime din partea profesorilor). Prin urmare, sunt necesare strategii „adevate” de învățare auto-reglementată (SIR) pentru atingerea obiectivelor individuale de învățare (Hadwin et al., 2011; Trevors et al., 2016), cf. <https://www.researchgate.net/publication/284722291>, accesat la 02.12.21.

2.5.1.2. Teachback

Metoda Teachback. Inițial conceptul de Teachback a fost conceput de pedagogul Gordon Pask (1976) ca fiind un mijloc prin care doi sau mai mulți oameni pot să demonstreze că progresa către o înțelegere comună a unui subiect complex. Se începe cu un expert, profesor și / sau un student mai informat care explică cunoștințele lor despre un subiect unei alte persoane care are o mai puțină înțelegere. Apoi, elevul mai puțin informat se străduiește să învețe ceea ce au învățat persoanele mai informate decât el. Dacă acest lucru are succes, cel cu mai multe cunoștințe ar putea explica subiectul mai detaliat. Dacă persoana mai puțină informată are dificultăți în a predă înapoi, persoana cu mai multă expertiză caută să explice într-un mod mai clar sau diferit. Persoana mai puțin informată o predă din nou până când amândoi sunt de acord cu ceea ce s-a predat.

De exemplu, o sesiune de predare la clasă ar putea consta în perechi de studenți care, pe rând, predau unul altuia o serie de subiecte stabilite de profesor. De exemplu, o clasă de știință ar putea învăța subiectul „eclipselor”. Profesorul împarte clasa în perechi și îi cere unui elev din fiecare pereche să explice celuilalt ceea ce știe despre „eclipsa de soare”. În continuare, clasa primește instrucțiuni despre tema eclipse de la profesor sau o explicație video. Apoi, al doilea elev din pereche îi învață înapoi ceea ce tocmai a învățat. Primul elev pune întrebări pentru a clarifica, cum ar fi: „Ce vrei să spui cu asta?” Dacă vreunul dintre elevi nu este sigur sau cei doi nu sunt de acord, atunci intervine profesorul. Elevii pot, de asemenea, să scrie împreună o scurtă explicație sau să deseneze o diagramă a eclipsei, pentru a explica ceea ce au învățat.

Metoda se bazează pe teoria educațională a „constructivismului radical” (de exemplu, von Glaserfeld, 1987, în *The Construction of Knowledge, Contributions to Conceptual Semantics*, capitolul 10 *An Introduction to Radical Constructivism*) care vede cunoașterea ca un proces adaptativ, permițând oamenilor să facă față lumii experienței prin construirea consensului printr-un limbaj înțeles reciproc. Este o teorie cibernetică, nu una cognitivă, în care conversația structurată și feedback-ul între indivizi creează un sistem care „devine să cunoască” prin crearea unor zone de înțelegere reciprocă.

Relația cu dezvoltarea abilităților din secolul XXI

Teachback are o relevanță puternică într-o lume a rețelelor sociale și conversaționale, „știrile false” concurând pentru atenție alături de fapte verificate și cunoștințe solide. Cum poate un student „să cunoască” un subiect nou, în special unul care este controversat. Teachback poate fi un mijloc de dezvoltare a abilităților de a pune sub semnul întrebărilor cunoștințe, de a căuta și de a încerca să ajungem la un acord.

Aspecte inovatoare ale pedagogiei

Partenerul de conversație din Teachback ar putea fi un tutor online sau un coleg sau un sistem de inteligență artificială (IA) care oferă un „agent de predare”. Cu un agent poate fi predat, studentul care caută să predea computerului un subiect recent învățat și poate vedea o hartă dinamică a conceptelor pe care agentul de computer le-a „învățat”. Computerul ar putea încerca apoi să predea înapoi cunoștințele. Alternativ, tehnicile IA pot finaliza teachback-ul uman, oferind sprijin și resurse pentru o conversație productivă, de exemplu pentru a căuta informații sau a clarifica semnificația unui termen.

Rudman (2002) a demonstrat o variație bazată pe computer a teachback-ului. În acest studiu, o persoană a învățat subiectul remediilor pe bază de plante dintr-o carte și a devenit profesor. O a doua persoană a încercat apoi să învețe despre același subiect ținând o conversație telefonică cu profesorul cu mai multe cunoștințe. Conversația telefonică dintre cele două persoane a fost monitorizată continuă de un program IA care a detectat cuvinte cheie în dialogul vorbit. Ori de câte ori programul IA a recunoscut un cuvânt cheie sau o expresie în conversație (cum ar fi numele unei plante medicinale sau proprietățile acesteia), a afișat informații utile pe ecranul cursantului, dar nu și al profesorului. Oferirea de **feedback** util elevului a echilibrat conversația, astfel încât ambii să poată o discuție mai constructivă. (cf. Rudman, 2002), cf. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14427591.2002.9686489>, accesat la 01.05.2021).

2.5.1.3. Educația bazată pe loc

Educația bazată pe loc (Place-based Education) derivă din oportunitățile de învățare din cadrul comunității locale. Educația bazată pe loc folosește comunitatea locală și mediul ca loc de plecare pentru învățarea curriculumului, întărirea legăturilor cu comunitatea, aprecierea pentru lumea naturală și angajamentul față de implicarea cetățenilor. Acestea îi ajută pe elevi să conecteze concepte abstracte din sala de clasă și manuale cu provocările practice întâlnite în

propriile lor localități. „Locul” se poate referi la învățarea despre localități fizice, dar și straturile sociale și culturale încorporate în cartiere; și interacțiunea cu comunitățile și mediile, precum și observarea acestora. Poate fi aplicat la fel de bine la învățare axată pe arte și științe, precum și la învățarea bazată pe știință. Învățarea bazată pe loc poate cuprinde învățarea prin serviciu, în care elevii și profesorii rezolvă problemele comunității locale și, prin învățarea bazată pe loc, dobândesc și învață o serie de abilități.

cf. (Sobel, 2004, cf.<https://kohalacenter.org/teachertraining/pdf/pbexcerpt.pdf>). Tehnologiile mobile și tehnologiile de rețea au deschis noi posibilități pentru construirea și împărtșirea cunoștințelor și pentru a ajunge la diferitele părți interesate. Învățarea poate avea loc în timp, permițând comunicarea între studenți și profesori și dincolo de clasă. Aspectele sociale ale mediului pot fi dezvoltate sau amplificate de straturi digitale pentru a permite o experiență mai bogată și un acces mai mare la și expertiză.

Relevanța pentru teoriile educaționale eficiente

Educația bazată pe loc se bazează pe modele experiențiale de învățare (de exemplu, Kolb, 1984, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*

cf. <https://ptgmedia.pearsoncmg.com/images/9780133892406/samplepages/9780133892406.pdf>, accesat la 01.04.2021), Kolb cere implicarea activă cu o situație, și experiențele rezultate sunt reflectate pentru a ajuta la conceptualizarea învățării, care, la rândul său, poate declanșa explorări sau experimente. ulterioare. Poate fi structurat ca învățare bazată pe probleme. Rezultatele învățării neplanificate sau neintenționate pot apărea ca rezultat al angajamentelor, astfel încât învățarea bazată pe loc se bazează și pe învățarea incidentală (de exemplu, Kerka, 2000, <http://www.ericacve.org/fulltext.asp>, accesat la 01.04.2021). Învățarea bazată pe loc declarată ca o experiență de învățare mai „autentică” și semnificativă se poate întâmpla în medii relevante, aliniându-se cu, cunoașterea situată, care afirmă că, cunoștințele sunt situate în context fizice, sociale și culturale (Brown et al., 1989,

cf. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X018001032>, accesat la 01.04.2021).

Episoadele de învățare sunt întâlnite cu și prin alte persoane, o formă de învățare socio-culturală (de exemplu, Vygotsky, 1978). Tehnologiile în rețea pot îmbunătăți experiențele care pot fi posibile și prin conexiunile care ar putea fi realizate, recent articulate ca conectivism (de exemplu, Siemens, 2005; Ito et al., 2013,

cf.http://er.dut.ac.za/bitstream/handle/123456789/69/Siemens_2005_Connectivism_A_learning_theory_for_the_digital_age.pdf?sequence=1&isAllowed=y, accesat la 01.04.2021).

Relația cu dezvoltarea abilităților din secolul XXI

Gândirea critică și rezolvarea problemelor sunt esențiale pentru această abordare bazată pe experiența învățării. Învățarea bazată pe contextual, bazată pe loc, necesită creativitate și inovație din partea participanților pentru a gestiona și a răspunde la circumstanțe adesea neașteptate, oportunități de învățare și rezultate neașteptate care pot apărea. Ca formează adesea socială de învățare, comunicare și colaborare sunt abilități cheie dezvoltate, cu necesitatea manifestării sensibilității la circumstanțele locale. Capacitatea de a învăța abilități de a gestiona interactivitatea socială și interculturală va fi esențială pentru o serie de domenii predate prin învățarea bazei pe loc, cum ar fi învățarea limbilor străine sau geografia umană. Din ce în ce mai mult, învățarea bazei pe loc este bună sau sporită de tehnologii mobile și de rețea,

Aspecte inovatoare ale pedagogiei

Învățarea bazată pe locuri reasociază învățarea cu contextul local, într-un moment în care educatorii sunt sub presiune pentru a se integra în curricula națională și într-o lume globalizată. Încearcă restabilize studenții cu simțul locului și recunoaște oportunități de învățare în și din cadrul comunității locale, să utilizeze cartierele ca și context specific pentru învățarea bazei pe experiență și pe probleme. Poate oferi un mecanism de decolonizare a curriculumului, recunoscând că spațiile specifice pot fi înțelese ca având semnificații diferite pentru diferite grupuri de oameni și permițând reprezentarea unor voci diverse. Tehnologiile digitale și în rețea extind potențialul de învățare în grup și individuală, ajungând și împărtășind cunoștințele cu o gamă mai largă de părți interesate, permițând flexibilitate în învățare și o scară mai mare de interacțiuni. Instrumentele în rețea permit accesul la resurse globale și învățarea dincolo de internet, cu smartphone-uri și tablete (deținute din ce mai mult de cursuri înșiși), precum și alte instrumente digitale legate între ele pentru a colecta, analiza și reflecta asupra datelor. și interacțiunilor. Tehnologiile conștiente de context și locație pot declanșa resurse de învățare pe dispozitivele personale și pot spori spațiile fizice: instrumentele de *realitate augmentată* pot suprapune în mod dinamic straturi de date și informații virtuale sensibile la context (Klopfer &

Squire, 2008; Wu et al., 2013, cf. Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. Computers & Education, cf. [https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/accesat la 01.05.2021.](https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/accesat la 01.05.2021.)).

Nivelul de adopție în practică educațională

S-ar putea spune că învățarea locului de muncă este anterioară învățării formale bazate pe sala de clasă, în sensul tradițional de învățare bazată pe muncă (de exemplu, ucenicie) sau învățarea informală (de exemplu, învățarea informală a limbilor străine). Aspectele învățării bazate pe loc au o moștenire îndelungată, cum ar fi educația pentru mediu și învățarea depășirii provocărilor din cartier, cu accent pe luarea în considerare a oportunităților de învățare „dincolo de poarta școlii” (Theobald & Curtiss, 2000)

cf. https://www.researchgate.net/publication/326107960_A_multi-modal_study_into_students'_timing_and_learning_regulation_time_is_ticking, accesat la 11.05.21.). Învățarea bazată pe loc se aliniază cu interesele pedagogice actuale în educație care este „multidisciplinară, experiențială și aliniată cu durabilitatea culturală și ecologică” (Webber & Miller, 2016).

cf.

https://www.researchgate.net/publication/317138027_Progressive_Pedagogies_and_Teacher_Education_A_Review_of_the_Literature, accesat la 01.04.2021).

2.5.2. Autoreglarea

Există o serie de studii care utilizează analize formative pentru a sprijini SRL și pentru a înțelege modul în care elevii își stabilesc obiectivele și rezolvă sarcini pe calculator (Azevedo et al., 2013 ; Winne, 2017, pentru utilizarea instrumentului software Study, Winne, 2017). Acestea au arătat că datele de urmărire de la studenți sub formă de note, marcaje sau citate pot fi folosite pentru a înțelege ciclurile de autoreglare. Într-un studiu pe 285 de studenți care învață limba franceză într-un context de afaceri, folosind date din fișierul jurnal (Gelan et al., 2018) a constatat că studenții implicați și autoreglați au depășit studenții care au fost „în urmă” în studiu. În viziunea sa pentru viitorul educației în 2030, Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OCDE, 2018) susține valorile calităților esențiale ale elevului ca dobândire de

abilități pentru a accepta complexul de provocări și dezvoltarea persoanelor în ansamblu, valorizând comunitatea, prosperitatea, durabilitatea și bunăstarea.

Bunăstarea este percepută ca și „creștere incluzivă” legată de accesul echitabil la „*calitatea vieții, inclusiv sănătate, angajament civic, conexiuni sociale, educație, securitate, satisfacție în viață și mediu*” (OCDE, 2018, p. 4). Pentru a realiza această viziune, este nevoie de un set variat de abilități și competențe, care să permită cursanților să acționeze ca „agenți ai schimbării” care pot avea un impact asupra mediului înconjurător prin dezvoltarea empatiei și anticiparea consecințelor acțiunilor lor. De-a lungul anilor, au fost produse mai multe cadre care detaliază abilitățile și competențele specifice pentru cetățenii viitorului (de exemplu, Trilling & Fadel, 2009 ; OCDE, 2015 , 2018 ; Consiliul Uniunii Europene, 2018). Aceste cadre se referă la abilități precum *gândirea critică, rezolvarea problemelor, lucrul în echipă, abilități de comunicare și negociere*; și *competențe legate de alfabetizare, multilingvism, competențe digitale, personale, sociale* și de „*învață să înveți*”, *cetățenie, antreprenoriat și conștientizare culturală* (Trilling & Fadel, 2009 ; Consiliul Uniunii Europene, 2018).Într-o linie de gândire similară, în Cadrul de învățare al OCDE 2030 (OCDE, 2018) sunt subliniate fundamentele cognitive, de sănătate, cele socio-emoționale, inclusiv alfabetizarea, calculul, alfabetizarea digitală și calculul de date, sănătatea fizică și mintală, sănătate morală și etica.

(Trilling & Fadel, 2009),

cf.https://www.researchgate.net/publication/318681750_Skills_for_the_21st_Century_What_Should_Students_Learn, accesat la 02.04.2021)

2.6. Feedback de evaluare prin jurnal

Dincolo de furnizare de markeri pentru feedback-ul formativ asupra abilităților cognitive (de exemplu, gândirea critică), instrumentele de analiză formativă au fost, de asemenea, folosite pentru mai multe aspecte afective (de exemplu, anxietate, auto-eficacitate) și comportamentale (de exemplu, lucru în grup) din secolul XXI.) aptitudini. De exemplu, un widget de grup dezvoltat de Scheffel et al. (2017) au reprezentat că membrii grupului au fost mai conștienți de colegii lor online și de contribuții lor. În mod similar, furnizarea de feedback automat de evaluare a bazei pe computer, dar și oferirea de opțiuni diferite pentru a rezolva următoarea sarcină le-a permis elevilor (acelora cu anxietate) să dezvolte mai multă autoeficacitate în timp,

atunci când s-au implicat activ în analiza formativă (Tempelaar et al. , 2018, cf. <https://www.jstor.org/stable/26977861>, accesat la 01.05.21.).

Concluzii privind aspectele inovatoare ale pedagogiei

S-a ajuns la concluzia că, prin utilizarea datelor de jurnal și raportarea acestora direct către studenți sub formă de feedback sau tablouri de bord, practica educațională este influențată substanțial și ulterior inovată. În special, în loc să aștepte feedback de la un profesor, la sfârșitul sarcinii de evaluare, elevii pot primi, când aceștia doresc, sau pot cere, analize formative care se leagă de propriile strategii de autoreglare. Aceasta este o distincție radicală a pedagogiei tradiționale, care fie plasează profesorul în centru, fie așteaptă ca elevii să fie pe deplin responsabili de Strategiile de Învățare de AutoReglare (SIR).

Completarea hărții cu privire la modul cum să se sprijine studenții cu SIR (Winne, 2017) cf. <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=21920>, accesat la 02.03.2021) se face cu date despre *afectul elevilor* (de exemplu, exprimarea emoțională în text, dispozițiile auto-raportate), *comportamentul* (de exemplu, implicarea, timpul petrecut la sarcină, cicluri) și *cunoașterea* (de exemplu, cum să treacă printr-o sarcină, stăpânirea sarcinii, tehnici de rezolvare a problemelor). Cercetătorii și profesorii sunt capabili să testeze și să examineze critic teoriile pedagogice teoriile SIR la nivel micro, precum și macro. (Panadero et al., 2016; cf. cf. https://www.researchgate.net/publication/328476493_Supporting_self-regulated_learning_with_learning_analytics, accesat la 02.03.2021).

Pedagogie pentru o lume interactivă / Pedagogie inovatoare

Sistemele educaționale ar trebui să ofere cursanților abilități și competențe pentru a face față unui peisaj în continuă schimbare.

Se face adesea referire la abilități precum:

- gândirea critică,
- rezolvarea problemelor,
- abilitățile de colaborare,
- inovarea,
- alfabetizarea digitală și
- adaptabilitatea.

[Tema] Lucrarea de reflecție Curs 2:

În ce manieră / mod considerați că, abordări pedagogice inovatoare

Analiza formativă, teachback, învățarea în spații neconvenționale / organice, învățarea cu drone, învățarea cu roboți și interogarea cetățenilor

Au relevanță / au potențialul de a ghida predarea și de a transforma învățarea

Ținând cont de următoarele 5 dimensiuni:

- (a) relevanța pentru teoriile educaționale eficiente,
- (b) dovezile de cercetare cu privire la eficacitatea pedagogilor propuse,
- (c) relația cu dezvoltarea competențelor, din secolul XXI,
- (d) aspectele inovatoare ale pedagogiei și
- (e) nivelul de adoptare în practica educațională.

2.6. Pedagogia - știință a educației

Caracteristicile pedagogiei ca știință a educației:

- Pedagogia este o știință socio - umană, deoarece educația este un fenomen social;
- Pedagogia este o știință cu caracter teoretic;
- Pedagogia este o știință cu caracter acțional, praxiologic;
- Pedagogia este o artă;
- Pedagogia este o știință cu caracter prospectiv.

Acțiunea educativă a oamenilor a avut la început un caracter cu totul empiric. Nici planurile lămurite de ansamblu, nici norme sau metode științifice de lucru nu erau prinse într-un sistem. Acestea s-au constituit și s-au realizat treptat, prin acumularea și generalizarea experienței reușite, precum și prin dezvoltarea științei despre om și viața lui, despre ceea ce îi este necesar omului pentru acesta. Așa a apărut și s-a dezvoltat pedagogia. Cuvântul "pedagogie" vine din grecescul "paidagogos" (conducător de copii). Originea cuvântului ne arată că știința educației presupune întotdeauna o direcție în dezvoltarea individului – o funcție și o direcție concretizată de specialiști: pedagogi și profesori. Într-o accepțiune mai largă, literatura de specialitate uzitează și un alt termen, de origine greacă -paideia. În limba greacă, cuvântul este folosit și în sensul de educație, dar și cu o arie mai largă și totodată mai adâncă, în sensul de "cultură a spiritului", acțiune de introducere a tineretului în cultură. Având în vedere particularitățile acțiunii educaționale se poate estima că pedagogia este o știință pozitivă și filosofică în același timp. Perspectiva pedagogică de abordare a educației se înscrie în limitele a două coordonate fundamentale și complementare: cea a finalității acțiunii educative și cea a tehnologiei realizării sale. Referitor la coordonata finalității, pedagogia vizează transpunerea comenzii sociale într-un sistem de norme și principii pedagogice a căror respectare va asigura formarea acelui tip de personalitate solicitat de condițiile prezente și viitoare ale societății, în timp ce coordonata tehnologiei, indică modalitățile concrete de transpunere în practică a ceea ce este implicat în normele și principiile pedagogice elaborate. Pedagogia este știința care, în conformitate cu propria sa logică, decide asupra finalității acțiunii educaționale, în concordanță cu un sistem de valori sociale asigurând totodată mijloacele de realizare a acestei finalități.

Pedagogia ca știință

Cel mai adesea în cărțile de specialitate se spune despre *pedagogie* că este știința și arta educației. O știință este un ansamblu sistematic de cunoștințe referitoare la un obiect determinat

(Plancharde, 1992). O știință pozitivă se străduiește să descopere legile care dirijează fenomenele naturale necesare ce există, relațiile de la cauză la efect care le explică. Se vorbește și despre o știință filosofică în care problemele care trebuie rezolvate depășesc concretul, lumea materială. Aceste științe sunt metafizice, adică se situează dincolo de lumea fizică. Metodele folosite de oamenii de știință care aparțin celor două categorii de științe menționate. Pe când omul de știință pozitiv utilizează observația sistematică se experimentează pentru a scoate în evidență afinitățile tainice dintre faptele naturale, mergând de la particular la general și aplică inducția, filosoful apelează în primul rând la principiile deducției, de la general la particular. Deși metodele par diferite, între cele două categorii nu există o limită de nepătruns. Arta este o aplicare a cunoștințelor descoperite, inventate sau asimilate. De regulă termenul „artă” este considerat a fi subiectiv, aparținând esteticii și pare intangibil. Arta se găsește însă în toate domeniile de activitate și aparțin tuturor științelor, fie ele pozitive sau filosofice. Totuși trebuie să nu se neglijeze vocația, care rămâne unul dintre elemente fundamentale ce ajută în exercitarea anumitor arte – se ridică întrebarea: Este pedagogia o știință în sensul pozitiv, precizat mai înainte? Pedagogia științifică aparține atât științei pozitive cât și celei filosofice deoarece trebuie avute în vedere cele două planuri: descriptiv și normativ. Educația fiind considerată o tehnică, se exercită asupra unor ființe concrete, integrate într-un anumit mediu, influențate de o mulțime de factori de natură pozitivă. Numai studiul științific al acestor elemente, în vederea educației, permite asigurarea acestora de întregii eficacități. Dar a afirma că pedagogia are baze pozitive nu înseamnă că ea este numai știință pozitivă, naturală. Pedagogul francez René. Hubert face referire la caracterul uman și spiritual al copilului, de unde reiese și necesitatea unei filosofii a educației. Pedagogia este mai ales acțiune sistematică. Este și artă deoarece își propune să folosească numeroase elemente teoretice pentru a realiza mai bine o sarcină foarte concretă. Pedagogia se ocupă de **ceea ce este (realul)**, de **ceea ce trebuie să fie (idealul)** și de **ceea ce se face (realizarea)**. Ea pleacă de la o concepție despre lume și om, dar și de la ceea ce există în realitatea concretă. Pedagogia elaborează *norme, reguli*, un *cod*, care se referă la educație sub diversele sale aspecte. După elaborarea normelor ea trece la *acțiune*, construiește în copil educația, fără ca să atingă idealul, deoarece ca noțiune aceasta este ceva de neatins (cf. Nicola, 1994).

În concluzie, **pedagogia este totodată știință teoretică și descriptivă, știință normativă și tehnică de acțiune**. Este în același timp știință pozitivă și cunoaștere filosofică, este complexă dar integrală.

Cum afectează pedagogia elevul?

1. Abordare centrată pe elev

Pedagogia este o abordare centrată pe elev în care elevii își asumă responsabilitatea pentru învățare în felul lor.

2. Evaluarea continuă a elevilor

Profesorii evaluează în mod regulat elevii pentru a vedea dacă se îmbunătățesc și se îndreaptă către rezultatele țintă.

3. Încurajează munca în echipă

Metodele de studiu încurajează munca în echipă și proiectele de grup pentru ca studenții să întâlnească persoane care au aceleași idei și să lucreze cu ei

4. Dezvoltă abilități cognitive

Ajută studenții să-și dezvolte abilitățile cognitive folosind evaluarea, analiza detaliată, înțelegerea și aplicarea cursurilor

2.6.1. Domenii ale pedagogiei / discipline ale pedagogiei

Delimitarea acestor domenii sau discipline ale pedagogiei, în literatura pedagogică cunoaște o mare varietate, în funcție de obiectul sau domeniul de investigare, respectiv de componentele sau laturile acțiunii educaționale, de relațiile dintre ele, de interacțiunile dintre acțiunea educațională și societate, precum și de metodele și tehnicile folosite pentru cunoașterea acelui domeniu. În literatura pedagogică aproape fiecare autor are o viziune personală asupra delimitării domeniilor sau diviziunilor pedagogiei. Spre exemplu Emile Planchard (Plancharde, E., 1992), consideră că diviziunile pedagogiei științifice sunt: psihologia pedagogică, sociologia pedagogică, istoria pedagogiei, pedagogia medicală, pedagogia experimentală și statistica pedagogică. El spune ”știința pedagogică studiază omul educabil pe care îl consideră în natura sa concretă” Ștefan Bârsănescu susține “unitatea de sistem a pedagogiei” (Bârsănescu, 1976). Pentru el știința educației este ca un arbore cu un trunchi puternic și cu multe ramuri. Trunchiul reprezintă

pedagogia sau știința generală a educației, - teoria educației omului în arsenalul ei – iar ramurile lui ne dau posibilitatea să cunoaștem educația omului de pe poziții variate. El delimitează:

Gaston Mialaret consideră că științele educației se pot împărți în trei mari grupe:

1. Științe care studiază condițiile generale și locale ale instituției școlare; (istoria educației, sociologia școlară, economia educației și pedagogia comparată)
2. Științe care se ocupă de relația pedagogică și de actul educației propriu-zis: științele care studiază condițiile imediate ale actului educativ: filosofia educației, psihologia educației, psihosociologia grupurilor mici, științele comunicării didactice speciale ale diverselor materii școlare (didactica /metodica matematicii, fizicii, limbii și literaturii etc.), știința metodelor și tehnicilor de predare(didactica sau teoria și metodologia instruirii) și știința evaluării.
3. Științe consacrate reflecției și evoluției: filosofia educației, planificarea educației, teoria modelelor.

Ferrandez și Sarramona delimitează cinci domenii de studiu, fiecare incluzând anumite științe ale educației:

- 1) Științele teleologice: teologia educației, filosofia educației
- 2) Științele referitoare la determinismele personale și sociale: biologia educației, psihologia educației, sociologia educației, economia educației.
- 3) Științele ilustrative: istoria educației și pedagogia comparată
- 4) Științele normative: pedagogia generală, pedagogia diferențială.
- 5) Științele aplicative: orientarea școlară, gestionarea învățământului, didactica. (Nicola, 2000).

Nicola determină următoarele ramuri ale pedagogiei:

- *Pedagogia generală* – disciplină teoretică care studiază acțiunea educațională dintr-un unghi general de vedere, urmărind să-i surprindă anumite legități, valabile indiferent de locul și timpul în care se desfășoară. Pedagogia generală are în vedere acțiunea educațională din punctul de vedere al continuității. Ea se concentrează asupra laturii invariabile a educației.
- *Pedagogia preșcolară* – disciplina care se delimitează în funcție de vârsta obiectului educațional(individului) ocupându-se de problematica și tehnologia acțiunii educaționale cu copiii de vârsta preșcolară în cadrul grădiniței.

Pedagogia școlară – vizează acțiunea educațională în cadrul școlii cu copii normal dezvoltați din punct de vedere fizic și psihic.

Pedagogia specială (surdo – tiflo – oligofreno - pedagogia) – are în vedere obiectul educațional, care se plasează în afara normalului, ocupându-se de problematica și tehnologia acțiunii educaționale cu copiii deficienți din punct de vedere fizic, psihic sau psihosomatic.

Pedagogia comparată – acea ramură a științei educației care se ocupă cu studierea particularităților raționale ale educației în vederea relevării a ceea ce este tipic și universal. Este considerată disciplină descriptivă și explicativă a sistemelor educaționale din diverse țări.

Sociologia educației – revendicată de sociologi ca fiind o ramură aplicativă a sociologiei, poate fi considerată în același timp și ca o ramură a științei educației. Pentru investigația și teoretizarea fenomenelor, sociologia educației apelează la metodele și conceptele sociologiei generale, adaptându-le, însă realității educaționale care prin esența sa este socială.

Filosofia educației – disciplină în plină constituire, ca urmare a implicațiilor tot mai profunde pe care educația le are asupra statutului existențial al omului. (cf. (Nicola, 2000)

Reflecțiile filosofiei educației se îndreaptă cu precădere asupra semnificației teoriilor pedagogice din perspectiva valorii lor euristice, a modului lor de articulare în ansamblul teoretic explicativ al fenomenului educației sugerând eventuale aspecte ce urmează să intre în câmpul cercetării, concomitent cu surprinderea anumitor situații problematice ce apar pe fondul relației omului cu societatea, generate de educație și rezolvate prin intermediul ei. Metodicele predării diferitelor obiecte de specialitate – se ocupă cu problemele organizării și desfășurării procesului de învățământ la un obiect determinat (matematică, fizică etc.) Alte ramuri, domenii ale pedagogiei, provocări ale educației sunt:

Educația în familie – Considerand ca “familia constituie un soi de personalitate colectiva, a carei armonie generala influenteaza armonia fiecareia dintre parti” (A. Berger) vom incerca sa extragem cateva dintre caracteristicile relatiilor de filiatune care au importanta majora in definirea personalitatii copilului. Relatiile de filiatune, avand o determinare genetica, se desfasoara in trei niveluri: primar (parinti – copii), secundar (relatii intre frati) si tertiar (bunici - nepoti). Pe langa componenta genetica, prin care sunt preluate de la antecesorii o serie de trasaturi si predispozitii psihice, si-a dovedit importanta cu totul exceptionala, interactiunea si comunicarea membrilor familiei pentru dezvoltarea generala a personalitatii copilului. Familia

ofera copilului primele informatii despre lumea ce-l inconjoara, primele norme si reguli de conduita, dar si climatul socioafectiv necesar satisfacerii trebuintelor si dorintelor sale.

Pedagogia învățământului superior - Învățământul superior este învățământul terțiar care duce la acordarea unei diplome universitare. Învățământul superior, denumit și învățământ universitar, nivel III sau învățământ terțiar, este o etapă finală opțională a învățării formale care are loc după terminarea învățământului secundar. Reprezintă nivelele 6, 7 și 8 din versiunea din 2011 a structurii standard internaționale de clasificare a educației. Educația terțiară la un nivel superior este uneori denumită educație ulterioară sau educație continuă, distinctă de învățământul superior.

Deși, ca în cazul oricărei științe există delimitări de domenii, pedagogia este considerată ca o știință integratoare a educației, capabilă să unifice influențele altor științe în domeniul său de preocupări, să valorifice rezultatele cercetărilor specifice ale acestora asupra unor aspecte ale fenomenului și procesului educativ, dar să le furnizeze noi probleme pentru reflecție și pentru investigația științifică.

2.7.2. Legătura pedagogiei cu celelalte științe

Când vorbim de legătura pedagogiei cu alte științe, ne gândim la aportul adus de diversele științe în înțelegerea fenomenelor ce aparțin pedagogiei. Legătura unei științe cu altele se manifestă pe două planuri complementare:

- unul vizează explicarea mai profundă a fenomenelor științei respective cu ajutorul rezultatelor altor științe,
- celălalt se referă la folosirea unor instrumente de cercetare specifice altor științe pentru investigarea propriului domeniu. E vorba de transferul de metode și limbaj în vederea amplificării posibilităților explicative și investigative ale unei științe. Aplicarea principiului transferului în pedagogie presupune valorificarea rezultatelor altor științe în vederea unei înțelegeri mai adecvate a fenomenului educațional dar și folosirea unor metode și tehnici de cercetare proprii acestor științe cu condiția adaptării lor la specificul fenomenului educațional și a interpretării datelor obținute prin prisma unor concepte pedagogice. Pedagogia valorifică rezultatele obținute de alte științe referitoare la societate, la personalitate sau alte aspecte care au legătură cu educația.

Disciplinele care contribuie la explicarea educației

- a) Pentru explicarea bazelor educației pedagogia corelează cu antropologia, filosofia, epistemologia, logica, axiologia, teologia, psihologia, biologia, medicina, sociologia, economia, politica, dreptul.
- b) Pentru rezolvarea diferitelor aspecte ale practicii educaționale, știința educației utilizează date din altete domenii aplicative: științe tehnologice, management general, ergonomia, informatica.
- c) Pentru definirea metodologiei cercetării educației, pedagogia face apel la metode ale științelor socio-umane, dar și ale altor științe exacte (matematica, statistica) cf. Joița, E.

Sintetizând putem spune că pedagogia este în legătură cu trei mari categorii de științe: științele biologice, științele psihologice și științele sociale.

Legătura pedagogiei cu științele psihologice este determinată de necesitatea cunoașterii în detaliu a personalității umane și a componentelor sale (caracter, temperament, aptitudini), a problemelor psihologice ridicate de învățare, a particularităților microclimatului în care se desfășoară procesul instructiv educativ. (clasa de elevi, grupul etc) Datele oferite de psihologie au rol explicativ în organizarea și desfășurarea procesului de educație ele sugerând anumite intervenții și inovații în cadrul acestui proces. De asemenea, aceste date ghidează formularea finalităților acțiunii educaționale în funcție de anumite nevoi sociale. Pe de altă parte, educația are posibilitatea de a facilita evoluția unor procese și însușiri psihice. Datele oferite de psihologie conduc spre conceperea de alternative educaționale în raport cu particularitățile educaților. În ultimele decenii, se resimt implicații profunde ale psihologiei în problematica instruirii, formării inteligenței și creativității, a întăririi comportamentului, în definirea obiectivelor comportamentale, a metodologiei , a stilului de relaționare.

Legătura pedagogiei cu științele biologice ne oferă date despre organismul biologic al obiectului educației în legătura cu structura morfologică, fiziologia diferitelor organe, schimbările din organismul uman în diferite etape ale evoluției lui. De asemenea, ne oferă date legate de maturizarea sistemului nervos și sistemului endocrin care se află la baza dezvoltării psihice, despre informațiile ereditare care duc la explicarea diverselor trăsături ale personalității umane ale fiecărui copil, particularități legate de ritmul de creștere, forța musculară, capacitatea sistemului nervos. Aceste elemente contribuie la organizarea activității educative. Pe de altă parte, educația influențează dezvoltarea morfofiziologică, intelectuală și atitudinală a subiectului uman.

Legătura pedagogiei cu științe sociale este impusă de faptul că acțiunea educativă este una socială. Științele sociale oferă informații în legătură cu condițiile istorico sociale în care se desfășoară educația, instrumentele necesare cercetării unor aspecte concrete ale fenomenului educațional, concepte necesare interpretării rezultatelor obținute, aceste științe studiază educația și prin prisma lor, elaborându-și metode, concepte proprii în acest sens ele pot fi folosite în pedagogie numai dacă pot fi adaptate și subordonate punctului de vedere pedagogic. Științele sociale dau posibilitatea cunoașterii mai profunde a fenomenului educațional prin surprinderea

2.7.3. Pedagogia ca artă a educației

Cel mai adesea în cărțile de specialitate se spune despre *pedagogie* că este știința și arta educației. O știință este un ansamblu sistematic de cunoștințe referitoare la un obiect determinat (Plancharde, 1976). O știință pozitivă se străduiește să descopere legile care dirijează fenomenele naturale necesare ce există, relațiile de la cauză la efect care le explică. Se vorbește și despre o știință filosofică în care problemele care trebuie rezolvate depășesc concretul, lumea materială. Aceste științe sunt metafizice, adică se situează dincolo de lumea fizică. Metodele folosite de oamenii de știință care aparțin celor două categorii de științe menționate. Pe când omul de știință pozitiv utilizează observația sistematică se experimentează pentru a scoate în evidență afinitățile tainice dintre faptele naturale, mergând de la particular la general și aplică inducția, filosoful apelează în primul rând la principiile deducției , de la general la particular. Deși metodele par diferite, între cele două categorii nu există o limită de nepătruns. Artă este o aplicare a cunoștințelor descoperite, inventate sau asimilate. În general, termenul „artă” este considerat a fi subiectiv, aparținând esteticii și pare intangibil. Artă se găsește însă în toate domeniile de activitate și aparțin tuturor științelor, fie ele pozitive sau filosofice. Totuși trebuie să nu se neglijeze vocația, care rămâne unul dintre elemente fundamentale ce ajută în exercitarea anumitor arte – se ridică întrebarea: Este pedagogia o știință în sensul pozitiv, precizat mai înainte? Pedagogia științifică aparține atât științei pozitive cât și celei filosofice deoarece trebuie avute în vedere cele două planuri: descriptiv și normativ. Educația fiind considerată o tehnică, se exercită asupra unor ființe concrete, integrate într-un anumit mediu, influențate de o mulțime de factori de natură pozitivă. Numai studiul științific al acestor elemente, în vederea educației, permite asigurarea acesteia a întregii eficacități. Dar, a afirma că pedagogia are baze pozitive nu înseamnă că ea este numai știință pozitivă, naturală. Sociologul R. Hubert face referire la

caracterul uman și spritual al copilului, de unde reiese și necesitatea unei filosofii a educației. Pedagogia este mai ales acțiune sistematică. Este și artă deoarece își propune să folosească numeroase elemente teoretice pentru a realiza mai bine o sarcină foarte concretă. Pedagogia se ocupă de ceea ce este (realul), de ceea ce trebuie să fie (idealul) și de ceea ce se face (realizarea). Ea pleacă de la o concepție despre lume și om, dar și de la ceea ce există în realitatea concretă. Sprijinindu-se pe aceste baze, pedagogia elaborează norme, reguli, un cod, care se referă la educație sub diversele sale aspecte. După elaborarea normelor ea trece la acțiune, construiește în copil educația, fără ca să atingă idealul, deoarece ca noțiune aceasta este ceva de neatins. Deci, pedagogia este totodată știință teoretică și descriptivă, știință normativă și tehnică de acțiune. Este în același timp știință pozitivă și cunoaștere filosofică, este complexă dar integrală.

2.8. Etapele constituirii pedagogiei ca știință

Educația a apărut odată cu societatea umană. Mult timp, educația, ca fenomen social a existat fără să se reflecte în plan teoretic, științific ci a rămas doar în plan empiric. Având în vedere aceste fenomene se pot observa pe parcursul istoric de constituire a pedagogiei ca știință mai multe etape sau faze prin care aceasta a trecut până astăzi.

2.8.1. Etapa reflectării educației în conștiința comună a oamenilor

Această etapă corespunde din punct de vedere istoric cu existența comunei primitive și se caracterizează prin aceea că fenomenul educațional este prezent în conștiința oamenilor sub forma unor idei, păreri izolate, utilizate în mod empiric în activitățile practice. Elaborarea ideilor și reprezentărilor despre educație se realizau concomitent cu activitatea practică. Pe acest fundal practic dintre om și realitate apare și un raport teoretic, în sensul că omul începe să-și propună în mod conștient cunoașterea realității în care trăiește și cu care se află în relație.

2.8.2. Etapa pedagogiei experimentale

Sfârșitul sec. XIX și începuturile sec. XX, este o perioadă de marcă în evoluția pedagogiei, ca urmare și a rezultatelor obținute și de celelalte științe cu care pedagogia este în relație. Este o perioadă în care sunt supralicite când aspectele sociale ale educației de natură sociologică când aspectele psihice. Orientarea sociologizantă vizează subordonarea educației societății iar

orientarea psihologistă plasează în centrul său copilul cu trebuințele și interesele sale. În cazul primei orientări, educația este centrată pe educator iar în cea de a doua orientare, educația este centrată pe copil (pedocentrismul). În curente sociologizante se încadrează: pedagogia utilitaristă (H. Spencer 1820 – 1903), teoria educației cetățenești (G. Kerschensteiner – 1854 – 1938), pedagogia sociologică (E. Durkheim – 1858 – 1911); D. Gusti; I.C. Petrescu, Stanciu, Stoian, Ștefan Bârsănescu – pedagogia culturii. În cealaltă categorie de curente, psihologizante se pot menționa: pedagogia experimentală – A. Binet (1857 – 1911), B. Meuman (1862 – 1915), educația nouă – John Dewey (1859 – 1952), Maria Montessori (1870 – 1952), Edouard Claparede (1873 – 1940), Vladimir Ghidionescu (1878 – 1948). Pedagogia experimentală reprezintă momentul în care pedagogia trece de la preștiințific la științific în investigarea educației. Se trece de la un demers bazat pe experimente, descrieri și verificare a faptelor înainte de a concluziona în legătură cu organizarea educației. Apariția pedagogiei experimentale a dus la perfecționarea tehnicilor de investigație a fenomenului educațional și implicit perfecționarea procesului de învățământ.

2.8.3. Etapa educației interdisciplinare Poate fi încadrată mai cu seamă în epoca contemporană, când interdisciplinaritatea presupune valorificarea tuturor rezultatelor obținute de diverse discipline care se ocupă de educație și fenomenul educațional. Gilbert, (1971), în *Dialogul în educație*, spunea „*Pedagogia ni se înfățișează ca o știință interdisciplinară de sinteză și de aplicație, care pentru rezolvarea propriilor sale probleme, recurge la elemente de explicație, împrumutate de la alte discipline teoretice*” (Gilbert, 1971).

2.8.4. Etapa pedagogiei postmoderne

Pedagogia postmodernă presupune valorificarea realizărilor educației moderne. În plan theoretic, pedagogia se ocupă cu promovarea paradigmei curriculumului, în plan practic este necesară distincția dintre noile științe ale educației, ceea ce presupune reconsiderarea științelor fundamentale ale educației.

2.8.5. Pedagogia critică

Pedagogia critică este atât o abordare pedagogică, cât și o mișcare socială mai largă. Pedagogia critică afirmă că practicile educaționale sunt contestate și modelate de istorie, că școlile nu sunt spații neutre

din punct de vedere politic și că predarea este politică. Deciziile referitoare la curriculum, practicile disciplinare, testarea elevilor, selecția manualelor, limba folosită de profesor și multe altele pot împuternici sau dezactiva elevii. Se afirmă că practicile educaționale îi favorizează pe unii studenți în detrimentul altora, iar unele practici îi dăunează pe toți studenții. De asemenea, afirmă că practicile educaționale favorizează adesea unele voci și perspective în timp ce le marginalizează sau le ignoră pe altele. Un alt aspect examinat este puterea profesorului ținută peste elevi și implicațiile acestui lucru. Scopurile sale includ împuternicirea studenților să devină cetățeni activi și implicați, care sunt capabili să-și îmbunătățească în mod activ propriile vieți și comunitățile lor.

Practicile pedagogice critice pot include ascultarea și includerea cunoștințelor și perspectivelor elevilor în clasă, realizarea de conexiuni între școală și comunitatea mai largă și ridicarea de probleme elevilor care îi încurajează să pună la îndoială cunoștințele și înțelegerile presupuse. Scopul punerii problemelor elevilor este de a le permite să înceapă să-și pună propriile probleme. Profesorii își recunosc poziția de autoritate și manifestă această autoritate prin acțiunile lor care îi sprijină pe elevi.

2.9. Abordări ale învățării pedagogiei

Cele mai importante abordări ale învățării pedagogiei sunt:

2.9.1. Constructivist

În această abordare, elevilor / studenților li se permite să fie prezenți în procesul de înțelegere și dobândire a cunoștințelor, mai degrabă decât să primească doar pasiv informații. Acest lucru încurajează gândirea critică în rândul studenților și oferă un mediu de învățare în care aceștia se pot conecta cu ceea ce aud.

2.9.2. Colaborativ

Aici, elevii formează grupuri de cursanți care învață împreună și lucrează pentru a rezolva o problemă, a construi strategii, idei, a crea produse sau a îndeplini o sarcină. Acesta este un efort intelectual comun al elevilor între ei sau cu ajutorul profesorilor.

2.9.3. Integrativ

Pentru abordarea integrativă, studenților li se oferă un mediu de învățare care îi ajută să se conecteze cu învățarea lor pe parcursul programului. Cele patru obiective ale integrării includ:

Înțelegerea procesului de învățare

Diferențierea problemelor în funcție de relevanță

Folosirea lecțiilor în scenarii practice

Asocierea conceptelor în viețile obișnuite

2.9.4. Reflectorizant

Conform abordării reflexive, studenții trebuie să se evalueze singuri. Înseamnă să observăm activitățile profesorilor și ale altor elevi din clasă și să analizăm de ce o fac și cum funcționează.

2.10. Importanța pedagogiei în predare

- **1. Îmbunătățește calitatea predării**

Dacă în sălile de clasă se implementează o pedagogie bine gândită, calitatea educației poate prezenta o îmbunătățire drastică. Acest lucru va aduce beneficii studenților, ajutându-i să înțeleagă temeinic materialul educațional, îmbunătățind astfel **rezultatele învățării**.

- **2. Încurajează mediul de învățare prin cooperare**

Implementarea pedagogiei în educație încurajează elevii să lucreze împreună pentru îndeplinirea unei sarcini și să învețe împreună. Acest lucru le crește percepțiile prin înțelegerea și luarea de opinii de la ceilalți studenți, adaptând astfel mediile de învățare cooperativă făcându-i lideri mai buni în viitor.

- **3. Elimină învățarea monotona**

Pedagogia și dezvoltarea copilului lucrează mână în mână. Îl ajută pe elev să gândească în moduri diferite și să treacă dincolo de metodele tradiționale de memorare și înțelegere pentru învățare. Ea invocă procese complexe de învățare în rândul studenților, cum ar fi analiza, gândirea creativă și evaluarea. În plus, îi face pe elevi mai receptivi la ceea ce predă profesorul.

- **4. Elevii își pot alege căile de învățare**

O pedagogie bine gândită îi poate ajuta pe elevi să înțeleagă educația în diverse moduri. Se adresează abilităților de învățare ale diferiților studenți. Elevii pot să urmeze căile lor preferate de învățare și să se țină de ele. În acest fel, elevii dezvoltă o mai bună înțelegere a subiectului, care în cele din urmă le îmbunătățește abilitățile și rezultatele învățării.

- **5. Abordare convenabilă a învățării pentru toți**

Elevii cu nevoi speciale au nevoie de moduri diferite de învățare și de predare în institute. Implementarea unei abordări pedagogice adecvate îi va ajuta să învețe mai bine și îi va încuraja să facă parte din comunitatea de învățare generală.

- **6. Îmbunătățește comunicarea profesor-elev**

Profesorul îl înțelege pe elev într-un mod mai bun, ceea ce îl ajută să se concentreze asupra punctelor slabe ale elevului și să-l ghideze.

2.10. Diferența dintre abordarea pedagogică și tehnica pedagogică

2.10.1. Abordare Pedagogică

O abordare pedagogică este o metodă complet unificată de a privi predarea. Este nevoie de mai multe elemente din toate abordările pedagogiei, care includ constructivismul, comportamentismul sau eliberaționismul. În continuare, aplică această abordare în toate aspectele predării.

2.10.2. Tehnica Pedagogică

O tehnică pedagogică definește un ansamblu de acțiuni efectuate de profesor în sala de clasă pentru predare. Include învățarea inversată, gândirea computațională și învățarea profundă. Este mai granular decât întreaga abordare pedagogică.

2.11. Pedagogia specială

Pedagogia specială este o ramură a pedagogiei care intervine, cu modalități bine definite, în toate domeniile privind dizabilitatea (în special cea cognitivă, dar și motorie și socio-afectivă).

Funcționează împreună cu alte tratamente educaționale, de reabilitare, reeducative și în situații de suferință psihiatrică. Scopul pedagogiei speciale este de a însoți persoana în recuperarea și activarea potențialului său, care este adesea pus în criză în timpul dezvoltării sale. (cf. Gherguț, 2016).

În această disciplină, educația se prezintă astfel într-o dublă funcție:

- să-l susțină pe subiect în căutarea propriilor capacități și
- în reconstrucția și redefinirea personalității sale.

În general, educația specială are scopul de a reconstrui un sens, pentru cei care sunt înconjurați de o situație de dificultăți, devianță și chiar marginalizare sau handicap. Acesta abordează astfel ceea ce se numește nevoi educaționale speciale.

Originile conceptului de pedagogie specială

Apariția sa a fost în Franța între sfârșitul anilor 1700 și începutul anilor 1800 datorită lui Jean Marc Gaspard Itard (24 aprilie 1775 - 5 iulie 1838) medic și pedagog francez la institutul pentru surzi și muti din Paris și elevului său Édouard Séguin (Clamecy , 20 ianuarie 1812 - 28 octombrie 1880).

Putem spune că cel mai important episod pentru nașterea Pedagogiei Speciale, în Franța, este descoperirea unui copil, Victor, în pădurile din Aveyron (în Franța), unde Itard luptă în special împotriva psihiatrului Philippe Pinel (Jonquières, 20 de ani) Aprilie 1745 - Paris, 25 octombrie 1826), continuând convingerea educabilității lui Victor în ciuda deficitelor sale cognitive-lingvistice, motorii și socio-afective, demonstrând necesitatea de a combina îngrijirea educațională cu îngrijirea medicală și este în această optică în care alți autori intră .

În 1920, pedagogul De La Garanderie, linia sa de intervenție a constat într-o pedagogie care intră în procese interpersonale și intrapersonale.

Potrivit lui de La Garanderie, pentru a face o persoană conștientă de identitatea sa, este necesar să oferim un gând despre procesele sale de viață. Diagnosticul pedagogic pentru de La Garanderie nu vizează evidențierea dizabilităților, ci metodelor și atitudinilor.

Responsabili pentru pedagogia specială au fost și Decroly și Claparede.

Pedagogia specială s-a răspândit și în Italia, între sfârșitul anilor 1800 și începutul anilor 1900.

Mama incontestabilă a pedagogiei speciale este Maria Montessori, pedagogă, arhitectă a mișcării și activismului Noilor Școli (Chiaravalle, 31 august 1870 - Noordwijk, 6 mai 1952).

Datorită pedagogului Montessori, începem să înțelegem importanța mediului educațional și a materialului educațional structurat, care îi ajută pe copii să își exprime liber înclinațiile și interesele.

Printre principalii exponenți contemporani din Italia, este Andrea Canevaro (Genova, 19 septembrie 1939) pedagog și editor italian, precum și profesor de pedagogie specială la Școala de Psihologie și Științe ale Educației a Universității din Bologna împreună cu Alain Goussot .

Diseminarea pedagogiei speciale în mediul școlar

La începutul anilor 1970, Italia a fost prima care a admis elevi cu probleme fizice și psihologice chiar grave în școlile obișnuite, începând procesul de inserție prin primire și socializare, încă din Carta constitutivă din 1948 (art.34 - 37- 38) s-a avut în vedere un angajament social puternic pentru a se asigura că toți cetățenii săi sunt egali, nu numai în fața legii, ci și ca subiecți cu aceleași drepturi și îndatoriri, depășind diferențele de clasă, religie sau de gândire.

Conform art. 34, de fapt, egalitatea trebuie să înceapă de la cei mai tineri , astfel încât școlile speciale și clasele diferențiale au început să fie abolite, încheind această cale cu Legea 517 din 1977 care prevedea integrarea deplină a elevilor în școala de masă.

Legea nr. 517/1977

Cu Legea nr. 517/1977 sunt clarificate multe lucruri, adică se acordă o importanță principală învățării elevului, deci este necesar să se asigure că intervențiile didactice și educaționale implică întreaga clasă.

Clasele diferențiale încep să fie abolite și profesorii cu abilități specifice sunt instruiți (stabilirea de cursuri de specializare postuniversitare de doi ani).

În documentele ministeriale ulterioare, va fi mai bine delimitată identitatea acestei noi figuri de profesor specializat, care nu este profesorul personal al copilului cu dizabilități, ci este un profesor de sprijin al clasei însărcinat cu încurajarea și implementarea procesului de integrare (CM 199 din 1979). Conceptul de handicap se schimbă: accentul nu se pune doar pe deficitul sau deprecierea sau pe sindromul presupus, ci este rezultatul a numeroase variabile.

În anii optzeci asistăm la o schimbare, conceptul de *integrare* se schimbă cu conceptul de *incluziune*.

Legea nr. 104/1992

Legea nr. 104/1992 este o lege cadru organică. Prin această lege, ne-am propus obiectivul „promovării unei autonomii individuale maxime”, extins pe tot parcursul ciclului școlar, inclusiv în universitate, prin urmare, scopul este „integrarea” mai degrabă decât „incluziunea”, împreună cu „drepturile persoanelor cu dizabilități”. Apoi se acordă importanță planificării coordonate a serviciilor școlare cu asistență socială, culturală, recreativă și sportivă, astfel încât să existe o integrare completă a persoanei cu dizabilități în toate realitățile educaționale și sociale, pentru a participa în cel mai bun mod posibil de-a lungul întregii vieți a cuiva. Odată cu aceasta, a existat instituirea unor documente speciale care permit însoțirea elevului în calea sa educațională prin compilarea de către personalitățile educaționale. Acestea sunt: certificarea, diagnosticul

funcțional, profilul dinamic funcțional, planul educațional didactic / personalizat (cf. Legea 104 din 5 februarie 1992, nr. 104 , în problema „ *Monitorului Oficial* ”) .

Fiecare proces de predare prevede modificări ale abilităților subiectului, care abordează progresiv nivelurile calitative și cantitative dorite, definite ca „obiective”.

Pentru elevii cu dizabilități, acest lucru se întâmplă în PDF (Dynamic Functional Profile), o componentă fundamentală a IEP (plan educațional individualizat) stabilit de legea menționată anterior.

IEP prezintă nevoile, acțiunile și strategiile legate de obiectivele educaționale și permite conturarea unui ghid de lucru comun tuturor celor care se ocupă de acesta și este rezultatul unui proces de comparație între diferitele figuri profesionale și serviciile locale care se ocupă de acesta .

Prin urmare, este o sursă de informații utile în scopul atingerii obiectivelor prestabilite, privind metodologia și instrumentele de lucru pentru toate cifrele implicate.

Pașii pentru elaborarea IEP sunt după cum urmează:

- evaluare: evaluarea trebuie să fie multidimensională și multiprofesională, adică trebuie să se creeze o viziune holistică și integrată între diferitele perspective,
- definiție și structură: obiectivele sunt definite ținând cont de echilibrul dintre evaluarea echipei multidimensionale și dorințele / nevoile persoanei cu dizabilități;
- obiectivele trebuie să fie realizabile, măsurabile și cu o temporalitate declarată. Pentru fiecare obiectiv este necesar să se definească strategiile, activitățile, instrumentele care trebuie utilizate și măsurarea progresului,
- partajare: trebuie să fie scris într-un limbaj adecvat, care să fie înțeles de toți cei care se ocupă de acesta și care îl semnează ulterior,
- verificare: trebuie verificată la fiecare șase luni pentru a fi adaptată sau reformulată în funcție de nevoile / cerințele persoanei. (cf. Health Emilia-Romagna < *ER Salute*)

Cea mai mare împingere pentru a iniția o schimbare a conceptului de educație, la nivel internațional și apoi a căzut asupra celui italian, a fost văzută după Conferința mondială de la Salamanca (UNESCO, 1994) în care conceptul de educație incluzivă a fost tratat în profunzime și de o nevoie educațională specială pentru a întări bazele construirii unei societăți mai incluzive a diferențelor individuale. În anii următori, Convenția ONU privind drepturile persoanelor cu

dizabilități (2006) și Orientările politice privind educația incluzivă (UNESCO, 2009) au întărit activitatea pe aceste probleme. (cf. Morganti, A & Bocci, F. 2017)

Legea nr. 170/2010

Odată cu introducerea Legii 8 octombrie 2010 n.170 referitoare la: dislexie, disortografie, disgrafie, discalculie .

Conform introducerii „Noilor reguli privind tulburările specifice de învățare în mediul școlar”, acestea implică o limitare a acțiunilor zilnice ale subiectului, fără a implica neapărat deficite senzoriale, deficite cognitive sau patologii neurologice. Indicațiile date de această lege și de decretul ministeriale ulterioare au stimulat o reflecție pedagogică asupra importanței aprofundării varietății stilurilor de învățare și a tipurilor cognitive ale fiecărei persoane sau elevi, consolidând protecția dreptului la studiu al copiilor diagnosticați cu tulburări specifice învățării . De asemenea, au deschis calea spre consolidarea formării cadrelor didactice și a managerilor de școli pentru a încuraja procesele de învățare începând de la grădiniță și identificarea instrumentelor de intervenție pentru elevii cu nevoi educaționale speciale (BES - DM 21/12 / 2012).

Teoria inteligențelor multiple (Gardner H, 2015), care evidențiază faptul că inteligența este compusă din diferite modalități cognitive, iar promovarea educației incluzive definită de UNESCO în documentul „Orientări politice privind incluziunea în educație” (2009) au fost redirecționate acțiunile didactico-educative către un sistem care încearcă să primească diferențele acordând proeminență și valoare specificităților fiecăruia. Conform acestei teorii, conceptul de mediu este transformat și modificat la diferite niveluri pentru a se adapta și include într-o perspectivă în care elevii / oamenii nu trebuie să fie incluși în diferite contexte, ci mai degrabă contexte, în special școala / educația. cele care trebuie să fie incluzive și accesibile tuturor.

Aceștia sunt studenți care nu se încadrează în certificările descrise mai sus, dar care au dificultăți de învățare din cauza condițiilor de dezavantaj familial și socio-ecologic. cf. Ministerul educației. Instrumente de intervenție pentru elevi cu necesități educaționale speciale și organizație teritorială pentru includerea școlară (pdf), pe marche.ificazione.it . accesat la 22.06.2021.

Teoria inteligențelor multiple (Gardner H, 2015), care evidențiază faptul că inteligența este compusă din diferite modalități cognitive, iar promovarea educației incluzive definită de UNESCO în documentul „Orientări politice privind incluziunea în educație” (2009) au fost

redirecționate acțiunile didactico-educative către un sistem care încearcă să primească diferențele acordând proeminență și valoare specificităților fiecăruia. Conform acestei teorii, conceptul de mediu este transformat și modificat la diferite niveluri pentru a se adapta și include într-o perspectivă în care elevii / oamenii nu trebuie să fie incluși în diferite contexte, ci mai degrabă contexte, în special școala / educația. cele care trebuie să fie incluzive și accesibile tuturor.

Pedagogie specială în școala contemporană

De obicei, în contextul dizabilității, cel mai mare risc pentru educator (profesor, membru al familiei, operator etc.) se referă la preocuparea excesivă de a deține tehnici pentru a face față evenimentelor, uneori imprevizibile sau considerate periculoase, ale persoanei cu dizabilități și / sau bătând obsesia stăpânirii metodologiilor și abilităților potrivite pentru a favoriza, la persoanele cu dizabilități, o formă de învățare care anulează sau cel puțin înlătură fantoma inadecvării educaționale a cuiva.

Limita, de fapt, este să te oprești la tehnicități separate, expedienți operaționali izolați sau specialiști reductivi, riscând astfel să distorsionezi pedagogia specială: scopul acestei discipline este, în schimb, să se asigure că fiecare educator este cu adevărat motivat să creeze o bună muncă educațională (pentru a face acest lucru este necesar să existe un feedback pozitiv față de activitatea desfășurată și persoana sa) cu propria sa privire pedagogică care, în întâlnirea cu celălalt, recunoaște în primul rând o persoană și apoi deficitul. (Moliterni, P. 2017).

Profesorul de sprijin a îndeplinit diferitele acte legislative emise prin compilarea planului educațional personalizat, uneori împărtășindu-l cu familiile și specialiștii, dar din 2002 încoace a fost atins de noua abordare ICF Clasificare internațională a funcționării, dizabilităților și sănătății (ICF International Classification of Functioning, Disability and Health, Gardolo (TN), Erickson, aprilie, mai 2008,2006,2005, accesat la 22.05.2021). 2001 (Clasificarea internațională a funcționării, dizabilității și sănătății) care a fost urmată în 2007 de ICF - CY (ICF-CY Clasificarea internațională a funcționării, dizabilității și sănătății. Versiunea pentru copii și tineri, pe apps.who.int, accesat la 22.05.2021) (Clasificarea internațională a funcționării, handicapului și sănătății pentru copii și adolescenți).

În clasificările internaționale ale OMS , condițiile de sănătate precum bolile, tulburările și leziunile sunt clasificate în principal în ICD10 (ICD-10 Versiunea 2016 , la icd.who.int . accesat 22.05.2021), care oferă un model de referință etiologic. Funcționarea și dizabilitatea asociate cu

condițiile de sănătate sunt în schimb clasificate în ICF. Aceste două clasificări sunt complementare și ar trebui utilizate împreună.

ICF - CY poate ajuta clinicienii, profesorii, cercetătorii, administratorii, factorii de decizie politică și părinții să documenteze caracteristicile care sunt importante pentru promovarea creșterii, sănătății și dezvoltării copiilor și adolescenților. Această clasificare oferă un model conceptual de referință și un limbaj și o terminologie comună pentru înregistrarea problemelor care apar în copilărie și adolescență, care implică funcții și structuri corporale, limitări de activitate și restricții de participare, precum și factori de mediu relevanți pentru copii și adolescenți. Din această perspectivă, elaborarea Proiectului de viață în cadrul Planului de educație individualizat este mai funcțională, doar în această perspectivă persoana cu dizabilități devine protagonistul căii sale educaționale. Mai mult, în ultimii ani, pedagogia specială s-a ocupat de relația dintre nevoile educaționale speciale și noile tehnologii, cu o atenție deosebită pentru tehnologiile de asistență, instrumentele compensatorii și toate acele probleme care implică formarea profesorului de sprijin chiar și sub punctul având în vedere progresul tehnologic și punctele tari, punctele slabe, riscurile și oportunitățile pe care le presupun în viața de zi cu zi a unei persoane cu dizabilități, fiecare tehnologie poate de fapt favoriza sau dezavantaja procesul de predare-învățare stabilit între profesor și cursant.

Există mulți elevi care au nevoi speciale de învățare și acestea sunt abordate prin educație specială (SPED). Gama de suporturi SPED variază în funcție de necesități și de legile locale. Fiecare țară, stat sau jurisdicție educațională are politici, reguli, reglementări și legislație diferite care guvernează ceea ce înseamnă și arată educația specială.

Educația specială este în vigoare pentru a asigura satisfacerea tuturor nevoilor educaționale ale elevilor . Aceasta înseamnă că servicii suplimentare, asistență, programe, destinații de plasare specializate sau medii sunt furnizate atunci când este necesar și fără costuri pentru părinți.

Actul pentru îmbunătățirea educației persoanelor cu dizabilități din 2004 (IDEA 2004) este o lege din Statele Unite care impune echitate, responsabilitate și excelență în educația copiilor cu dizabilități . Începând cu 2018, aproximativ șapte milioane de elevi înscriși în școlile din SUA primesc servicii de educație specială din cauza unui handicap.

Cele 13 categorii sub IDEA

De obicei, tipurile de excepționalități / dizabilități care intră sub incidența educației speciale sunt clar identificate în legea jurisdicției. Educația specială este destinată studenților cu dizabilități, care sunt definite în IDEA după cum urmează:

Autism

Surd-Orbire

Surditate

Tulburări emoționale

Afectarea auzului

Dizabilitate intelectuală

Dizabilități multiple

Deficiență ortopedică

Alte tulburări de sănătate

Dizabilitate specifică de învățare

Deficiență de vorbire sau limbaj

Leziuni cerebrale

Deficiență vizuală

Scopul educației speciale este de a se asigura că elevii care au oricare dintre aceste dizabilități pot participa la educație împreună cu elevii fără dizabilități și pot accesa programa oricând și cât mai mult posibil. În mod ideal, toți elevii ar avea acces echitabil la educație pentru a-și atinge potențialul.

Note de practică reflexivă

Temă UNITATE 2

Dacă ați parcurs capitolul, puteți continua să re-definiți conceptul de pedagogie sau să notați, oricând, observații despre orice ați găsit interesant

Învățarea incidentală/accidentală (Kerka, 2000) este învățarea neintenționată sau neplanificată care rezultă din alte activități. Apare adesea la clasă sau la locul de muncă, în timpul utilizării computerelor și în procesul de îndeplinire a sarcinilor. Învățarea incidentală/accidentală are loc în mai multe moduri, inclusiv următoarele: prin observație, repetiție, interacțiune socială și rezolvarea de probleme; din semnificații implicite în politicile sau așteptările de la clasă sau la locul de muncă; urmărind sau discutând cu colegii sau experții despre sarcini; și de a fi forțat să accepte sau să se adapteze la situații. Învățarea accidentală este situată, contextual și social. Se caracterizează astfel prin acele trăsături care sunt considerate cele mai eficiente în situațiile de învățare formală. Învățarea accidentală poate duce la îmbunătățirea competențelor, la schimbarea atitudinilor și la creșterea abilităților interpersonale, a încrederii în sine și a conștientizării de sine. Cu toate acestea, nu toate învățările neplanificate sunt eficiente. Deoarece învățarea accidentală nu este adesea recunoscută sau etichetată ca învățare de către cursanți sau alții, este dificil de măsurat și valorificat pentru utilizare. Adulții care învață adesea nu fac distincție între învățarea dobândită formal și incidental sau preferă oportunitățile de învățare accidentală celor formale. Argumentați pro/contra, avataje/dezavantaje învățării incidentale

UNITATEA III.

3. CERCETAREA PEDAGOGICĂ – prezentare selectivă

Cercetarea științifică este un domeniu social prioritar, care asigură dezvoltarea științei și pe aceasta bază, optimizarea și dezvoltarea fiecărui domeniu social.

Cercetarea științifică reprezintă o investiție pentru progres pe termen lung, pentru dezvoltarea durabilă. Ea trebuie realizată numai în scopul progresului umanității, al binelui, ca o dimensiune etică a dezvoltării sociale. În acest cadru se înscrie și cercetarea pedagogică.

3.1. Rolul și locul cercetării pedagogice

Dezvoltarea științei pedagogiei și cea a învățământului sunt dinamizate de cercetarea pedagogică. Cercetarea pedagogică și-a adus o contribuție importantă, inovatoare, la dezvoltarea pedagogiei ca știință, la descoperirea și elaborarea legilor educației, funcțiilor, laturilor și conținuturilor educației și învățământului, precum și la elaborarea strategiilor cerute de dezvoltarea, modernizarea și perfecționarea continuă a învățământului și educației. Cercetarea pedagogică reprezintă un factor esențial dinamizator al transformării revoluționare continue a educației și învățământului.

3.2. Tipuri de cercetare pedagogică

a) **Cercetarea pedagogică aplicativă** este concepută să rezolve problemele educației curente, imediate, pe termen relativ scurt, în strânsă legătură cu reforma învățământului, asigurându-i restructurarea, modernizarea și perfecționarea ei.

b) **Cercetarea fundamentală** (de dezvoltare, de perspectivă) abordează (investighează) problemele educative cu caracter teoretic pe termen lung, de perspectivă. Cercetarea pedagogică fundamentală concepe și proiectează educația, învățământul.

3.3. Programul cercetării pedagogice

Un program de cercetare trebuie să cuprindă:

a) Stabilirea temei (temelor) de cercetare aplicativă și fundamentală.

b) Asigurarea documentării preliminare pentru cunoașterea a tot ceea ce s-a realizat în plan teoretic și aplicativ.

c) Elaborarea ipotezei științifice și de lucru specifice temei (temelor) stabilite pentru cercetare. Ipoteza științifică pedagogică este o presupunere (predicție) privind desfășurarea în perspectivă a unui proces (fenomen) educațional, conceput și proiectat în condiții naturale sau (și) provocate, în scopul obținerii unor date teoretice și a unor rezultate practice noi, menite să ducă atât la

îmbogățirea tezaurului științific al pedagogiei, cât și la optimizarea fenomenului (procesului) educațional studiat.

Elaborarea unei ipoteze științifice viabile și eficiente presupune respectarea următoarelor condiții:

- elaborarea ipotezei în conformitate cu realitatea studiată;
- cuprinderea unei sfere mai largi de fenomene în afara celor studiate, pentru a putea face comparații și delimitări corespunzătoare;
- asigurarea verificabilității ipotezei.

Ipoteza de lucru presupune elaborarea (stabilirea) strategiilor de investigație - metode, mijloace și forme de investigație.

Ipoteza științifică se conturează ca o teorie ce orientează activitatea de investigație, care presupune: *documentarea, ipoteza de lucru, organizarea cercetării experimentale, culegerea și prelucrarea datelor, stabilirea concluziilor și soluțiilor de rezolvare și alegerea variantei optime de rezolvare.*

d) Organizarea și desfășurarea activității de investigație experimentală trebuie îmbinate cu continuarea documentării, strâns legată de datele experimentărilor. Aceasta presupune asigurarea unităților și factorului uman de cercetare - unități de învățământ cu subiecți (elevi sau studenți), cercetători, mijloace materiale și financiare, aparatură necesară pentru colectarea și analiza datelor, stabilirea concluziilor și alegerea soluției optime etc. pe baze științifice și eficiente.

3.4. Izvoarele (sursele) și metodele de cercetare pedagogică

Izvoarele (sursele) de cercetare pedagogică pot fi grupate astfel:

- a) materiale arheologice - inscripții, desene din pesteri etc;
- b) folclorul cu caracter educațional - proverbe, zicatori, ghicitori, povestiri etc;
- c) documente oficiale - legi, planuri și programe de învățământ etc, multe dintre ele aflate în arhivă;
- d) documente istorice generale și de istoria pedagogiei- care privesc cultura, învățământul din anumite perioade, în anumite țări;
- e) presa generală și cea pedagogică - de-a lungul timpului;
- f) operele filosofice, etice, juridice etc. cu referiri la educație, învățământ;

- g) operele pedagogice ale teoreticienilor și practicienilor - în domeniile cercetării pedagogice, educației și învățământului - izvor deosebit de valoros pentru documentare;
- h) practica școlară (și universitară) contemporană generalizată, împreună cu investigația experimentală, ca cele mai importante izvoare de cercetare, de documentare, pe baza cărora putem face diagnoza și prognoza educației.

3.5. Metodele de cercetare

Sistemul metodelor de cercetare cuprinde:

- a) observația;
- b) experimentul - metoda fundamentală;
- c) convorbirea - interviul;
- d) ancheta - chestionarul, testul;
- e) studiul documentelor școlare și rezultatelor obținute la învățatura de subiecți;
- f) metoda bibliografică - bază a documentării;
- g) metoda monografică;
- h) metoda istorică;
- i) metodele „brainstorming-ului” și studiului de caz;
- j) metoda statistico-matematică - ca metoda auxiliară de cuantificare a rezultatelor cercetării.

a) **Observația.** Observația este o metoda principală de investigație directă, care se manifestă ca un act sistematic de urmărire a procesului instructiv-educativ în ansamblul lui, fără să i se aducă vreo modificare acestuia din partea cercetătorului.

Observația are un caracter constatativ, de diagnoză educațională. Datele obținute din observație se înregistrează cât mai exact, fără interpretări, într-un caiet special, denumit jurnal (protocol) de observații. Ele pot fi, însa, fotografiate, filmate, înregistrate pe video-casete, folosindu-se aparatura tehnică de măsurare a timpului etc. Uneori, pentru a ajunge la concluzii valabile, este nevoie ca să se repete observația de un anumit număr de ori, pentru ca fiecare dată importantă înregistrată să fie tipică, să aibă caracter de repetabilitate în proces.

b) **Experimentul** (sau metoda experimentală). Metoda experimentală este o metodă principală de investigație pedagogică directă, cu un profund caracter inovator, fiind definită ca o „,bservație provocată”. Experimentul presupune modificarea fenomenului pedagogic pe care-l investigăm, creându-i-se acestuia condiții speciale de apariție și desfășurare, în mod repetat, orientat și

controlat. Experimentul găsește și măsoară efectele obținute (produse) într-o situație provocată, prin introducerea unuia sau mai multor factori determinanți. Experimentul pornește de la ipoteze științifice și de lucru formulate anterior. El are ca scop optimizarea procesului pedagogic, urmărind fie ameliorarea unor soluții instructiv-educative, fie de școperirea altora noi, calitativ superioare, mai moderne și mai eficiente.

Pentru evitarea apariției elementelor perturbatoare este necesar ca și experimentul să fie realizat pe cât posibil sub forma unui proces natural, firesc. Aceasta înseamnă că elevii (studenții) și profesorii să considere că așa trebuie să se desfășoare procesul instructiv-educativ. O bună cercetare îmbină armonios condițiile experimentale cu cele naturale. Se poate folosi și experimentul de laborator (cu aparate, simulări etc). El este mai mult un act de testare psihologică, psihopedagogică și docimologică. Condițiile de desfășurare în laborator, în unele cazuri, sunt relativ artificiale. Datele, obținute în acest fel de experiment, se cer corelate sau verificate cu cele din experimentul natural, la scara lui reală. Unele cercetări de laborator sunt inevitabile, pentru a nu risca viața omului (cosmonautică, aviație, transporturi etc).

Verificarea veridicității, valorii și eficienței datelor pedagogice obținute prin experiment necesită comparare. Astfel, cercetarea se desfășoară în două grupe paralele de subiecți (clase, școli etc): o grupă (clasă sau școală) în care se provoacă fenomenul, denumite grupe, clase sau școli experimentale, în care se introduc anumiți factori determinanți, în baza ipotezelor formulate și o grupă (clasă sau școală) în care nu se provoacă fenomenul, ci se fac numai observații obișnuite de constatare, denumite grupe, clase, școli de control sau „martor”. Inițial, subiecții supuși cercetării trebuie să aibă nivele de pregătire relativ egale. Compararea rezultatelor la cele două grupe cercetate confirmă ipotezele dacă experimentul a adus ameliorări reale, a adus ceva nou. Un experiment bine conceput trebuie să-și confirme valoarea și eficiența superioare față de grupele „martor” (de control). Rezultatele experimentului trebuie verificate pe noi subiecți (clase, școli experimentale „pilot”). Numai dacă se confirmă ipotezele, atunci se poate trece la generalizarea rezultatelor obținute.

c) **Interviul**. Este metoda de cercetare directă prin care se discută în mod intenționat cu subiecții și factorii educativi pentru obținerea de date în legătura cu desfășurarea procesului instructiv-educativ. Interviul se desfășoară sub forma de dialog - sau sub forma de discuții (dezbateri). Se recomandă ca interviul (convorbirea) să nu aibă un caracter rigid, „prea oficial”, ci unul cât mai firesc, normal, natural, spontan, sincer. Discuția dintre cercetător și subiecți trebuie să se bazeze

pe încredere reciprocă. Interviuul oferă condiții bune de obținere a unor date reale, nemodificate privind aspectul educațional de care ne preocupăm. Pentru a evita subiectivitatea, este necesar să purtăm dialogul cu cât mai mulți subiecți și să corelăm datele cu cele obținute prin alte metode de investigație pedagogică.

d) **Ancheta** (testarea sau chestionarul). Test (engl.) - proba. Ancheta este o metodă de cercetare directă, sub forma unei „convorbiri în scris” dintre cercetător și subiecți. Ea este o probă care constă din răspunsurile date de subiecți la o serie (baterie) de întrebări sau chestiuni denumite itemuri, scrise pe un formular special denumit chestionar sau test în legatura cu o temă educațională, în general, chestionarul putându-se multiplica, ancheta poate testa un număr relativ mare de subiecți, în timp relativ scurt. Testul se completează individual de subiecți, fie sub supravegherea cercetătorului, fie acasă, în mod independent. Există baterii de teste cu scopuri diferite: a) de *aptitudini* (inteligență, intuiție tehnică, raționament abstract, de interese etc; b) de sondaj de opinie; c) de cunoștințe (docimologice) teoretice și practice; d) sociometrice, care stabilesc nivelul relațiilor sociale, interumane, de cooperare, ajutor reciproc, prietenie, atracție, respingere, indiferență; rezultatele au un caracter dinamic, fiind în funcție de evoluția grupului; datele sunt valabile numai pentru grupul cercetat; e) mixte.

Răspunsurile la teste pot fi: *construite, binare - da sau nu* și *la alegere - tip grilă*.

Pentru a evita cât mai mult subiectivitatea se recomandă ca și unele teste să aibă caracter natural, obișnuit. De exemplu: putem să organizăm un concurs cultural-distractiv, dotat cu premii, în care, cerem oral sau scris: numele autorilor și romanele citite; denumirea eroilor principali; descrierea pe scurt a acțiunii dintr-un roman citit etc.

Condiții ale chestionarelor: să nu aibă întrebări vagi, echivoce; să nu fie prea complexe; să nu sugereze pe cel care răspunde; să nu aibă itemuri prea numeroase (50-80); să ceară răspunsuri scurte. De asemenea, cuprinderea unui număr cât mai mare de subiecți, care să dea răspunsurile în mod independent, pentru diminuarea coeficientului de subiectivitate. Observații: testele pot fi însoțite de punctaje de evaluare pentru fiecare item, astfel încât evaluarea lor să fie relativ constantă, egală și corectă, obiectivă pentru fiecare subiect.

Testele trebuie să aibă două calități principale: fidelitatea, care măsoară aceleași aptitudini sau capacități ori de câte ori sunt repetate; validitatea (valabilitatea), care menține aceeași valoare a aptitudinii sau capacității, când se repetă în aceleași condiții sau în condiții asemănătoare.

Rezultatele testării (anchetei) trebuie corelate (confruntate) cu cele obținute prin alte metode de investigație.

e) **Studiul documentelor școlare.** Este o metodă de investigație indirectă, în sensul că nu se obțin date direct din procesul educațional sau de la subiecți, ci dintr-o serie de documente școlare, care reflectă, în scris, conținutul educației, procesul desfășurat sau rezultatele muncii tineretului studios și a factorilor educativi. Asemenea documente care oferă date pentru analiza sunt: planurile de învățământ, programele și manualele școlare, planurile de muncă ale factorilor educativi (consiliul profesoral, senat, catedre, organizații de tineret etc), cataloagele de note, notițele, tezele, proiectele etc. elevilor, studenților; produsele materiale din expoziții, laboratoare, contracte de cercetare etc. realizate de elevi, studenți și cadre didactice.

f) **Metoda bibliografică sau studiul bibliografiei de specialitate.** Este o metodă indirectă, care asigură obținerea de date privind gândirea pedagogică din trecut și actuala, oglindită în viața și operele clasicilor pedagogi și a pedagogilor contemporani sau în presa pedagogică. Aceasta constituie într-o măsură importantă ceea ce numim documentarea, modalitate care ne informează, ne pregătește pentru cercetare și ne ferește de a porni pe un loc gol sau de a cerceta ceea ce de mult a fost rezolvat, chiar dacă numai parțial. Se cere o analiză critică științifică în documentare. Se cere o tehnică științifică de studiu cu cartea (fișe, banci de date etc).

g) **Metoda monografică.** Cercetarea monografică este o metodă indirectă, o metodă sociopedagogică. Ea analizează fenomenul educațional dintr-un anumit spațiu social, cu mai mare sau mai mică pondere pedagogică: școală, institut, sat, comună, oraș. Analiza pedagogică se face în corelație cu celelalte fenomene sociale: economic, tehnic, cultural-științific. Se studiază monografiile, anuarele, memoriile etc. Monografiile sociopedagogice servesc planificării și dezvoltării școlare (numărului, profilelor și gradelor școlii etc.) și realizării altor obiective ale politicii cultural-educative în pas cu dezvoltarea economico-socială. Este necesară o analiză critică științifică.

h) **Metoda istorică.** Reprezintă o modalitate de investigație pedagogică indirectă, de operare cu ajutorul documentelor pedagogice istorice, apărute în decursul timpului (documente de arhivă, inscripții, scrisori, edificii, obiecte didactice, picturi didactice, realizări ale culturii materiale și spirituale etc, care pot oferi informații (date) despre educație și învățământ, fie direct, fie prin extrapolare. De exemplu, pe această bază s-a putut aprecia că școala pe teritoriul patriei noastre are o vechime de peste două milenii și că nivelul ei de dezvoltare era asemănător cu cel al școlii

din țările Europei. Este nevoie de verificarea autenticității datelor. Este nevoie de analize și interpretări în spirit critic științific și nu de exaltare.

I) Metodele „brainstorming”-ului și „studiului de caz”..

j) **Statistica-matematică este o metodă auxiliară indirectă.** Este modalitatea de măsurare, modelare și cuantificare matematică a unor date pedagogice. Ea evidențiază variația, frecvența apariției (repetării), nivelul înregistrat în cadrul fenomenului instructiv-educativ, materializată printr-o serie de materiale cantitative, ca: tabele numerice, medii, procente, diagrame, curbe de distribuție etc. și chiar modele (formule) matematice, logico-matematice, informatice etc. Cuantificarea matematică poate avea valoare și operativitate pedagogică numai dacă este însoțită și de analiza calitativă a fenomenului pedagogic, adică numai dacă prelucrarea datelor și stabilirea concluziilor pedagogice sunt realizate în corelație cu rezultatele obținute prin intermediul celorlalte metode de cercetare pedagogică. Analiza și interpretarea calitativă elimină erorile. De altfel, metodele de cercetare pedagogică au valoare științifică și eficacitate educațională numai dacă sunt privite ca acționând în intercondiționare, ca alcatuind un sistem metodologic unitar.

3.6. Cerințele unei cercetări obiective și eficiente

Cerințele unei cercetări obiective și eficiente sunt: înregistrarea fidelă a datelor (fotografierea lor), folosind o aparatură corespunzătoare; investigația unui număr suficient de cazuri, care să se justifice statistic; asigurarea cadrului natural al situațiilor pedagogice de investigație pe baza cărora se culeg datele; folosirea imbinată atât a datelor din izvoarele directe și indirecte, cât și a metodelor de investigație cu caracter cantitativ și calitativ, acordând, în final, pentru stabilirea concluziilor, o pondere deosebită analizei (prelucrării și interpretării) calitative, specifice fenomenului educațional; înainte de stabilirea concluziilor finale să se reia acțiunea de prelucrare și interpretare a datelor, aceasta oferind posibilitatea de a evita concluziile eronate, neadecvate sau incomplete; folosirea unor mijloace tehnice moderne, îndeosebi informatice; valorificarea rezultatelor cercetării în lucrări scrise (cărți, tratate, reviste etc), filme, fotografii, înregistrări pe casete video, benzi magnetice, dischete pentru calculator, lucrări materiale etc pentru sporirea memoriei sociale care se păstrează, spre deosebire de memoria individuală care se pierde etc.

Valoarea și eficiența soluțiilor pedagogice teoretico-aplicative noi, stabilite în baza cercetării, sunt asigurate și de folosirea în interacțiune a metodelor de cercetare, cu respectarea condițiilor

prezentate. Numai astfel se va putea contribui la modernizarea și perfecționarea educației și învățământului, la dezvoltarea pe o treaptă calitativ superioară a statutului de știință al pedagogiei.

UNITATEA IV.

4. Ere reprezentative în istoria pedagogiei

Era reflectării educației în conștiința comună a oamenilor

Această etapă corespunde din punct de vedere istoric cu existența comunei primitive și se caracterizează prin aceea că fenomenul educațional este prezent în conștiința oamenilor sub forma unor idei, păreri izolate, utilizate în mod empiric în activitățile practice. Elaborarea ideilor și reprezentărilor despre educație se realizau concomitent cu activitatea practică. Pe acest fundal practic dintre om și realitate apare și un raport teoretic, în sensul că omul începe să-și propună în mod conștient cunoașterea realității în care trăiește și cu care se află în relație.

Era filosofică

În această fază, pedagogia nu era văzută ca o disciplină, ci era o componentă a sistemelor filosofice. În această perioadă, marii filosofi au fost teoreticieni ai educației iar ideile pedagogice nu erau separate de filosofie. Cei mai cunoscuți reprezentanți ai acestei faze sunt: Socrate, Democrit, Platon, Aristotel, reprezentanții filosofiei scolastice din Evul Mediu.

Era pedagogiei moderne

Se produce la finele Evului Mediu, când se marchează începutul epocii moderne. În această etapă se observă dezvoltarea rapidă a unor științe și desprinderea lor de filosofie, lucru care a dus la constituirea anumitor științe particulare cu obiect și metodologie proprie de dezvoltare. În acest moment pedagogia se desprinde și ea de filosofie și coincide cu apariția marilor sisteme pedagogice. Desprinderea pedagogiei de filosofie nu a produs și ruptură totodată între aceste două științe. Astfel ca filosofia modernă și-a pus amprenta asupra unor sisteme pedagogice. Acest lucru este vizibil mai ales în sistemele francez și german. Pedagogia modernă a urmat două direcții: **deductivă** – când s-a pornit de la principiile generale de natură filosofică, psihologică sau etică, pentru a se ajunge la anumite principii pedagogice necesare pentru activitatea **educativă practică** și **inductivă**, când s-a pornit de la datele observației directe.

Era pedagogiei experimentale

Sfârșitul secolului al XIX-lea și începuturile secolului al XX-lea, este o perioadă de marcă în evoluția pedagogiei, ca urmare și a rezultatelor obținute și de celelalte științe cu care pedagogia este în relație. Este o perioadă în care sunt supraliciteate când aspectele sociale ale educației de natură sociologică când aspectele psihice. Orientarea sociologizantă vizează subordonarea educației societății iar orientarea psihologistă plasează în centrul său copilul cu trebuințele și interesele sale. În cazul primei orientări, educația este centrată pe educator iar în cea de a doua orientare, educația este centrată pe copil (pedocentrismul). În curentele sociologizante se încadrează: pedagogia utilitaristă (**Herbert** Spencer 1820 – 1903), teoria educației cetățenești (Georg Michael Anton Kerschensteiner – 1854 – 1938), pedagogia sociologică (Émile Durkheim – 1858 – 1911); Dimitrie Gusti, Ion C. Petrescu, Stanciu Stoian, Ștefan Bârsănescu – pedagogia culturii. În cealaltă categorie de curente, psihologizante se pot menționa: pedagogia experimentală – Alfred Binet(1857-1911), Wilhelm August Lay (1862- 1926) și Ernst Meuman(1862-1915), educația nouă – John Dewey (1859 – 1952), Maria Montessori (1870 – 1952), Edouard Claparede (1873 – 1940), Vladimir Ghidionescu (1878 – 1948). Pedagogia experimentală reprezintă momentul în care pedagogia trece de la preștiințific la științific în investigarea educației. Se trece de la un demers bazat pe experimente, descrieri și verificare a faptelor înainte de a concluziona în legătură cu organizarea educației. Apariția pedagogiei experimentale a dus la perfecționarea tehnicilor de investigație a fenomenului educațional și implicit perfecționarea procesului de învățământ.

Era educației interdisciplinare

Poate fi încadrată mai cu seamă în epoca contemporană, când interdisciplinaritatea presupune valorificarea tuturor rezultatelor obținute de diverse discipline care se ocupă de educație și fenomenul educațional. Leroy, Gilbert în *Dialogul în educație* spunea: „Pedagogia ni se înfățișează ca o știință interdisciplinară de sinteză și de aplicație, care pentru rezolvarea propriilor sale probleme, recurge la elemente de explicație, împrumutate de la alte discipline teoretice”. (cf. Gilbert, 1971))

4.1. Mari pedagogi ai lumii

În **Grecia antică**, rolul profesorului a fost introdus pentru prima dată, iar predarea a fost considerată *o formă de artă*. A merge la școală și a obține o diplomă în educație era un deziderat pe care doar cei mai bogați și-l puteau permite pentru copiii lor. Rolul profesorului sau al educatorului a fost considerat cel mai important în procesul de învățare, deoarece profesorul este persoana, care le-a oferit copiilor cunoștințe și înțelepciune neprețuite. Cu toate acestea, educatorii nu au fost primii pedagogi. Indivizii bogați, din zonă, foloseau sclavi pentru a își duce copiii la școală. Ei au fost considerați ca fiind cei experimentați și înțelepți care au împărtășit cunoștințe copiilor pe care îi duceau la școală. Așa a fost creat cuvântul pedagog. Termenul desemnează / descrie o persoană considerată a fi drept „liderul copiilor”. Ei ghidează studenții atât academic, cât și moral.

Kant: Educația este activitatea de disciplinare, cultivare, civilizare și moralizare a omului, iar scopul educației este de a dezvolta în individ toată perfecțiunea de care este susceptibil. **Herbart:** Educația este acțiunea de formare a individului pentru el însuși, dezvoltându-i-se o multitudine de interese. **Dewey:** Educația este acea reconstrucție sau reorganizare a experienței care se adaugă la înțelesul experienței pierdute și care urmărește capacitatea de a dirija evoluția celei care urmează.

După căderea Romei, în 476 d.Hr., civilizațiile europene au suferit o prăbușire a alfabetizării și a organizării educației.

Confucius în 551–479 î.Hr., în China, a fost cel mai influent filosof antic al țării. Perspectiva sa asupra educației a influențat nu doar societățile Chinei ci și vecinii acesteia, precum Coreea, Japonia și Vietnam. Analectele sale au fost scrise de adepți și au continuat să influențeze educația din Asia de Est până în epoca modernă.

Aztecii (mai multe populații precolumbiene mezoamericane, corespunzător perioadei cuprinsă între 1248 și 1521) aveau școli pentru tinerii nobili numite Calmecac, unde urmau să primească o pregătire riguroasă religioasă și militară. Aztecii aveau și o teorie bine dezvoltată despre educație, care are un cuvânt echivalent în nahuatl numit tlacahuapahualiztli. Înseamnă „arta de a crește sau de a educa o persoană”; „arta de a întări sau de a crește oamenii”. Aceasta a fost o

conceptualizare amplă a educației, care prevedea ca aceasta să înceapă acasă, susținută de școala formală și întărită de viața în comunitate. Istoricii citează că educația formală era obligatorie pentru toată lumea, indiferent de clasa socială și de gen. Aceste concepte subliniază un set complex de practici educaționale, care a fost orientat spre comunicarea generației următoare a experienței și moștenirii intelectuale din trecut în scopul dezvoltării individuale și al integrării sale în comunitate.

După prăbușirea **Imperiului Roman** de Apus (în 476), Biserica Catolică a devenit singura păstrătoare a științei alfabetizate în Europa de Vest. Biserica a înființat școli catedrale în Evul Mediu timpuriu ca centre de învățământ avansat. Unele dintre aceste instituții au evoluat în cele din urmă în universități medievale și strămoși ai multor universități moderne din Europa. În timpul Evului Mediu înalt, Catedrala din Chartres a operat faimoasa și influentă școală catedrală din Chartres. Universitățile medievale ale creștinătății occidentale au fost bine integrate în toată Europa de Vest, au încurajat libertatea de cercetare și au produs o mare varietate de savanți și filosofi ai naturii, inclusiv Thomas Aquinas de la Universitatea din Napoli, Robert Grosseteste de la Universitatea din Oxford, un exponent timpuriu al unei metode sistematice de experimentare științifică și Sfântul Albert cel Mare, un pionier al cercetării biologice de teren. Fondată în 1088, Universitatea din Bologne este considerată prima și cea mai veche universitate care funcționează continuu.

Renașterea în Europa a inaugurat o nouă eră în istoria cărții, în cea a civilizației creștine precum și a cercetării științifice și intelectuale. În jurul anului 1450, Johannes Gutenberg a revoluționat istoria comunicării prin inventarea tiparului (deși se știe că tiparul și literele mobile sunt invenția chinezilor, din anul 1040) Revoluția lui Gutenberg care a permis ca operele să se răspândească mult mai rapid, iar obținerea informației să fi permisibilă mai multor oameni și pe distanțe mari. European Age of Empires a văzut ideile europene de educație în filosofie, religie, arte și științe răspândite pe tot globul. Misionarii și savanții au adus înapoi idei noi din alte civilizații – ca și în cazul misiunilor iezuite din China, care au jucat un rol semnificativ în transmiterea cunoștințelor, științei și culturii între China și Europa, traducând lucrări din Europa precum Elementele lui Euclid pentru savanții chinezi și gânduri de Confucius pentru publicul european.

În **lumea occidentală**, pedagogia este asociată cu tradiția greacă a dialogului filosofic, în special cu metoda socratică de cercetare. O prezentare mai generală a dezvoltării sale susține că ea a apărut din conceptul activ al umanității, diferit de unul fatalist și că istoria și destinul uman sunt rezultate ale acțiunilor umane. Această idee a germinat în Grecia antică și a fost dezvoltată în continuare în timpul Renașterii, al Reformei și al Iluminismului .

Iluminismul a văzut apariția unei perspective educaționale mai laice în Europa. O mare parte din educația modernă tradițională occidentală și estică se bazează pe sistemul de învățământ prusac.

Socrate (470 – 399 î.Hr.) Esența judecăților pedagogice ale lui Socrate este teza conform căreia auto-îmbunătățirea morală ar trebui să fie scopul principal al vieții unei persoane. Potrivit lui Socrate, o persoană are o conștiință rațională îndreptată către bine și adevăr. Fericirea constă în primul rând în eliminarea contradicției dintre ființa personală și cea socială. Și, dimpotrivă, un accent pe interesele personale, opoziția lor față de interesele vecinilor duce la discordie mentală și dizarmonie cu societatea. Socrate este unul dintre fondatorii doctrinei naturii bune a omului. Acordând o importanță deosebită predispoziției naturale, Socrate a văzut cel mai corect mod de a manifesta abilitățile unei persoane în autocunoașterea: „*Cine se cunoaște pe sine, știe ce îi este de folos și înțelege clar ce poate și ce nu*”. Lucrările nu au ajuns la vremea noastră. A folosit metoda socratică. Acest stil nu transmite cunoștințe, ci mai degrabă, încearcă să întărească logica elevului prin dezvăluirea concluziilor afirmației elevului ca fiind eronate sau susținute. Instructorul din acest mediu de învățare recunoaște nevoia cursanților de a gândi singuri pentru a le facilita capacitatea de a gândi la probleme și probleme. De la Socrate, ne-a rămas metoda care-i poartă numele, metoda socratică sau euristică, de descoperire a adevărului, arta de a conduce discuțiile, încât auditoriul să ajungă aproape singur la răspunsul pe care se dorește să-l găsească. Metoda sa a fost descris pentru prima dată de Platon în *Dialogurile* socratice .

Platon (428/427 sau 424/423 – 348/347 î.Hr.) – elev a lui Socrates și reprezentant al aristocrației ateniene, susține că lucrările sunt doar factor secund, iar izvorul cunoașterii constă în amintirile sufletului despre ideile contemplate de el încă dinainte de naștere. Pentru Platon, metoda prin care se poate cunoaște adevărul este reprezentată de discuțiile în contradictoriu. Cu această

orientare, Platon face și o propunere de realizare a educației. Perioada 0 – 6 ani – educația să se facă în familie; 7 – 12 ani – educația să se facă în școală de stat, unde elevul să se învețe: cititul, scrisul, socotitul, cântatul; perioada 12 – 16 ani – exerciții fizice (gimnastică); perioada 16 – 18 ani – aritmetică: geometrie, astronomie; perioada 18 – 20 ani – instrucție militară; 20 – 30 ani – filosofia, care era normală de cei cu aptitudini înalte 30 – 35 ani – un număr mic de oameni erau instruiți în diverse magistraturi. Ideile pedagogice ale lui se regăsesc cu precădere în: *Etica*, *Politica* și *Despre suflet*. În concepția sa, omul este corp (materie) și suflet (formă).

Platon a văzut educația ca pe o formă puternică, dar nu atotputernică, de formare a personalității. Impactul pedagogic este limitat de natura complexă și contradictorie a omului, unde lumina și umbra, binele și răul se împletesc. Lucrările sale: *Dialoguri*, *Stat* și *Legile*. În tratatul *Statul*, vorbind despre idealuri și despre programul educației polivalente, Platon, de fapt, dezvoltă tradiția pedagogică ateniană, considerând că este necesar să se asigure „gimnastică pentru trup, muzică pentru suflet”. În tratat, educația muzicală și gimnastică este considerată ca pregătire pentru trecerea unei noi etape educaționale superioare. Această etapă este împărțită în două cicluri lungi - 10 și 15 ani. Astfel, era vorba despre o educație practică pe tot parcursul vieții, al cărei program cuprindea doar discipline teoretice: retorica, geometria, astronomia, muzica. Ideea de a introduce în program educația finală a proceselor de muncă este străină lui Platon. În tratatul *Legile*, Platon și-a conturat părerile pedagogice, subliniind sensul funcției sociale educației: „a face un cetățean perfect care știe să asculte sau să poruncească în mod drept” (Platon, 2010). Platon descrie un sistem de educație în Republica (375 î.Hr.) în care drepturile individuale și familiale sunt sacrificate statului. El descrie trei caste: una pentru a învăța o meserie; una pentru a învăța idei literare și estetice; și una în care tânărul să fie instruit în idei literare, estetice, științifice și filosofice. Platon a văzut educația ca pe o împlinire a sufletului, iar prin împlinirea sufletului trupul a beneficiat ulterior. Platon a văzut educația fizică pentru toți ca pe o necesitate pentru o societate stabilă. Platon are meritul de a fi fondat Academia din Atena, prima instituție de învățământ superior din Europa. Orașul Alexandria din Egipt, (înființat în 330 î.Hr.), a devenit succesorul Atenei ca leagăn intelectual al Greciei Antice. Acolo, a fost construită, în secolul al III-lea î.Hr., Biblioteca din Alexandria.

Aristotel (384–322 î.Hr.) Deși, în lucrările de început, Aristotel susținea ideile lui Platon, în privința educației, ulterior filosoful a renunțat la punctul de vedere platonician, pledând pentru o educație

comună mandatată tuturor cetățenilor de către stat. O mică minoritate de oameni care locuiau în orașele-stat grecești în acel moment erau considerați cetățeni și, prin urmare, Aristotel a limitat educația la o minoritate din Grecia. Aristotel susține că educația fizică ar trebui să precedă studiile intelectuale.

Aristotel distinge trei laturi ale sufletului: vegetativ, animal, rațional. Concepția sa despre educație se desprinde din tratatul, *Despre suflet*. Conform credinței sale, Aristotel susține că trebuie să existe o educație fizică, morală și intelectuală. Și Aristotel propune o periodizare a educației: 0 – 7 ani – educația în familie 7 – 14 ani – perioada frecventării învățământului public de stat 14 – 21 ani – instrucția suferioară și pregătirea militară. În școală ar trebui să se predea: scrisul, cititul, gramatica, desenul și muzica. Cea mai sistematică prezentare a părerilor lui Aristotel despre educație și educație în tratatul *Politica*. S-a propus să se înceapă creșterea unui școlar cu „grijirea trupului” și apoi „grijirea spiritului”, astfel încât „creșterea trupului să contribuie la creșterea spiritului”. Gimnastica trebuia să pregătească corpul copilului pentru procesul dificil de stăpânire a cunoștințelor.

Democrit (460 -370 î.Hr.) Este filosoful care a acordat o mare importanță educației, care duce la deținerea înțelepciunii, adică a trei daruri: „a gândi bine”, „a vorbi bine”, „a face bine”. Democrit deține declarații care s-au dovedit a fi extrem de fructuoase pentru viitor. El credea că, deși educatorul formează și schimbă o persoană, cu toate acestea natura acționează cu mâinile sale, pentru că o persoană este particula sa - un „microcosmos”. Democrit a remarcat cât de important este ca părinții să se dedice creșterii copiilor. A condamnat părinții zgârciți care nu voiau să rateze educația copiilor lor și i-a condamnat la ignoranță. Lucrările sale nu au supraviețuit până astăzi. Din scrierile sale ne-au rămas doar fragmente, (ideile sale nu au fost primite prea bine de către biserica creștină), însă ceea ce este de reținut este faptul că în fragmentele păstrate se constată optimismul filosofului în ceea ce privește problema educabilității omului.

Confucius (551–479 î.Hr.) a afirmat că autoritatea are responsabilitatea de a oferi instrucțiuni orale și scrise oamenilor sub conducere și „ar trebui să le facă bine în orice mod posibil”. Una dintre cele mai profunde învățături ale lui Confucius ar fi putut fi superioritatea exemplificării personale față de regulile explicite de comportament. Învățăturile sale morale au subliniat autocultivarea, emularea exemplor morale și obținerea unei judecăți pricepute, mai degrabă decât cunoașterea regulilor. Alte

practici relevante în tradiția de predare confuciană includ ritul și noțiunea sa de cunoaștere a corpului, precum și înțelegerea confuciană a sinelui, una care are o conceptualizare mai largă decât eul individual occidental.

Marcus Fabius **Quintilianus** (35 – 100 EC) și-a publicat pedagogia în *Institutio Oratoria* (95 EC). El descrie educația ca pe o treabă treptată și atribuie profesorului anumite responsabilități. El pledează pentru educația retorică, gramaticală, științifică și filosofică.

Quintus Septimius Florens **Tertullianus** (155 - 240 d.Hr.) a fost un savant creștin care a respins orice educație păgână, insistând că acesta este: „*un drum către înțelepciunea falsă și arogantă a filosofilor antici*”.

Sfântul Ieronim (347 - 30 septembrie 420 d.Hr.) a fost un savant creștin care a detaliat pedagogia sa, în numeroase scrisori adresate de-a lungul vieții, fetelor sale. El nu a crezut că trupul are nevoie de pregătire și, astfel, a pledat pentru post și mortificare pentru a supune trupul. El recomandă Biblia doar ca material de lectură, cu expunere limitată și avertismente împotriva instrumentelor muzicale. El pledează împotriva lăsării fetelor să interacționeze cu societatea și să aibă „afecțiuni pentru una dintre însoțitoarele ei mai mari decât pentru ceilalți”. El recomandă predarea alfabetului cu blocuri de fildeș în loc de memorare, așa că, elevul „Va învăța astfel jucându-se”. El este un avocat al întăririi pozitive, afirmând „*Nu muștrați pentru dificultatea pe care o poate cineva o poate avea în învățare. Dimpotrivă, încurajați-o/l prin laude...*”

Jean Charlier de Gerson (13 decembrie 1363 – 12 iulie 1429), cancelarul Universității din Paris , a scris în *De parvulis ad Christum trahendis* „Copiii mici sunt mai ușor gestionați de mângâieri decât de frică”, susținând o abordare mai blândă decât predecesorii săi. El afirmă, de asemenea, „mai presus de orice, lasă profesorul să facă efort pentru a fi un tată pentru elevii săi”.

Erasmus din Rotterdam (1466-1536) Principalele lucrări pedagogice: *Despre creșterea timpurie și demnă a copiilor, Despre metoda de predare, Educația suveranului creștin, Cartea despre decența moravurilor copiilor, Lauda prostiei, Conversațiile sunt ușoare*. Pentru prima dată în pedagogia mondială, el a arătat importanța educației ca fenomen universal, fără de care dezvoltarea unui copil

este imposibilă. El credea că un copil ar trebui să fie educat corespunzător încă de la naștere și că părinții ar trebui să facă acest lucru. În procesul de creștere - religios, mental, moral, fizic - este necesar să se țină cont de capacitățile copilului legate de vârstă, să nu se permită nimic din ceea ce le depășește; educatorul ar trebui să recunoască cât mai devreme tendințele și abilitățile copilului și să le construiască în învățare. A vorbit în apărarea copilăriei, care a fost o nouă înțelegere a acestei perioade în dezvoltarea copilului, o contribuție fundamentală la pedagogie.

Michel Montaigne (1533-1592) Cartea care l-a glorificat pe Montaigne a fost celebrul *Experimente* (1580). Aceasta este o lucrare în trei volume, în care ideile profunde filosofice și morale despre om sunt formulate în genul eseurilor ușoare. Autorul cărții *Experimente* s-a opus bursei școlare încrezătoare în sine. Supunând o critică ascutită școlii medievale, el a scris la figurat că este o „adevărată închisoare” de unde se aud strigătele copiilor chinuți și ale profesorilor beți de furie. El a văzut principalul defect al școlii care exista în timpul său în ignorarea sarcinii de dezvoltare a gândurilor elevilor, dominația verbalismului, literalismul fără sens, memorarea cuvintelor în loc să studieze esența lucrurilor. „A ști pe de rost nu înseamnă încă a cunoaște”, a scris filosoful. Educația, potrivit lui Montaigne, ar trebui să contribuie la dezvoltarea tuturor aspectelor personalității copilului, educația teoretică ar trebui completată cu exerciții fizice, dezvoltarea gustului estetic, educarea calităților morale înalte.

John Amos Comenius (28 martie 1592 – 15 noiembrie 1670) este considerat părintele educației moderne. Filosoful a rămas în memoria celor care activează în educație prin prisma faptului că de numele său este legat faptul că a creat **pedagogia ca știință**. Pentru posteritate, profesorul Komensky a creat un sistem, care este folosit până în zilele noastre: începutul anului școlar, cursuri, examene, pauze. A încercat să implementeze educația universală pentru copiii de ambele sexe, a scris manuale care au fost folosite în Europa timp de un secol și jumătate. A studiat teologia dar și matematica. Comenius a fost practician în domeniul învățământului, organizând și conducând școli în mai multe țări: Cehia, Polonia, Anglia, Suedia. Având ca bază practica, el a scris lucrări de mare valoare recunoscută. Cea mai importantă dintre ele este: *Didactica magna*, 1657, care este socotită primul manual de pedagogie. Comenius are o importanță crucială în apariția pedagogiei moderne cât și în dezvoltarea ei ulterioară. Este primul pedagog care stabilește sistemul principiilor didactice, din care unul „principiul intuiției” este în forma inițială de astăzi.

Comenius și-a adus contribuția și la sistemul metodelor de predare dar și în stabilirea etapelor unei lecții. Pentru Comenius, lecția este principala formă de organizare a învățământului, iar elementul determinant pentru succesul acestuia îl are conducerea ei de către învățător. Conform principiilor stabilite de Comenius, el a încercat să indice și o organizare a învățământului pe patru etape școlare: școala modernă (0 – 6 ani) școala elementară (6 – 12 ani) gimnaziu (12 – 19 ani) academia (18 – 24 ani).

Jean Jacques Rousseau – scriitor, filosof și pedagog francez. Opera sa cea mai importantă în domeniul educației este *Emile sau despre educație*, scrisă în 1762. Rousseau crede în puterea educației, dar socotește că aceasta este eficientă doar dacă este în conformitate cu legile de dezvoltare a omului. Educația, astfel concepută, consideră el că putea fi un mijloc hotărâtor pentru transformarea societății corupte din vremea în care a trăit el, într-o societate mai bună. Rousseau susține că: „*Totul este bun când iese din mâinile autorului lucrurilor , totul degenerază în mâinile omului*”.... „*Nu vă gărbiți să dați copiilor o instrucție nepotrivită cu vârsta lor*”.... „*Natura vrea copii, care să fie copii înainte de a fi oameni*”. (Rousseau, 1973). J.J. Rousseau este de părere că până la 12 ani nu educația ci natura trebuie să hotărască în dezvoltarea copilului, că grija educatorului este de a supraveghea dezvoltarea psihofizică în contact cu lumea, dar în acord cu natura. În opinia lui Rousseau, educația poate căpăta valențe pozitive numai după 12 ani, când copilul de dezvoltă și înțelege utilitatea lucrurilor. După 15 ani poate începe educația morală, religioasă și cea cetățenească. Cu toate paradoxurile întâlnite în sistemul pedagogic și filosofic, Rousseau ocupă un loc important în dezvoltarea pedagogiei și multe din ideile sale sunt valabile și astăzi.

Johann Heinrich Pestalozzi (12 ianuarie 1746 – 17 februarie 1827), fondator al mai multor instituții de învățământ atât în regiunile germanofone, cât și francofone din Elveția și a scris numeroase lucrări, în care explică principiile sale revoluționare moderne ale educației. Motto-ul său a fost „Învățarea prin cap, mână și inimă”.

Johan Heinrich Pestalozzi a crescut cu mama, în condiții grele fiind orfan. Începe să studieze teologia și dreptul dar le părăsește și se îndreaptă către agricultură. Înființează o fermă – școala în care elevii învață muncind, întreținându-se din munca lor. Această fermă școală nu-i reușește și începe să-și scrie ideile pe care nu le putuse pune în practică. Dintre lucrările sale cea mai

relevantă este *Cum își educă Gertruda copiii*, scrisă în 1801. Originalitatea lui Pestalozzi se constată mai ales în ideile sale cu privire la didactică și în special cele care vizează principiile didactice.

Johan Friederich Herbart având la bază o concepție filosofică și psihologică, pedagogia lui este una intelectualistă. El susține că educația este realizabilă prin instrucție. Idealul educației în viziunea lui este formarea tăriei de caracter a moralității. Herbart a folosit experiența lui Pestalozzi în sprijinul sistemului propriu de educație. A cunoscut un deosebit succes în didactică unde a și aplicat teoria treptelor formale. Potrivit acesteia, procesul instructiv e un proces unic, trecând prin următoarele etape: claritate, asociere, sistemă și metodă.

Johann Herbart. Filosofia și pedagogia educațională a lui Johann Friedrich Herbart (4 mai 1776 - 14 august 1841) au evidențiat corelația dintre dezvoltarea personală și beneficiile rezultate pentru societate. Cu alte cuvinte, Herbart a propus ca oamenii să devină împliniți odată ce se stabilesc ca cetățeni productivi. Herbartianismul se referă la mișcarea susținută de perspectivele teoretice ale lui Herbart. Referindu-se la procesul de predare, Herbart a sugerat cinci pași important de urmărit. Mai exact, acești cinci pași includ: *pregătire*, *prezentare*, *asociere*, *generalizare* și *aplicare*. Herbart sugerează că pedagogia se referă la a avea presupuneri ca educator și un set specific de abilități cu un scop final deliberat în minte.

Constantin Dmitrievici Ushinsky (1824-1870) Ushinsky a fost numit inspector de clasă la Institutul Smolny pentru Fecioarele Nobile. A făcut schimbări semnificative în această instituție de învățământ semimonastică. A fost introdusă o nouă programă, conform căreia s-a acordat un loc mare studiului limbii și literaturii ruse. În predare, vizualizare, metode de predare care dezvoltă activitatea cognitivă a fetelor au fost utilizate pe scară largă. A fost alocat un loc mare muncă independentă... A fost introdusă o clasă pedagogică de doi ani (după terminarea a șapte clase de învățământ general). Ushinsky însuși a predat pedagogia în liceu. În anii 1860-1861. a redactat „*Jurnalul Ministerului Învățământului Public*”, unde a postat o serie de articole de program: „*Munca în sensul ei educativ mental*”, „*Rodnoe slovo*”, „*Proiectul seminarului profesorului*”. Pe baza denunțărilor care îl acuzau pe inspectorul de lipsă de Dumnezeu, gândire liberă și neîncredere politică, acesta a fost concediat de la Institutul Smolny în vara anului 1862. Pentru a ascunde cumva demisia unui profesor remarcabil, guvernul îl trimite în străinătate pentru a studia stabilirea educației feminine. Timp de 5 ani petrecuți în

țările europene, Ushinsky nu numai că a studiat starea educației femeilor, dar și a scris principala lucrare a vieții sale - „Omul ca subiect de educație”, precum și o carte pentru citirea „Cuvântul mamă” și o ghid metodologic al acesteia.

Ellen Karolina Sofia Key (1849-1926) a formulat principiile conceptului de pedagogie liberă. Dintre lucrările sale pedagogice, cea mai cunoscută a fost cartea „Epoca copilului” (1905 - prima ediție în limba rusă). Această carte transferă pentru prima dată personalitatea copilului în chiar centrul procesului pedagogic, pune bazele unei noi atitudini a școlii și a profesorului față de copil. Școala, după Ellen, se poate oferi doar ca educatoare, dar în niciun caz nu trebuie să se impună. Kay a sugerat ca sursa principală de creștere să fie considerată acasă, creșterea maternă. Această idee a captivat-o atât de puternic încât a recunoscut deschis că și-ar dori să vadă grădinițele și, în general, toate grădinițele preșcolare desființate complet. În *Age of the Child*, Ellen vorbește pentru prima dată despre necesitatea de a crea un mediu de sprijin pentru dezvoltarea independentă a copilului. Ea deține sloganul „*Lăsați copiii să trăiască*”, pe care Ellen și-a propus să-l folosească în locul larg răspândit de atunci „*Living for the Children*”. Gândurile și lucrările lui Ellen Kay au anticipat și inspirat apariția unor sisteme de predare cunoscute precum sistemul Maria Montessori și pedagogia Reggio Emilia.

John Dewey (20 octombrie 1859 – 1 iunie 1952) Pedagogia lui Dewey este prezentată în mai multe lucrări, printre care amintim: *My Pedagogic Creed* (1897), *The School and Society* (1900), *The Child and the Curriculum* (1902), *Democracy and Education* (1916).), *Școlile de mâine* (1915) cu Evelyn Dewey și *Experiență și educație* (1938). În ochii lui, scopul educației nu ar trebui să se învârtă în jurul dobândirii unui set prestabilit de abilități, ci mai degrabă în jurul realizării întregului potențial și a capacității de a folosi acele abilități pentru un bine (*My Pedagogic Creed*, Dewey, 1897). Dewey a pledat pentru o structură educațională care să atingă un echilibru între furnizarea de cunoștințe, luând în considerare și interesele și experiențele elevului (*The Child and the Curriculum*, Dewey, 1902). Dewey nu numai că a reimaginat modul în care ar trebui să aibă loc procesul de învățare, ci și rolul pe care profesorul ar trebui să-l joace în acest proces. El a imaginat o divergență de la stăpânirea unui set preselectat de abilități la cultivarea autonomiei și a gândirii critice atât în cazul profesorului, cât și al elevului.

Paulo Reglus Neves Freire (19 septembrie 1921 – 2 mai 1997) a fost un educator și filosof brazilian care a fost un susținător de frunte al pedagogiei critice . El este cel mai bine cunoscut pentru lucrarea sa influentă *Pedagogy of the Oppressed*, care este în general considerată unul dintre textele de bază ale mișcării de pedagogie critică.

John Locke (1632 -1704) În lucrarea filosofică *Despre controlul minții* (1690) Locke a fundamentat cuprinzător doctrina senzaționalismului despre originea cunoștințelor și a ideilor din experiența senzorială. Principala sa lucrare pedagogică *Gânduri asupra educației* (1693) Locke și-a dedicat trăirii în locuri nelocuite. locuri în condiții climatice grele și neobișnuite cer oamenilor condiționare fizică, stabilitate morală și cunoștințe științifice. De aceea, scopul educației, după J. știe să se comporte în societate. Locke vorbește despre **idealul educației** rezumat la patru noțiuni:

- **-VIRTUTEA** prin care înțelege acordul voinței cu anumite norme, pe care le dictează rațiunea, legea civilă și religia;
- **-ÎNȚELEPCIUNEA** prin care înțelege simțul practic, prudența, chibzuința, îndemânarea;
- **-BUNA CREȘTERE** prin care înțelege felul de a ne purta în lume, bunele maniere; mijloc de exteriorizare, de manifestare a unor însușiri sufletești cu caracter moral, în primul rând al virtuților noastre;
- **-INSTRUCȚIA** adică transmiterea de cunoștințe prin intermediul sistemului de învățământ.

Virtutea, buna creștere și înțelepciunea țin de educația morală, iar instruirea de educația intelectuală.

Împreună = scopul ultim al educației.

- **Scopul educației** fizice este de a-i asigura individului sănătatea și vigoarea corporală, oferindu-i reguli privind alimentația, îmbrăcămintea, igiena și dezvoltându-i deprinderi și obișnuințe de viață.
- În realizarea acestuia trebuie să se țină seama îndeosebi de temperamentul și constituția fizică a copilului.

Scopul educației morală urmărim să întărim energia voluntară a individului, pentru a-l face rezistent la tentații și dornic de a se supune numai rațiunii.

Mijloacele cele mai importante pentru realizarea educației în viziunea lui Locke sunt:

(1). Pedeapsa corporală, (întrebuințată în școlile vremii)

Locke cerea însă ca aceasta să fie aplicată numai în extremis, aducând argumente solide în acest sens:

- a) dacă dorim ca voința să fie pusă în acord cu rațiunea și nu cu simțurile, atunci prin mijloacele educative întrebuințate nu trebuie să ne adresăm tocmai simțurilor și instinctelor. Copiii se supun în fața pedepsei nu din convingere, ci pentru a evita o neplăcere corporală. Deci, atunci când recurgem la pedepse în loc să subordonăm simțurile rațiunii și acesta este scopul educației ajungem la rezultatul opus, adică întărim pornirile instinctive.
- b) pedeapsa corporală îl îndepărtează pe elev de educator și îi face antipatic obiectul de învățământ.
- c) rezultatul final la care ar duce o astfel de educație morală ar fi ca în loc să formăm caractere energice, personalități puternice, am forma naturi umane servile.

Ca o mențiune suplimentară, amintim faptul că John Locke nu admite pedeapsa corporală, deoarece o disciplină de sclav va naște un caracter de sclav.

(2). Recompensa pentru faptele bune.

Critica adusă recompensei este asemănătoare cu aceea adusă pedepsei. În genere, recompensa se adresează tot simțurilor, excepție făcând cazurile când se adresează simțului moral. Prin recompensă îi cerem elevului să renunțe la un capriciu, pentru ca, în schimb, să-i satisfacem un altul,

(3). Stima vs. disprețul sunt imboldul ce stimulează mintea mai mult decât orice, de îndată ce copilul le poate simți. Dacă veți izbuti să treziți în copii sentimentul onoarei și teama de rușine și dispreț, puteți fi sigur că ați statornicit în mintea lor principiile care îi vor călăuzi întotdeauna pe drumul drept”. În consecință, copilul va fi interesat să-și cultive și să prețuiască sentimentul onoarei.

(4). Exemplul

- Utilizarea exemplului are ca rezultat formarea bunelor deprinderi.
- Pentru formarea convingerilor morale sunt recomandate convorbirile, adică discutarea chestiunilor din domeniul moralei.
- Referindu-se la rolul instrucției morale, John Locke ia în discuție două perspective de abordare.

- I. O primă interpretare: după ce și-a format bunele deprinderi, morala ajuta să aplice principiile morale într-o etapă de dezvoltare în care înțelegerea acestora este dificilă sau chiar imposibilă.
- II. A doua interpretare, putem în foarte multe cazuri să pornim de la convingeri spre deprinderile morale. Locke crede că am putea, înainte de a-l determina pe elev să-și formeze anumite obiceiuri, să-l convingem de utilitatea lor. Cu alte cuvinte, am putea să apelăm, mai întâi, la rațiunea lui, pentru a-l convinge de valoarea unor norme, cerându-i apoi să le aplice.

În privința celui mai potrivit loc în care să se realizeze educația morală, familia sau școala. John Locke este un adept hotărât al educației în familie.

Motivele: a) familia respectă individualitatea copilului mult mai bine decât o face școala;

b) familia are o reputație mai bună față de școală (școlile engleze din acea vreme)

(5). Aprobarea vs. dezaprobarea faptelor

- Procedând în acest fel, nu ne mai adresăm simțurilor, ci sentimentelor superioare ale copilului, îndeosebi sentimentului moral.
- Muștrările nu se vor face cu patima, ci în cea mai strictă intimitate, în schimb laudele, atunci când sunt meritate, le vom face în public. (cf. Locke, 1973).

Immanuel Kant (1724-1804) Kant și-a dedicat întreaga viață educației tineretului, fiind mai întâi profesor de acasă, iar apoi profesor la Universitatea din Königsberg. Lucrările sale „Critica rațiunii pure”, „Critica rațiunii practice”, „Critica judecății” au devenit baza filosofiei germane clasice, conținând și idei pedagogice importante. Din 1776, Kant a început să țină un curs de prelegeri despre pedagogie, publicat ulterior ca o carte separată, în care examinează problemele mentale, morale, religioase, educație fizică. Filosofia și pedagogia lui Kant au avut o mare influență asupra dezvoltării educației și pedagogiei germane.

Johann Friedrich Herbart (1776 - 1841) Analizând procesul pedagogic, Herbart a evidențiat trei părți în el - managementul copilului, predarea, educația morală. Sarcina managementului, potrivit lui Herbart, este de a disciplina copiii, de a le eficientiza acțiunile și dorințele. El a considerat predarea cel mai important mijloc de creștere, a remarcat că sarcina sa a fost de a dezvolta un interes cu mai multe fațete pentru copii, care este asociat cu predarea tuturor

disciplinelor academice, selecția acestora și metodele de predare. Educația morală, așa cum a subliniat el, ar trebui să asigure introducerea ideilor morale de bază în conștiința copilului. Deși mijloacele educației morale Herbart a luat în considerare atât instruirea, cât și managementul, el a prevăzut și utilizarea unor metode și tehnici speciale în aceste scopuri (stabilirea regulilor de comportament, încurajare și pedeapsă, instruire și îndemn etc.). Lucrările sale: „Pedagogia generală derivată din scopurile educației”.

4.2. Mari pedagogi ai României

Neagoe Basarab (1482 - 1521) Personalitatea sa complexă a lăsat posterității două monumente de o valoare excepțională: unul în domeniul arhitecturii – mănăstirea biserică episcopală de la Curtea de Argeș, iar altul în domeniul literaturii: *Învățăturile lui Neagoe Basarab către fiul său Theodosie*, una dintre cele mai vechi capodopere ale literaturii române vechi, scrisă în slavonă. Prin condeiul său, Neagoe Basarab, în „învățăturile” sale către fiul său, așternuse pe hârtie nu numai principii de guvernare politică a statului, principii morale de educare a tineretului, ci și principii de guvernare a sufletului, care oferă celor ce le vor urma moștenirea adevăratelor valori, cele spirituale. Neagoe Basarab insistând către transmiterea credinței din tată în fiu.

Ion Popescu (1832 - 1892) Întemeietorul pedagogiei herbartiene la români. Autor de manuale apreciate de Titu Maiorescu. Recomandă un învățământ de idei, deoarece: „*din dezvoltarea ideilor rezultă fenomenele mai complicate, cunoscute sub numele de inteligență, memorie și fantezie, care constituiesc cultura minții*” (*Pedagogia*, p. 103-105). Vrea cărți instructive și plăcute, cu recomandarea să nu-i dăm nimic copilului din „ce trece peste priceperea lui”. În formularea normelor didactice, reeditează ideile lui Ratichius și Comenius, după care în învățământ trebuie să mergem de la ușor la greu, de la apropiat la depărtat, de la cunoscut la necunoscut.

George Radu Melidon (1831 – 1897) Dedicat în întregime școlii românești, Melidon nu a fost doar un teoretician, ci și un om de construcție, punând pe roate instituțiile care au dat primele generații de „apostoli ai satelor”. Consideră că învățământul se numește lucrarea prin care se poate face din elev un om cât mai perfect (deplin), adică cât mai vrednic pentru el însuși și familia sa, pentru societatea în care se află viețuind și pentru întreaga omenire. La rândul său, elevul

constituie elementul principal în facerea învățământului, căci numai în marginea puterilor elevului se poate face. Pedagogia este știința care, bazându-se pe cunoașterea naturii omenești și ținând seama de idealul către care trebuie să tindă omenirea, stabilește un sistem de principii, după care se va îndruma influența intenționată a educatorului asupra celui de educat. Școala trebuie să formeze spiritul elevului, să actualizeze potențialul psihic pe care-l găsește în natura individuală a elevului.

Ștefan Bârsănescu (1895 – 1984) susține că actul de a învăța răspunde la două nevoi fundamentale ale omului: de cunoaștere și de împlinire. Pe prima treaptă a școlii copilul primește instrucția elementară, care înseamnă contactul lui cu noțiunile elementare și generale din globus intellectualis + constituirea primelor abilități culturale pentru scris, citit și socotit, spre a i se forma conturul de om cu cultură elementară. De pe prima treaptă, care e aceea a școlii primare, copilul e condus mai departe, pe treapta școlii secundare unde e introdus în cultura generală, fundamentală. De pe treapta învățământului secundar, tânărul este condus mai departe în sfera școlilor superioare, unde el obține noțiunile științifice cele mai înalte, asociate cu cultura specială, pentru o profesie înaltă, iar în plus o disciplină a gândirii și voinței, care-l pun în condiția de capacitate pentru creația științifică, literară, artistică, tehnică, filosofică.

Temă curs	
Reflecții: Povești inspiratoare	
Profesori celebri – Povești inspiratoare	Ideologie/Ce fel de profesori au fost?
Sylvester Pop Sylvester l-a învățat pe tânărul Ivan cel Groaznic și a devenit redactorul Domostroii. Foto: Commons.wikimedia.org Protopopul Silvestru, care a trăit în secolul al XVI-lea, nu a fost un profesor în sensul modern al cuvântului, deoarece la acea vreme nu existau școli în Rusia, dar a intrat în istorie ca un profesor remarcabil. Preotul a primit o bună educație și avea o bibliotecă mare. Și-a transmis cunoștințele țarului însuși - tânărul Ivan cel Groaznic! Se știe că Sylvester a avut o mare contribuție la educația regelui. Adevărat, după un timp a izbucnit un	

dezacord între preot și Ivan cel Groaznic: țarul a fost împovărat de tutela excesivă a lui Sylvester și a început să-l numească „preot ignorant”, iar apoi a fost exilat la Mănăstirea Solovetsky, unde a decedat. Contemporanii îl numesc pe Sylvester primul profesor de etichetă: în timp ce era încă în favoarea țarului, a devenit redactorul Domostroi - celebrul set de reguli în toate domeniile vieții umane, de la structura familiei până la religie. Printre capitolele cărții s-au numărat „Cum să trăiești după propriile mijloace”, „Cum să cinstiți și să protejați tatăl și mama și să le ascultați și să-i mângâiați în toate”, „Cum să păstrați ordinea acasă și ce să faceți dacă trebuie să ceară oamenilor ceva sau oamenilor. da ”și alții. „În această carte veți găsi o carte despre construirea casei, cum să învățați o soție, copii și servitori și cum să strângeți orice stoc - atât cereale, cât și carne, pește și legume și despre gospodărie, mai ales în chestiuni dificile. ”, este scris în prefațe la „Domostroy”. Mai mult, Sylvester a analizat în detaliu fiecare domeniu al vieții. De exemplu, preotul predă la intrarea în sală „nasul să sufle”, scoate pălăria, șterge unghiile murdare, se roagă și bat la ușă. Soțul trebuie să muncească și să fie harnic, soția trebuie să-i asculte și să facă treburile casnice, iar copiii să-și respecte și să-și onoreze părinții. Sylvester a continuat explicând că toată lumea ar trebui să aibă haine inteligente de sărbători. La sfârșitul cărții, autoarea a scris cum să păstrați și să pregătiți diferite legume. Domostroy nu este doar un manual medieval. Din carte puteți aduna informații detaliate despre viața și structura socială din Rusia. Vasili Jukovski Jukovski a fost profesor de curte multă vreme. Foto: Commons.wikimedia.org Vasily Jukovsky este cunoscut nu numai ca un mare poet și prieten al lui Pușkin, ci și ca profesor de acasă al familiei regale. A fost profesorul moștenitorului tronului Alexandru Nikolaevici - viitorul împărat Alexandru al II-lea. Jukovski a dezvoltat

personal un curriculum de 12 ani, care a inclus lecții de limba rusă, istorie, geografie, morală și alte discipline. În educația Marelui Duce, poetul a obținut un mare succes și a fost răsplătit cu generozitate pentru munca sa. Și dacă Alexandru al II-lea a fost recunoscător mentorului său toată viața, atunci Marea Ducesă Alexandra Feodorovna, care a fost și elevă a lui Jukovski, nu i-a apreciat talentul pedagogic. În memoriile sale, soția lui Nicolae I, un german de naștere, a scris că Jukovski a fost un poet minunat, dar nu cel mai bun profesor, ceea ce i-a îngreunat limba rusă. „Era un om prea poetic pentru a fi un bun profesor”, scria împărăteasa. - În loc să studiezi cu atenție studiul gramaticii, orice singur cuvânt dădea naștere unei idei, ideea te făcea să cauți o poezie, iar poemul servea ca subiect de conversație; așa au mers lecțiile. În ciuda dorinței mele pasionale de a învăța limba rusă, nu am înțeles-o bine.” În 1841, Jukovski a încetat să mai fie profesor de curte și a început educația propriilor copii - Alexandra și Pavel. Источник: https://magazinalsu.ru/ro/samye-izvestnye-uchitelya-velikie-pedagogi-tvorcheskaya-biografiya.html © magazinalsu.ru	
Konstantin Ushinsky Ushinsky a dezvoltat bazele pedagogiei științifice. Foto: Commons.wikimedia.org Konstantin Ushinsky a devenit fondatorul pedagogiei științifice în Rusia. La mijlocul secolului al XIX-lea, s-a mutat de la Moscova la Sankt Petersburg și s-a angajat ca profesor de literatură rusă la Institutul Orfanilor Gatchina. Între zidurile instituției, Ushinsky a descoperit o bibliotecă mare cu cărți de pedagogie. Literatura pe care a citit-o a avut o influență puternică asupra tânărului profesor, devenind autorul „Jurnalului pentru Educație”, unde și-a publicat articolele despre reorganizarea sistemului educațional din țară. În publicațiile sale, Ushinsky a susținut democratizarea	

învățământului public. Profesorul a acordat o atenție deosebită învățământului primar. Ushinsky credea că în procesul de învățare ar trebui să existe un element de joacă, iar profesorii înșiși nu ar trebui să se agațe de materiile lor, ci să se angajeze și în creșterea copiilor. Lecția, a scris Ushinsky, este principala formă a unității de creștere, educație și dezvoltare. A dezvoltat o serie de tehnici - repetarea materialului educațional, formarea ideilor și conceptelor generale la copii pe baza materialului vizual și dezvoltarea gândirii și vorbirii la copii. Unii conservatori l-au numit pe profesor un liber cugetător, dar Ushinsky nu a încetat să-și dezvolte teoria potrivit căreia nu numai părinții, ci și profesorii ar trebui să educe școlarii. Mai târziu a plecat să lucreze la Institutul Smolny pentru Fecioare Nobile, unde a deschis o clasă pentru formarea profesorilor. Conform amintirilor contemporanilor, Ushinsky a examinat elevii în două puncte: el și-a formulat întrebările clar și clar, iar nivelul cunoștințelor lor a fost imediat clar din răspunsurile fetelor. „Pedagogia nu este o știință, ci o artă - cea mai extinsă, complexă, mai înaltă și mai necesară dintre toate artele”, a spus Ushinsky. „Se străduiește pentru un ideal, veșnic atins și niciodată complet de neatins: idealul unui om perfect.” Источник: https://magazinalsu.ru/ro/samye-izvestnye-uchitelya-velikie-pedagogi-tvorcheskaya-biografiya.html © magazinalsu.ru	
Lev Tolstoi Tolstoi a deschis o școală pentru copiii țărani. Foto: www.globallookpress.com Scriitorul Lev Tolstoi a fost mereu îngrijorat de problemele creșterii și educației copiilor. În 1859 a deschis în Yasnaya Polyana propria școală pentru copiii țărani. Era situat într-o anexă de lângă casa lui Tolstoi. Școala a predat în 12 discipline diferite - aritmetică, lectură, geografie, desen, cânt și altele. Scriitorul însuși a condus în principal matematica,	

fizica și istoria. Lecțiile au început la 8-9 dimineața și au durat până la 15-16 ore cu o pauză de masă. Ordinea în instituția de învățământ era destul de loială: nimeni nu era pedepsit pentru absentism, nimeni nu era certat pentru eșec școlar, nu erau teme, iar în clasă toată lumea putea să stea oriunde. „Educația în practică și în carte nu poate fi forțată și ar trebui să aducă plăcere studenților”, a explicat Tolstoi. - Cel mai sigur semn de realitate și fidelitate față de calea educației este plăcerea cu care este percepută. În orele libere, Tolstoi mergea la plimbare cu copiii: vara toți adunau ciuperci în pădure, iar iarna scriitorul îi învăța pe școlari să patineze. Copiilor le plăcea foarte mult profesorul, care le dădea tot timpul lui. „La școală ne-am distrat, eram dornici să studiem”, și-a amintit mai târziu unul dintre elevii lui Tolstoi, Vasily Morozov. - Dar Lev Nikolaevici a studiat cu noi și mai bine decât noi. Am studiat atât de mult încât de multe ori m-am trezit fără micul dejun. Ne cerea puritate, economie în lucruri educaționale. Îi plăcea să i se răspundă cu adevărul, fără nicio ficțiune înapoiată. Comanda noastră a fost exemplară!” Atitudinea caldă a elevilor față de Tolstoi ca profesor poate fi judecată după desenul care a supraviețuit până în zilele noastre, realizat de unul dintre elevi. Pe ea, copilul a descris cum doi băieți se întrec într-un remorcher, iar un profesor stă în apropiere și îi sprijină. În apropiere, autorul desenului a semnat: „Dragă om, Lev Nikolaevich”. Источник: https://magazinalsu.ru/ro/samye-izvestnye-uchitelya-velikie-pedagogi-tvorcheskaya-biografiya.html © magazinalsu.ru	
Nadejda Krupskaya a fost profesor de acasă. Foto: Domeniu Public Înainte de a deveni un partener fidel și soția lui Vladimir Lenin, Krupskaya s-a angajat în predare. După absolvirea liceului, a primit titlul de profesoară acasă și a dat	

lecții de matematică. Mai târziu, când Krupskaya a studiat ideile marxiste și a devenit impregnată de spiritul lor, a mers să lucreze la o școală de seară pentru muncitori. Acolo, Krupskaya a învățat proletariatul să numere și să scrie și, de asemenea, a promovat activ marxismul în rândul oamenilor muncii. În același timp, ea a continuat să se angajeze în educația copiilor. Krupskaya a declarat că școala ar trebui să „educa o persoană nouă”, iar munca și cunoștințele ar trebui să devină inseparabile. Ea a lucrat la organizarea mișcării tineretului proletar, a Komsomolului și a pionierilor. Krupskaya a fost primul care a rostit un discurs conform căruia școlile ar trebui să fie laice, iar educația în ele ar trebui să fie patriotică și internațională. Источник: https://magazinalsu.ru/ro/samye-izvestnye-uchitelya-velikie-pedagogi-tvorcheskaya-biografiya.html © magazinalsu.ru	
Konstantin Eduardovici Ciolkovski(1857 - 1935). A devenit celebru în întreaga lume nu pentru inovațiile pedagogice, ci pentru descoperirea „drumului către spațiu”. Dar are peste 40 de ani de experiență didactică, iar dintre profesori numele său este cel mai faimos, fără îndoială. Apoi Bulat Shalvovich Okudzhava(1924 - 1997). „Hai să exclamăm, să ne admirăm unii pe alții...” - toată lumea știe aceste rânduri, Okudzhava- clasic al secolului XX. A început ca profesor de limba rusă în zona noastră. Și, desigur Stanislav Teofilovici Shatsky(1878 - 1934) - autorul propriului sistem pedagogic. Este bine cunoscut în mediul didactic profesional și este unul dintre cei mai cunoscuți profesori din țara noastră ai secolului XX. „Am fost un profesor pasionat” a condus Ciolkovski viață dublă- activitățile sale pedagogice și științifice nu s-au intersectat niciodată, mulți dintre colegii săi nici nu bănuiau ce face în timpul liber. În care Ciolkovski a fost un profesor foarte bun, multe dovezi documentare au	

supraviețuit. Acesta, din cauza deficienței de auz, nu a făcut nici studii medii, nici superioare, a promovat examenele pentru dreptul de a preda la școala județeană (în școala primară așa cum este astăzi). A fost trimis la Borovsk, unde a lucrat timp de 12 ani. A predat aritmetica și geometria într-un mod neobișnuit, inovator pentru vremea aceea. Acest lucru a fost observat de inspectori. Raportul unuia dintre ei spune: „Începe cu ceea ce este simplu și de înțeles, trece de la cunoscut la necunoscut. Fiecare întrebare este explicată într-un mod vizual, iar noi nume și definiții sunt introduse atunci când însăși esența este asimilată de către elevi, iar conceptul este complet gata în mintea lor.” Ciolkovski Eram angajat în, așa cum s-ar numi ei acum, activități extrașcolare - am lansat un mic self-made baloane în timp ce explică legile fizice. Chiar și tinerii din Borovka, sub îndrumarea unui profesor, măsurau înălțimea clopotnițelor cu ajutorul unor instrumente simple, înțelegând în practică geometria. „Am fost un profesor pasionat”, a scris Konstantin Eduardovici în memoriile sale. - Am venit de la școală foarte obosită, din moment ce mi-am lăsat acolo majoritatea puterilor. Abia seara mi-am putut începe calculele și experimentele.” Toată această activitate nu a trecut neobservată de autorități. Lui, ca „unul dintre cei mai capabili și zeloși profesori”, i s-a oferit un loc de muncă în capitala provinciei. Și Ciolkovski, Desigur, a acceptat oferta - a obținut același loc ca profesor de aritmetică și geometrie la școala districtuală Kaluga. Și acolo s-a dovedit, de asemenea, excelent. Iată părerea inspectorului, păstrată în arhive: „Profesorul de aritmetică și geometrie, Ciolkovski, este o bună forță didactică: este un specialist complet în materia sa și este profund devotat muncii pedagogice. Disciplina de clasă în lecțiile sale este exemplară.” Câțiva ani mai târziu, Konstantin Eduardovich s-a mutat într-o instituție de învățământ mai

prestigioasă - școala diecezană pentru femei. Nici măcar nu putea visa să lucreze într-un gimnaziu - pentru asta era nevoie de o diplomă universitară. La școala diecezană, unde au învățat mai ales fiicele preoților și ale profesorilor, Ciolkovski a predat fizica și algebra. „Am avut fulgere electrice, tunete care tuneau, clopoței sunau, păpuși de hârtie dansând, fulgere făcând găuri, lumini aprinse, roți care se întorceau, lumini străluceau și monograme străluceau. Mulțimea a fost lovită simultan de un tunet tunător, ”- este scris în memoriile sale. Și iată ce a scris unul dintre elevii săi: „O lecție despre electricitate este deosebit de memorabilă. Am stat cu toții într-un cerc. K.E. poruncit să-i țină mâinile strâns și strâns și să lase curentul să curgă, am țipat cu toții și ne-am împrăștiat în direcții diferite. K.E. a zâmbit și a spus: „Ce ești neprietenos” - și ne-am strâns din nou mâinile și ne-am strâns cât am putut de bine. Dar, desigur, totul s-a prăbușit din nou! Maestrul ne-a spus că puterea electricității este puternică și nelimitată. Lecția a fost foarte distractivă și chiar zgomotoasă, spre nemulțumirea doamnei clasei.” Pentru munca mea Ciolkovski a fost încurajat în mod repetat, inclusiv prin premii bănești impresionante. A mai avut premii guvernamentale - Ordinul Stanislav de gradul III și Anna de gradul III. Источник: https://magazinalsu.ru/ro/samye-izvestnye-uchitelya-velikie-pedagogi-tvorcheskaya-biografiya.html © magazinalsu.ru	
Okudzhava, dar și-a lăsat amprenta în regiunea Kaluga – strălucitoare. În primii doi ani de muncă datorită Okudzhava a demis doi directori de școli rurale. Și a fost așa. Bulat Shalvovich a fost repartizat într-o gaură moartă - satul Shamordino, districtul Kozelsky. Acolo a predat limba rusă în clasa a VIII-a. Odată am dat un dictat și am adus „one” și „deuces” aproape tuturor din revistă. Directorului nu i-a plăcut atât de mult - astfel de evaluări	

au stricat indicatorii de performanță. Însuși directorul a dictat elevilor de clasa a VIII-a textul pentru clasa a V-a - rezultatul a ieșit mai bine. Între tânărul profesor fierbinte și regizorul viclean a apărut un conflict aprig. Directorul a decis să tragă Okudzhava - a convocat consiliul profesoral, a invitat administrația raională... Drept urmare, a zburat el însuși fără muncă. Este clar că rămâneți în Shamordino Okudzhava nu a putut - a fost transferat la Vysokinichi. Dar acolo nici nu a lucrat cu regizorul. S-a ajuns curând la un conflict deschis. Profesorul și-a luat concediu pentru sărbătorile de iarnă la Moscova, iar când s-a întors, a citit ordinul de concediere pentru 10 zile de absenteism. S-a întâmplat în 1952, era încă în viață Stalin, iar absenteismul era o infracțiune. Instanța a pedepsit Okudzhava ușoară - a fost condamnat la trei luni de muncă corecțională. Adică pentru această perioadă a fost reîntors la școală cu deducere din salariu. Bulat Șalvovici s-a plâns cu voce tare prietenilor săi de nedreptate, i-au scris Komsomolskaya Pravda. A sosit comisia - directorul a fost demis din funcție. După această poveste Okudzhava Am avut norocul să mă mut la Kaluga, la școala de bărbăți nr. 5. S-au păstrat amintiri interesante despre cum își petrecea serile viitorul mare poet. S-a împrietenit cu profesorul de educație fizică și cu directorul, iar aceștia mergeau adesea „sub mingi” – așa cum spuneau oamenii sala de mese de pe stradă. Teatralnaya, 1. În acei ani, acolo se servea o cină complexă - un cotlet cu o garnitură, o sticlă de bere și un pahar de vodcă. Uneori profesorii i-au cerut chelneriței să repete complexul. Pe această bază, a apărut un conflict și cu conducerea școlii și Okudzhava, simțind că a greșit, a încetat să dezonoreze „înalt titlu de profesor sovietic”. Un an mai târziu, a părăsit pentru totdeauna profesia de dascăl. Acum, pe site-ul acelei cantine, se află un restaurant mid-range, în care nimic nu amintește că îi plăcea să stea acolo. Okudzhava. Și degeaba -	
---	--

fanilor muncii lui le-ar plăcea să meargă acolo. Ar fi posibil să reînvie și „cina complexă”. Dar se pare că proprietarii stabilimentului pur și simplu nu știu despre „sfînțenia” locului. Și s-ar putea dovedi a fi o bună atracție turistică. Источник: https://magazinalsu.ru/ro/samye-izvestnye-uchitelya-velikie-pedagogi-tvorcheskaya-biografiya.html © magazinalsu.ru	
Shatsky în acest rînd se află marele educator social. Când a trăit, nu exista un astfel de termen. Și acum educatorii sociali sunt cei care lucrează cu copiii în afara școlilor, la locul lor de reședință. Shatsky a devenit celebru nu ca profesor, ci ca organizator al unui nou sistem educațional. În 1911, a dus cîteva zeci de copii ai săracilor din Moscova într-o suburbie tabara de vara, a fost numită colonia „Bouncy Life”. Era situat pe teritoriul străzii actuale Shatsky. Viața în colonie era organizată pe principiile autoservirii și autoguvernării complete. Sub îndrumarea adulților, desigur. Adolescenților proletari le-a plăcut o astfel de viață - ei înșiși au cosit fân, au săpat o grădină de legume, au gătit mâncare. Și pe parcurs - au jucat jocuri utile, au citit cărți, au făcut spectacole. Și nimeni nu țipa la ei și nici nu i-a bătut, ca în viața obișnuită. Sub această formă, tabăra de vară a existat până în 1918. Shatsky până atunci devenise o mare autoritate pedagogică, arătând în practică cum „copiii străzii” pot fi smulși din mediul criminal. El nu a acceptat categoric Revoluția din octombrie, dar noul guvern i-a făcut o ofertă, pe care Stanislav Teofilovici nu a putut-o refuza - să conducă Stația experimentală a Comisariatului Poporului pentru Educație, adică să devină principalul experimentator pedagogic al Rusiei sovietice. Colonia de vară a continuat să trăiască într-o nouă capacitate, devenind în esență un internat. Shatsky a făcut din aceasta o instituție de învățămînt exemplară. Puterea s-a lăudat cu succes Shatsky-	

delegații străine au venit aici pentru a se familiariza cu experiența avansată. Din elevi a fost creată o „echipă de oaspeți” specială pentru a-i primi pe curioși. Principiile după care a trăit noua „Viață Viguroasă” au rămas aceleași – autoservire, autoguvernare, educație prin muncă și cultură. Pe Internet, puteți găsi cu ușurință o selecție largă de articole cu titluri precum „Profesori care au revoluționat pedagogia” sau, de exemplu, chiar „Educatori care au făcut istorie”. În mod surprinzător, toate aceste liste fie nu au deloc nume feminine, fie sunt menționate doar unul sau două nume. Se pare că de fapt există mult mai multe astfel de nume. Aș dori să corectez această neînțelegere enervantă și să vă prezint atenției poveștile a cinci femei care au câștigat faima în întreaga lume ca profesore. Mulți dintre ei au fost inovatori în specialitățile lor și absolut fiecare dintre ei a intrat în istorie. Isprăvile, forța și dăruirea acestor femei nu pot și nu trebuie uitate. Источник: https://magazinalsu.ru/ro/samye-izvestnye-uchitelya-velikie-pedagogi-tvorcheskaya-biografiya.html © magazinalsu.ru	
Anne Sullivan (1866-1936) „Începe de la început neobosit și nu-ți fie frică de eșec. De fiecare dată când eșuezi, începe totul de la capăt și astfel întărește-te până când atingi obiectivul - poate nu cel pe care ți l-ai propus chiar la început, ci unul pe care îl vei aminti cu bucurie." E. Sullivan Realizare: a făcut o descoperire în pedagogia specială. Povestea ei. Profesor american, zonă de pedagogie specială. Este cunoscută în întreaga lume ca profesoara celebrei Helen Keller. Povestea lui Ann Sullivan este impresionantă și încântătoare. S-a născut în America într-o familie de imigranți irlandezi. Anne a crescut în sărăcie, a suferit adesea nemulțumiri de la un tată care consuma mult alcool, și-a pierdut mama la vârsta de 8 ani. Seria de teste care s-a întâmplat	

pe fata a fost completată de o boală gravă, care practic a lipsit-o de vedere. La un an după moartea mamei lor, tatăl i-a abandonat pe Ann și pe fratele ei și i-a plasat într-un orfelinat. Conform amintirilor profesorilor, Ann avea grijă de fratele ei mai mic, deoarece acesta avea o sănătate precară. Cu toate acestea, acest lucru nu l-a salvat pe Jimmy de la moarte sigură (băiatul, la fel ca mama lui, suferea de tuberculoză). Până la vârsta de zece ani, fata a supraviețuit morții fratelui ei, mama, a fost abandonată de propriul ei tată și nu a văzut practic nimic din cauza trahomului suferit mai devreme. În această perioadă cea mai dificilă din viața ei, are loc în sfârșit un punct de cotitură pozitiv, schimbându-i întregul destin viitor. În 1880, când Ann intră la Școala Perkins pentru Nevăzători. Acolo va fi supusă unei operații care îi va restabili parțial vederea și va primi o educație. Deși intrarea la școală a fost un eveniment strălucitor și definitoriu din multe puncte de vedere în viața lui Anne Sullivan, a adus cu sine noi provocări. Din cauza abilităților sociale nedezvoltate, a lipsei de experiență în orice instituție de învățământ, Ann se integrează cu greu în viața școlară. Îi este greu să se adapteze și să-și găsească prieteni. Cu toate acestea, datorită inteligenței sale naturale, a agerului minții și a voinței puternice, Anne reușește să exceleze din punct de vedere academic și să construiască relații strânse și de încredere cu profesorii săi și, în special, cu directorul Michael Onanes. Michael a fost cel care i-a sugerat lui Ann, după ce și-a terminat cursul în 1886, să devină educatoare pentru o fată oarbă și surdă pe nume Helen Keller. Când a cunoscut-o pe Anne, în vârstă de douăzeci de ani, Helen se confrunta deja cu dificultăți serioase în a comunica cu lumea exterioară, suferind de o stare emoțională instabilă. Familia ei, după ce a epuizat toate resursele posibile la acea vreme, a luat în considerare cu seriozitate posibilitatea de a o plasa pe Helen într-o instituție specializată.	
--	--

Întâlnirea s-a dovedit a fi fatidică pentru cele două femei. Ambele vor rămâne în istorie. Helen Keller este o femeie, scriitoare și lector curajoasă și puternică, care a călătorit mult și a luptat pentru drepturile și oportunitățile orbilor și cu deficiențe de vedere din întreaga lume. Ann Sullivan - ca o profesoară talentată care a reușit să învețe o fată oarbă și surdă să citească și să comunice cu lumea. Anne Sullivan și-a dedicat toată viața lui Helen. Folosindu-și experiența personală și talentul pedagogic natural, ea a reușit să obțină rezultate înalte în predarea Helen Keller, ceea ce a făcut, fără îndoială, o adevărată descoperire în pedagogia specială. Источник: https://magazinalsu.ru/ro/samye-izvestnye-uchitelya-velikie-pedagogi-tvorcheskaya-biografiya.html © magazinalsu.ru	
Ellen Karolina Sofia Key (1849-1926) „Un bărbat adult ar înnebuni dacă vreun glumeț titanar ar decide să comunice cu el într-o singură zi, în timp ce și-a tratat copilul ani de zile.” Realizare: a formulat principiile conceptului de pedagogie liberă. Povestea ei: Scriitor suedez, profesor. Ellen Kay a fost una dintre primele care a formulat principiile de bază ale conceptului de pedagogie liberă. Ellen s-a născut în familia fondatorului Partidului Agrar Suedez, Emil Kay. Mama ei era aristocrată și i-a dat fetei o educație excelentă acasă. Helene a crescut într-o atmosferă foarte liberală, care i-a influențat foarte mult părerile pedagogice. De-a lungul vieții, Ellen a predat la institutul popular pentru locuitorii rurali cu venituri mici. Pe lângă predare, Helen a fost activă în activități sociale și a scris articole și cărți pe subiecte sociale acute în acel moment. Dintre lucrările sale pedagogice, cea mai cunoscută a fost cartea <i>Epoca copilului</i> (1905 - prima ediție în limba rusă). Această carte transferă pentru prima dată personalitatea copilului în chiar centrul procesului	

pedagogic, pune bazele unei noi atitudini a școlii și a profesorului față de copil. Școala, după Ellen, se poate oferi doar ca educatoare, dar în niciun caz nu trebuie să se impună. Kay a sugerat ca sursa principală de creștere să fie considerată acasă, creșterea maternă. Această idee a captivat-o atât de puternic încât a recunoscut deschis că și-ar dori să vadă grădinițele și, în general, toate grădinițele preșcolare desființate complet. În <i>Age of the Child</i>, Ellen vorbește pentru prima dată despre necesitatea de a crea un mediu de sprijin pentru dezvoltarea independentă a copilului. Ea deține sloganul „<i>Lăsați copiii să trăiască</i>”, pe care Ellen și-a propus să-l folosească în locul larg răspândit de atunci „<i>Living for the Children</i>”. Gândurile și lucrările lui Ellen Kay au anticipat și inspirat apariția unor sisteme de predare cunoscute precum sistemul Maria Montessori și pedagogia Reggio Emilia. În mod curios, opiniile pedagogice ale lui Ellen Kay au fost puternic influențate de munca ei. Lev Tolstoi. Se știe că ea a studiat cu atenție moștenirea pedagogică a lui Lev Nikolaevich și a fost solidară cu el în criticarea sistemului școlar învechit și a necesității unei abordări individuale a fiecărui elev. Источник: https://magazinalsu.ru/ro/samye-izvestnye-uchitelya-velikie-pedagogi-tvorcheskaya-biografiya.html © magazinalsu.ru	
Maria Montessori (1870-1952) „Pentru a educa un copil, trebuie să-l cunoști, pentru a-l cunoaște, trebuie să-l urmărești și, pentru a-l urmări, trebuie să-i dai libertate.” M. Montessori Realizare: a fost primul care a decis să predea copiilor retardați mintal. crearea Institutului Ortofrenic. Povestea ei: Un profesor italian, precum și un medic, filozof și om de știință. De fapt, ea a fost cea care a implementat perfect ideile și reflecțiile filosofice și pedagogice ale lui Ellen Kay în practică, deschizând o serie de instituții de învățământ care sunt populare astăzi. Povestea Mariei	

Montessori, desigur, este cunoscută pe scară largă chiar și pentru mulți oameni departe de pedagogie. Să trecem pe scurt peste reperele sale cele mai interesante. Deci, surprinzător, profesorul Mariei Montessori s-ar putea să nu fi avut loc, deoarece cariera acestei femei talentate a început într-un domeniu complet diferit - Maria a intrat în istoria Italiei ca prima femeie din această țară care a finalizat un curs de medicină și una dintre primele femei care a primit un om de știință. diplomă de doctor în științe. Prin practica medicală și munca cu copiii care suferă de boli nervoase și retard mintal, Maria a ajuns la pedagogie. Marele merit al Montessori este creația Institutul Ortofrenic din Roma. Cu raportul ei din 1889 la o conferință de la Torino, Montessori a demonstrat că problemele copiilor cu patologie neuropsihologică se află nu atât în domeniul medicinei, cât în domeniul pedagogiei. Rezultatul acestui raport a fost Institutul Ortofrenic organizat la Roma, care era condus de Montessori. Metodele de predare dezvoltate de ea și implementate între zidurile institutului au dat rezultate neașteptate. O comisie independentă a verificat că copiii cu retard mintal pe care Montessori i-a predat erau superiori copiilor în curs de dezvoltare normală la scris, citit și calcul. Montessori a fost primul care a decis să predea copiilor retardați mintal. Înainte de înființarea Institutului Ortofrenic Roman, nimeni nu s-a gândit nici măcar la necesitatea de a studia cu astfel de copii. Au fost ținuti în adăposturi specializate, unde nu au primit nicio atenție pedagogică. Adesea acești copii nici măcar nu aveau jucării. Источник: https://magazinalsu.ru/ro/samye-izvestnye-uchitelya-velikie-pedagogi-tvorcheskaya-biografiya.html © magazinalsu.ru	
Myrtilla Miner (1815-1864) „Întotdeauna trec pe lângă Școala Miner pentru Fete Colorate simțindu-mă vinovată, pentru că ceea	

ce am spus ar putea să încante fervoarea, să zdruncine credința, să zdrobească curajul femeii nobile care a fondat această școală care îi poartă numele.” F. Douglas sau M. Miner Realizare: a fondat o școală pentru fete afro-americane. Povestea ei: Profesor american care a fondat o școală pentru fete de descendență afro-americană, care erau oficial în sclavie la acea vreme. O femeie cu curaj, noblețe și voință uimitoare. Având o sănătate în mod natural precară, opunându-se întregii societăți, ea și-a dedicat aproape întreaga viață creării și dezvoltării unei școli pentru copiii din familiile africane care erau în sclavie. Povestea lui Miner a început destul de tradițional. Provenind dintr-o familie săracă, Mirtilla a început devreme să caute oportunități de câștig. Având o înclinație spre învățare și o mare dragoste pentru cărți, fata a ales calea unui profesor și în 1844 și-a încheiat cu succes studiile. La sfârșitul cursului, Mirtilla Miner a fost repartizată să predea la o școală din Mississippi, unde urma să predea fiicele plantatorilor. Ajuns acolo, Miner s-a confruntat personal cu ororile sclaviei. A fost un punct de cotitură în viața ei, care a determinat alte scopuri și sensul existenței ei. Mirtilla a încercat să obțină în mod oficial permisiunea de a preda femeile afro-americane în aceeași instituție de învățământ ca și copiii plantatorilor. Desigur, acest lucru a provocat o reacție extrem de negativă la acea vreme. Mirtilla și-a dat seama că va trebui să deschidă ea însăși o astfel de școală. Mai mult decât atât, ea a văzut ca sarcina principală pentru ea însăși ca să-i învețe pe copiii afro-americani cum să predea, astfel încât absolvenții săi să poată apoi să-și învețe ei înșiși rudele și prietenii. La acea vreme, a te hotărî să faci un astfel de pas însemna, în sens literal, să-ți pui viața în pericol. Strângând fonduri și căutând sprijin pentru a-și deschide propria instituție de învățământ, Mirtilla a continuat să educe în mod informal copiii sclavi pentru o perioadă în	
--	--

Districtul Columbia, unde astfel de acțiuni erau considerate infracțiuni penale. În cele din urmă, cu sprijinul financiar al scriitoarei Harriet Beecher Stowe, care a donat o parte semnificativă din redevențele ei pentru Cabana Unchiului Tom pentru deschiderea și dezvoltarea școlii, și a fratelui ei Henry Ward Beecher, Miner a reușit în sfârșit să-și deschidă propria școală. Conform mărturiilor unor contemporani, nivelul de pregătire la școala lui Mirtilla Miner era semnificativ mai mare decât în instituțiile similare pentru fetele albe la acea vreme. Mirtilla Miner a trecut prin umilință, amenințări, abuz fizic și incendiu. Cu toate acestea, Mirtilla nu a dat înapoi. În această luptă, ea și-a subminat sănătatea deja precară și, abia la 49 de ani, a murit. Școala ei a fost închisă în timpul Războiului Patriotic, apoi și-a reluat activitățile și în anii următori a devenit parte a mai multor instituții de învățământ. Școala elementară Miner din Washington DC a fost numită după Mirtilla Miner. Источник: https://magazinalsu.ru/ro/samye-izvestnye-uchitelya-velikie-pedagogi-tvorcheskaya-biografiya.html © magazinalsu.ru	
Adele Marcus (1906-1995) „Un lucru este să lansezi o navă în apă. Și este complet diferit să-l faci să înoate.” A. Markus Realizare: renumit profesor de artă muzicală. Povestea ei: pianist american, profesor. Al treisprezecelea copil din familia unui rabin este originar din Rusia. Când s-a născut Adele, nimeni nu și-ar fi putut imagina că această fată va deveni unul dintre cei mai cunoscuți profesori și va crește două generații de pianiști minunați cunoscuți în întreaga lume. Adele a studiat la celebra Juilliard School, a câștigat Concursul Naumburg pentru tineri interpreți, a susținut concerte în mod activ, a susținut în cele mai prestigioase săli din Statele Unite și, cu o carieră atât de reușită, ea a preferat în mod deliberat predarea. Revenind la zidurile	

Școlii Juilliard ca profesor, Adele Marcus a crescut pianiști remarcabili precum Enrique Batis, Cy Coleman, Horacio Gutierrez, Pascal Nemirovsky și mulți alții. Datorită studenților ei excepționali, Adele a câștigat faima mondială. Ea a susținut sute de cursuri de master în întreaga lume, a participat în mod regulat în juriul unor prestigioase competiții internaționale. Источник: https://magazinalsu.ru/ro/samye-izvestnye-uchitelya-velikie-pedagogi-tvorcheskaya-biografiya.html © magazinalsu.ru	
Adele Marcus (1906-1995) „Un lucru este să lansezi o navă în apă. Și este complet diferit să-l faci să înoate.” A. Markus Realizare: renumit profesor de artă muzicală. Povestea ei: pianist american, profesor. Al treisprezecelea copil din familia unui rabin este originar din Rusia. Când s-a născut Adele, nimeni nu și-ar fi putut imagina că această fată va deveni unul dintre cei mai cunoscuți profesori și va crește două generații de pianiști minunați cunoscuți în întreaga lume. Adele a studiat la celebra Juilliard School, a câștigat Concursul Naumburg pentru tineri interpreți, a susținut concerte în mod activ, a susținut în cele mai prestigioase săli din Statele Unite și, cu o carieră atât de reușită, ea a preferat în mod deliberat predarea. Revenind la zidurile Școlii Juilliard ca profesor, Adele Marcus a crescut pianiști remarcabili precum Enrique Batis, Cy Coleman, Horacio Gutierrez, Pascal Nemirovsky și mulți alții. Datorită studenților ei excepționali, Adele a câștigat faima mondială. Ea a susținut sute de cursuri de master în întreaga lume, a participat în mod regulat în juriul unor prestigioase competiții internaționale. Источник: https://magazinalsu.ru/ro/samye-izvestnye-uchitelya-velikie-pedagogi-tvorcheskaya-biografiya.html © magazinalsu.ru	
Jan Amos Comenius (1592-1670) s-a născut în familia unui	

membru al comunității protestante a Fraților Cehi. Studiile primare le-a primit la o școală fraternală, în 1608-1610. a studiat la școala de latină, apoi la Academia Herborn și la Universitatea din Heidelberg. După terminarea studiilor, Comenius s-a întors în patria sa, unde a devenit preot ales al comunității și a condus școala frățească. Activitatea pedagogică și de predicare a lui Comenius a fost întreruptă de Războiul de treizeci de ani (1618-1648). Fiind unul dintre liderii Bisericii Reformate Cehe, a fost forțat să se ascundă. În timpul răzăcirilor sale, soția și copiii lui au pierit, iar manuscrisele sale au fost arse la Praga. În cele din urmă, Comenius a fost forțat să părăsească Republica Cehă pentru totdeauna. În orașul polonez Leszno, unde s-a stabilit o parte a comunității, Comenius a condus o școală fraternală, a lucrat la „Marea Didactică”, dar în timpul războiului polono-suedez, acest oraș a fost distrus. A doua oară, toate manuscrisele sale și biblioteca au fost distruse. Din 1656 până la sfârșitul vieții, Comenius a locuit la Amsterdam, unde, prin hotărâre a Senatului, a fost publicată o colecție a lucrărilor sale despre educație și educație. Comenius este grozav în primul rând prin faptul că a creat pedagogia ca știință. Pentru posteritate, profesorul Komensky a părăsit sistemul clasă-lecție, care este folosit până în zilele noastre: începutul an școlar, cursuri, examene, pauze. A încercat să implementeze educația universală pentru copiii de ambele sexe, a scris manuale care au fost folosite în Europa timp de un secol și jumătate. Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) s-a născut în Elveția în familia unui medic. Tatăl său a murit, băiatul a fost crescut de mama sa, a studiat la colegiu (instituție de învățământ superior) în secțiile filologice și filozofice. La 19 ani, a citit operele lui Rousseau, care au avut o influență imensă asupra lui. El decide să se dedice slujirii poporului. Cu o mică moștenire și zestrea soției, cumpără moșia Neigof și deschide	
---	--

acolo o Instituție pentru Săraci, reunind aproximativ 50 de copii. El încearcă să îmbine munca productivă a copiilor cu educația și creșterea lor. Copiii trebuie să se pregătească pentru viitoarea lor viață profesională, să-și câștige existența. Relația dintre profesor și copii s-a construit pe tipul de familie, pe baza iubirii sincere pentru copii. Pestalozzi le-a împărțit copiilor ultima bucată de pâine: „El însuși a trăit ca un cerșetor pentru a învăța cum să-i facă pe săraci să devină oameni”. Cu toate acestea, în curând s-a încurcat în datorii, adăpostul a trebuit să fie închis. Timp de optsprezece ani, Pestalozzi a fost angajat în activitate literară și a devenit faimos în Europa. În 1798, guvernul elvețian l-a însărcinat să creeze un orfelinat pentru copiii străzii în orașul Stanza. Scopul principal pe care și l-a propus Pestalozzi a fost dezvoltarea adevăratei umanități la copii, auto-îmbunătățirea lor morală. Pentru a atinge acest scop, a văzut un singur mijloc: iubirea dezinteresată. De dimineața până seara a fost printre copii. „Mâna mea era în a lor, iar ochii mei s-au uitat în ai lor. Lacrimile mele curgeau împreună cu lacrimile lor... Mâncarea lor era hrana mea. Nu aveam nimic: nici casă, nici prieteni, nici servitori; erau doar ei...” Dar orfelinatul a durat doar șase luni. Clădirea a fost ocupată de o infirmerie franceză, iar Pestalozzi și copiii au fost pur și simplu alungați într-un câmp deschis. Cu toate acestea, acest experiment nu a trecut neobservat. Unul dintre biografi lui Pestalozzi scria: „... din nebunia din Stanza a apărut școala elementară a secolului al XIX-lea”. În 1800, Pestalozzi a creat un institut (școală, internat, departament pentru formarea profesorilor) în Burgdorf, apoi l-a transferat la Yverdon. Această instituție de învățământ a câștigat faimă în întreaga lume. A mea experiență bogată educația și educația copiilor Pestalozzi a rezumat în lucrări precum „Lingard și Gertrude”, „Scrisoare către un prieten despre șederea în Stanza”,

„Cum își învață Gertrude copiii”, „Cântecul lebedelor” și altele. Pestalozzi este grozav în primul rând ca persoană: este un „exemplu etern”, este un ascet care a dat totul copiilor. Nu întâmplător în monumentul lui Pestalozzi scrie: „... Om, creștin, cetățean. Totul pentru alții, nimic pentru tine.” Источник: https://magazinalsu.ru/ro/samye-izvestnye-uchitelya-velikie-pedagogi-tvorcheskaya-biografiya.html © magazinalsu.ru	
Constantin Dmitrievici Ushinsky (1824-1870) - fiul unui nobil sărac. Copilăria a fost petrecută sub influența mamei sale în Novgorod-Seversky (provincia Cernigov). La 12 ani a rămas orfan, mama lui a murit. Și-a primit studiile secundare la gimnaziul Novgorod-Seversk, despre ai cărui profesori Ushinsky are cele mai frumoase amintiri. A studiat la Universitatea din Moscova (1840-1844), absolvind cu strălucire Facultatea de Drept. În 1846, Ushinsky, în vârstă de douăzeci și doi de ani, a fost numit profesor interimar al Liceului Yaroslavl Demidov, una dintre cele mai vechi instituții de învățământ. I s-a încredințat să predea cursuri de drept public, o enciclopedie de jurisprudență și finanțe. Prelegerile lui Ushinsky s-au distins prin profunzime, caracter științific, emoționalitate. „Hobby-ul lui Ushinsky este transmis publicului, iar ei nu aud soneria, nu observă că sfârșitul prelegerii a venit deja...”, și-a amintit unul dintre studenții săi. În ziarul local, articolul „Volga” începe activitatea jurnalistică a lui Ushinsky. Cu toate acestea, în 1849, tânărul profesor, favoritul studenților, a fost concediat în secret pentru convingerile sale. În 1854, Ushinsky a reușit să obțină o numire ca profesor, iar apoi ca inspector al Institutului Orfelinat Gatchina, unde a îmbunătățit semnificativ organizarea educației și a creșterii. În 1859, Ushinsky a fost numit inspector de clasă la Institutul Smolny pentru Fecioarele Nobile. A făcut schimbări semnificative în	

această instituție de învățământ semimonastică. A fost introdusă o nouă programă, conform căreia s-a acordat un loc mare studiului limbii și literaturii ruse. În predare, vizualizare, metode de predare care dezvoltă activitatea cognitivă a fetelor au fost utilizate pe scară largă. A fost alocat un loc mare muncă independentă... A fost introdusă o clasă pedagogică de doi ani (după terminarea a șapte clase de învățământ general). Ushinsky însuși a predat pedagogia în liceu. În anii 1860-1861. a redactat „Jurnalul Ministerului Învățământului Public”, unde a postat o serie de articole de program: „Munca în sensul ei educativ mental”, „Rodnoe slovo”, „Proiectul seminarului profesorului”. Pe baza denunțărilor care îl acuzau pe inspectorul de lipsă de Dumnezeu, gândire liberă și neîncredere politică, acesta a fost concediat de la Institutul Smolny în vara anului 1862. Pentru a ascunde cumva demisia unui profesor remarcabil, guvernul îl trimite în străinătate pentru a studia stabilirea educației feminine. Timp de 5 ani petrecuți în țările europene, Ushinsky nu numai că a studiat starea educației femeilor, dar și a scris principala lucrare a vieții sale - „Omul ca subiect de educație”, precum și o carte pentru citirea „Cuvântul mamă” și o ghid metodologic al acesteia. La întoarcerea sa în Rusia, a trăit doar 3 ani. În 1870, la vârsta de 47 de ani, Ușinski a murit. Personalitatea lui, articolele, cărțile au avut un impact uriaș asupra contemporanilor săi, ele sunt și astăzi relevante. Источник: https://magazinalsu.ru/ro/samye-izvestnye-uchitelya-velikie-pedagogi-tvorcheskaya-biografiya.html © magazinalsu.ru	
Janusz Korczak (Heinrich Goldschmit)(1878-1942) s-a născut la Varșovia în familia unui avocat celebru, și-a pierdut devreme tatăl și, fiind elev de liceu, a trebuit să câștige bani în plus prin tutoring. Are un interes timpuriu pentru copii. În timpul	

studentiei, a fost implicat în activități literare, a căror temă principală este copiii. Heinrich își semnează lucrările cu pseudonimul „Janusz Korczak”, care a rămas cu el pentru totdeauna. În 1904, Korczak a devenit medic pentru copii, a cărei popularitate crește în fiecare an, este cunoscut drept „medic al săracilor”: nu numai că îi vindecă pe săraci, ci îi ajută și pe ei. În 1912, Korczak a decis să-și schimbe profesia, a devenit directorul Căminului de Orfani din Varșovia și a rămas așa până la sfârșitul vieții. În timpul Primului Război Mondial, a fost recrutat pe front ca medic de divizie. Aici, în orele de liniște, își scrie minunata carte – „Cum să iubești un copil”, iar după ce se întoarce de pe front, se dedică în întregime copiilor. În doar câțiva ani, Orfelinatul a devenit o instituție exemplară în care totul este subordonat îngrijirii copiilor. În anii 1930, Korczak vorbește la radio cu discuții pentru și despre copii sub pseudonimul „Old Doctor”. Deține peste 20 de cărți despre educație („Dreptul copilului la respect”, „Regula de viață”, „Pedagogia comică” etc.), precum și multe articole publicate în reviste pedagogice. Bătrânul doctor a compus piese de teatru și basme pentru copii. Într-unul dintre ultimele sale articole, Korczak scrie că toată lumea, rezumându-și viața, ar trebui să se întrebe: „Ce urmă lași pe pământ? Câți copaci ai plantat? Câte cărămizi ai pus pe șantier? Cui și cât i-ai dat caldura? Korczak a dat un răspuns exhaustiv la toate aceste întrebări de-a lungul vieții și chiar a morții. În anii ocupației naziste a Varșoviei, eforturile orfanilor lui Korczak păreau să continue vechea viață în Casa Orfanilor: copiii au studiat, au lucrat și au avut seri distractive. Dar în 1942, Korczak a primit ordin să apară cu copiii la gară. Prietenii s-au oferit să-l salveze pe Bătrânul Doctor, au obținut actele corespunzătoare pentru el, dar acesta a răspuns: „Nu-ți vei lăsa copilul în boală, nenorocire, în pericol. Și iată două sute de copii.	
--	--

Cum îi poți lăsa singuri într-o trăsură sigilată, într-o cameră de gazare?” În lagărul de exterminare de la Treblinka se află o lespede modestă pe care este inscripționat: „Janusz Korczak și copiii”. Anton Semenovici Makarenko (1888-1939) s-a născut în orașul Belopole din Ucraina într-o familie de clasă muncitoare. După absolvirea școlii din orașul Kremenchug și a cursurilor pedagogice cu el, a predat în satul Kryukov și la stația Dolinskaya din 1905 până în 1914. A predat limba rusă, desen și desen, după lecții a dus copiii cu jocuri, drumeții, aranjamente. petreceri costumate, spectacole, a creat o fanfară, a organizat munca gospodărească și agricolă a elevilor în echipe. După ce a absolvit Institutul de Învățători din Poltava în 1917 cu o medalie de aur, a fost responsabil de școala de căi ferate din Kryukov și de școala orășenească din Poltava. Din 1920 până în 1928 a condus o colonie de muncă pentru infractorii minori lângă Poltava, care a fost transferată în 1926 la Kuryazh lângă Harkov. Makarenko și-a reflectat activitățile în „Poemul pedagogic”. Poveștile „Drapele pe turnuri” și „30 martie” prezintă experiența muncii comunei de muncă numită după F.E. Dzerjinski, unde Anton Semenovici a lucrat între 1927 și 1935. În 1937 s-a mutat la Moscova și s-a dedicat activităților pedagogice literare și sociale. A murit subit la 1 aprilie 1939 din cauza unei paralizii cardiace. El a ars „în focul iubirii eficiente pentru copii”, a scris Gorki despre el. Îngropat A.S. Makarenko la Moscova la cimitirul Novodevichy. Monumentul de pe mormânt înfățișează copii îndurerăți pentru profesorul lor iubit, care le-a fost prieten și tată spiritual. LA FEL DE. Makarenko, deja în anii 1920, a abordat dezvoltarea unui sistem de creștere, care, în opinia sa, trebuia să îndeplinească sarcinile de construire a unei noi societăți. În instituțiile sale, a creat o echipă bazată pe principiile îmbinării educației și predării prin muncă.	
--	--

Источник: https://magazinalsu.ru/ro/samye-izvestnye-uchitelya-velikie-pedagogi-tvorcheskaya-biografiya.html © magazinalsu.ru	
Vasili Alexandrovici Sukhomlinsky (1918-1970) s-a născut în satul Vasilevka din regiunea Herson. De la 17 ani a predat într-o școală rurală, iar în 1938 a absolvit prin corespondență Institutul Pedagogic Poltava. În 1941 s-a oferit voluntar pe front. Lângă Rzhev, ridicând o companie pentru a ataca, instructorul politic Sukhomlinsky a fost grav rănit și, până la sfârșitul zilelor sale, a purtat fragmente de inamic în piept. După un lung tratament în spital, a lucrat ca director al unei școli rurale din Udmurtia. În primăvara anului 1944, când regiunea Kirovograd a fost eliberată, s-a întors în patria sa și a lucrat ca șef al departamentului raional al educației publice. Din 1948, Sukhomlinsky a devenit directorul școlii Pavlysh, pe care o supraveghează întotdeauna până la sfârșitul zilelor sale. Războiul a lăsat răni grave în satele ucrainene, copiii orfani au avut nevoie de îngrijire părintească. Sukhomlinsky a devenit un profesor ascet, tată, mentor al elevilor săi. În acest sens, el se considera un adept al lui J. Korczak. „Viața lui J. Korczak”, a scris Sukhomlinsky, „faptul lui de putere morală uimitoare și puritate a fost o inspirație pentru mine; Am înțeles: pentru a deveni un adevărat educator al copiilor, trebuie să le oferi inima ta.” Și l-a dăruit copiilor săi, creând o „școală a bucuriei” unică, căreia i-a dedicat toate energiile. Este autor a peste 40 de monografii. Printre acestea se numără astfel de cărți care au devenit antologii pedagogice, precum „Îmi dau inima copiilor”, „Școala secundară Pavlysh”, „Nașterea unui cetățean”, „Puterea înțeleaptă a colectivului”, etc. Sukhomlinsky a scris mai mult de 600 de articole, 1200 de povești și basme. Источник: https://magazinalsu.ru/ro/samye-izvestnye-uchitelya-	

velikie-pedagogi-tvorcheskaya-biografiya.html © magazinalsu.ru	
1) Democrit (460 -370 î.Hr.) El a acordat o mare importanță educației, care duce la deținerea înțelepciunii, adică a trei daruri: „a gândi bine”, „a vorbi bine”, „a face bine”. Democrit deține declarații care s-au dovedit a fi extrem de fructuoase pentru viitor. El credea că, deși educatorul formează și schimbă o persoană, cu toate acestea natura acționează cu mâinile sale, pentru că o persoană este particula sa - un „microcosmos”. Democrit a remarcat cât de important este ca părinții să se dedice creșterii copiilor. A condamnat părinții zgârciți care nu voiau să rateze educația copiilor lor și i-a condamnat la ignoranță. Lucrările sale nu au supraviețuit până astăzi. Источник: https://magazinalsu.ru/ro/samye-izvestnye-uchitelya-velikie-pedagogi-tvorcheskaya-biografiya.html © magazinalsu.ru	
2) Socrate (469-399 î.Hr.) Esența judecăților pedagogice ale lui Socrate este teza conform căreia auto-îmbunătățirea morală ar trebui să fie scopul principal al vieții unei persoane. Potrivit lui Socrate, o persoană are o conștiință rațională îndreptată către bine și adevăr. Fericirea constă în primul rând în eliminarea contradicției dintre ființa personală și cea socială. Și, dimpotrivă, un accent pe interesele personale, opoziția lor față de interesele vecinilor duce la discordie mentală și dizarmonie cu societatea. Socrate este unul dintre fondatorii doctrinei naturii bune a omului. Acordând o importanță deosebită predispoziției naturale, Socrate a văzut cel mai corect mod de a manifesta abilitățile unei persoane în autocunoașterea: „Cine se cunoaște pe sine, știe ce îi este de folos și înțelege clar ce poate și ce nu”. Lucrările nu au ajuns la vremea noastră. Источник: https://magazinalsu.ru/ro/samye-izvestnye-uchitelya-velikie-pedagogi-tvorcheskaya-biografiya.html © magazinalsu.ru	

velikie-pedagogi-tvorcheskaya-biografiya.html © magazinalsu.ru	
3) Platon (427-347 î.Hr.) Platon a apreciat educația ca fiind cea mai importantă fundație a întregii vieți a unei persoane: „În ce direcție a fost crescut cineva, aceasta va fi, probabil, întregul său drum viitor”. Educația, după Platon, trebuie să înceapă cu vârstă fragedă, pentru că „în orice caz, cel mai important este începutul, mai ales dacă este vorba de ceva tânăr și tandru”. Platon a văzut educația ca pe o formă puternică, dar nu atotputernică, de formare a personalității. Impactul pedagogic este limitat de natura complexă și contradictorie a omului, unde lumina și umbra, binele și răul se împletesc. Lucrările sale „Dialoguri”, „Stat” și „Legi”. În tratatul „Statul”, vorbind despre idealuri și despre programul educației polivalente, Platon, de fapt, dezvoltă tradiția pedagogică ateniană, considerând că este necesar să se asigure „gimnastică pentru trup, muzică pentru suflet”. În tratat, educația muzicală și gimnastică este considerată ca pregătire pentru trecerea unei noi etape educaționale superioare. Această etapă este împărțită în două cicluri lungi - 10 și 15 ani. Astfel, era vorba despre o educație practică pe tot parcursul vieții, al cărei program cuprindea doar discipline teoretice: retorica, geometria, astronomia, muzica. Ideea de a introduce în program educația finală a proceselor de muncă este străină lui Platon. În tratatul „Legi” Platon și-a conturat părerile pedagogice, subliniind sensul funcției sociale educație – „a face un cetățean perfect care știe să asculte sau să poruncească în mod drept”. Источник: https://magazinalsu.ru/ro/samye-izvestnye-uchitelya-velikie-pedagogi-tvorcheskaya-biografiya.html © magazinalsu.ru	
4) Aristotel (384-322 î.Hr.) Aristotel a pus un mentor la cel mai înalt nivel în societate: „Educatorii sunt chiar mai demni de	

respect decât părinții, căci cei din urmă ne dau doar viață, iar primii ne dau o viață decentă”. Cea mai sistematică prezentare a părerilor lui Aristotel despre educație și educație în tratatul „Politică”. S-a propus să se înceapă creșterea unui școlar cu „grijirea trupului” și apoi „grijirea spiritului”, astfel încât „creșterea trupului să contribuie la creșterea spiritului”. Gimnastica trebuia să pregătească corpul copilului pentru procesul dificil de stăpânire a cunoștințelor Источник: https://magazinalsu.ru/ro/samye-izvestnye-uchitelya-velikie-pedagogi-tvorcheskaya-biografiya.html © magazinalsu.ru	
5) Mark Quintilian (35-96 î.Hr.) Lucrarea sa principală „Educația oratorică”. Potrivit lui Quintilian, educația ar trebui să fie publică, școlile și profesorii ar trebui să fie susținute de trezorerie; scopul educației este de a forma sentimentele și libertățile civice ale unei persoane. M.F. Quintilian credea că conținutul educației unui orator ar trebui să includă limba și literatura greacă, filozofia, dreptul, istoria. Indatoririle profesorului includ capacitatea de a trezi elevilor interesul pentru învățare, dorința de a fi un exemplu comportament moral și stăpânește profesia la nivel de pricepere pedagogică. Источник: https://magazinalsu.ru/ro/samye-izvestnye-uchitelya-velikie-pedagogi-tvorcheskaya-biografiya.html © magazinalsu.ru	
Mari educatori ai secolelor XV, XVI și începutul secolului al XVII-lea	
Erasmus din Rotterdam (1466-1536) Umanist renașcentist, filolog, scriitor, profesor. Principalele lucrări pedagogice: „Despre creșterea timpurie și demnă a copiilor”, „Despre metoda de predare”, „Educația suveranului creștin”, „Cartea despre decența moravurilor copiilor”, „Lauda prostiei”, „ Conversațiile sunt ușoare.” Pentru prima dată în pedagogia mondială, el a arătat	

importanța educației ca fenomen universal, fără de care dezvoltarea unui copil este imposibilă. El credea că un copil ar trebui să fie educat corespunzător încă de la naștere și că părinții ar trebui să facă acest lucru. În procesul de creștere - religios, mental, moral, fizic - este necesar să se țină cont de capacitățile copilului legate de vârstă, să nu se permită nimic din ceea ce le depășește; educatorul ar trebui să recunoască cât mai devreme tendințele și abilitățile copilului și să le construiască în învățare. A vorbit în apărarea copilăriei, care a fost o nouă înțelegere a acestei perioade în dezvoltarea copilului, o contribuție fundamentală la pedagogie. Источник: https://magazinalsu.ru/ro/samye-izvestnye-uchitelya-velikie-pedagogi-tvorcheskaya-biografiya.html © magazinalsu.ru	
Michel Montaigne (1533-1592) Cartea care l-a glorificat pe Montaigne a fost celebrul Experimente (1580). Aceasta este o lucrare în trei volume, în care ideile profunde filozofice și morale despre om sunt formulate în genul eseurilor ușoare. Autorul cărții Experimente s-a opus bursei școlare încrezătoare în sine. Supunând o critică ascutită școlii medievale, el a scris la figurat că este o „adevărată închisoare” de unde se aud strigătele copiilor chinuți și ale profesorilor beți de furie. El a văzut principalul defect al școlii care exista în timpul său în ignorarea sarcinii de dezvoltare a gândurilor elevilor, dominația verbalismului, literalismul fără sens, memorarea cuvintelor în loc să studieze esența lucrurilor. „A ști pe de rost nu înseamnă încă a cunoaște”, a scris filosoful. Educația, potrivit lui Montaigne, ar trebui să contribuie la dezvoltarea tuturor aspectelor personalității copilului, educația teoretică ar trebui completată cu exerciții fizice, dezvoltarea gustului estetic, educarea calităților morale înalte.	

Источник: https://magazinalsu.ru/ro/samye-izvestnye-uchitelya-velikie-pedagogi-tvorcheskaya-biografiya.html © magazinalsu.ru	
3) Jan Amos Comenius (1592-1670) Comenius a fost fondatorul pedagogiei moderne. În a luisunt avute în vedere lucrări teoretice despre educația și creșterea copiilor toate problemele pedagogice majore. Trăsătură distinctivă vederile pedagogice ale lui Comenius erau că el considera educația drept una dintre cele mai importante premisi stabilirea de relații corecte și prietenoase între oameni și popoarelor. De asemenea, în toate învățăturile lui Comenius, se poate urmări pe ale lui o abordare umanistă a unei persoane, a educației. Religioasa lui educația și modul de viață au influențat întregul sistem de învățământ creat de acest profesor remarcabil. Opera sa principală este Marea Didactică. Источник: https://magazinalsu.ru/ro/samye-izvestnye-uchitelya-velikie-pedagogi-tvorcheskaya-biografiya.html © magazinalsu.ru	
Mari educatori ai secolelor al XVII-lea, al XVIII-lea și începutul secolului al XIX-lea	
1) John Locke (1632 -1704) În lucrarea filosofică „Despre controlul minții” (1690) Locke a fundamentat cuprinzător doctrina senzaționalismului despre originea cunoștințelor și a ideilor din experiența senzorială. Principala sa lucrare pedagogică „Gânduri asupra educației” (1693) Locke și-a dedicat trăirii în locuri nelocuite. locuri în condiții climatice grele și neobișnuite cer oamenilor condiționare fizică, stabilitate morală și cunoștințe științifice. De aceea, scopul educației, după J. este să se comporte în societate. Источник: https://magazinalsu.ru/ro/samye-izvestnye-uchitelya-velikie-pedagogi-tvorcheskaya-biografiya.html © magazinalsu.ru 2) Jean Jacques Rousseau (1712-1778) În lucrarea sa „Emile sau	

educația”, Jean-Jacques Rousseau exprimă ideea independenței și inițiativei copilului în istoria educației naturale. El folosește metoda consecințelor naturale și a efectelor indirecte. Educația conform lui Rousseau ar trebui să se bazeze pe principiul respectării instrucțiunilor naturii. În conformitate cu acest principiu: fiecare vârstă trebuie să corespundă unor forme speciale de educație și formare; educația trebuie să fie de natură muncii și să contribuie la dezvoltarea maximă a independenței și inițiativei elevului; educația intelectuală ar trebui să fie precedată de exercitarea forței fizice și a organelor de simț ale elevilor. Источник: https://magazinalsu.ru/ro/samye-izvestnye-uchitelya-velikie-pedagogi-tvorcheskaya-biografiya.html © magazinalsu.ru	
) Claude Adrian Helvetius (1715-1771) Autor a două cărți mari și cunoscute - „Despre minte” și „Despre om, abilitățile sale mentale și educația sa”, în care își expune conceptul de educație. Se rezumă la faptul că toată sau aproape toată dezvoltarea unei persoane este determinată de educație și, prin urmare, o persoană este ceea ce o face educația. Educația corectă, potrivit lui Helvetius, ar trebui să includă educația fizică, mentală și morală. Educația fizică ar trebui organizată după asemănarea educației grecești antice, educația mentală - după exemplul educației profesionale, iar educația morală poate fi aranjată în mod corespunzător doar atunci când sistemul social se schimbă sau se schimbă guvernul. Источник: https://magazinalsu.ru/ro/samye-izvestnye-uchitelya-velikie-pedagogi-tvorcheskaya-biografiya.html © magazinalsu.ru	
4) Denis Diderot (1713-1784) A devenit personificarea iluminismului francez. În scrierile sale, el s-a orientat adesea către probleme de educație. Cel mai faimos munca pedagogică	

Diderot este cartea „Infirmarea sistematică a lui Helvetius”, în care a arătat importanța eredității în educația omului. El a pregătit, de asemenea, pentru Ecaterina cea Mare „Planul Universității sau Școlii de Predare Publică a Toate Științelor pentru Guvernul Rusiei”. În această lucrare, a dat un program general de dezvoltare a educației, care vizează educarea întregului popor. A implicat pregătirea inițială pentru toți cetățenii, apoi studii medii și superioare pentru cei mai capabili. Sistemul educațional descris de Diderot trebuia să includă o rețea de școli primare, gimnaziale și superioare, inclusiv universitatea. Источник: https://magazinalsu.ru/ro/samye-izvestnye-uchitelya-velikie-pedagogi-tvorcheskaya-biografiya.html © magazinalsu.ru	
5) Johann Friedrich Pestalozzi (1746 - 1827) Pestalozzi credea că creșterea ar trebui să fie naturală: este concepută pentru a dezvolta forțele spirituale și fizice inerente naturii umane, în conformitate cu dorința inerentă a copilului pentru o activitate completă. Această dezvoltare se realizează prin exerciții succesive, mai întâi în familie, apoi la școală – în cadrul unui anumit sistem și secvență. Teoria educației elementare a lui Pestalozzi include educația mentală, morală, fizică și de muncă. Toate aceste aspecte sunt acoperite legătură strânsă și interacțiune, pentru a asigura în cele din urmă dezvoltarea armonioasă a unei persoane. Pestalozzi a dezvoltat o tehnică pentru primul învățământul primar copiii care numără, măsoară și vorbesc, au extins semnificativ conținutul învățământului primar, inclusiv informații de bază din geometrie, geografie, precum și desen, cânt, gimnastică. Pestalozzi a susținut crearea unei școli care „... să satisfacă nevoile maselor, să fie acceptată de bunăvoie de către acestea și să fie, în mare măsură, crearea propriilor mâini.” „,	

Источник: https://magazinalsu.ru/ro/samye-izvestnye-uchitelya-velikie-pedagogi-tvorcheskaya-biografiya.html © magazinalsu.ru	
6) Immanuel Kant (1724-1804) Kant și-a dedicat întreaga viață educației tineretului, fiind mai întâi profesor de acasă, iar apoi profesor la Universitatea din Königsberg. Lucrările sale „Critica rațiunii pure”, „Critica rațiunii practice”, „Critica judecății” au devenit baza filozofiei germane clasice, conținând și idei pedagogice importante. Din 1776, Kant a început să țină un curs de prelegeri despre pedagogie, publicat ulterior ca o carte separată, în care examinează problemele mentale, morale, religioase, educație fizică... Filosofia și pedagogia lui Kant au avut o mare influență asupra dezvoltării educației și pedagogiei germane. Источник: https://magazinalsu.ru/ro/samye-izvestnye-uchitelya-velikie-pedagogi-tvorcheskaya-biografiya.html © magazinalsu.ru	
7) Johann Friedrich Herbart (1776 - 1841) Analizând procesul pedagogic, Herbart a evidențiat trei părți în el - managementul copilului, predarea, educația morală. Sarcina managementului, potrivit lui Herbart, este de a disciplina copiii, de a le eficientiza acțiunile și dorințele. El a considerat predarea cel mai important mijloc de creștere, a remarcat că sarcina sa a fost de a dezvolta un interes cu mai multe fațete pentru copii, care este asociat cu predarea tuturor disciplinelor academice, selecția acestora și metodele de predare. Educația morală, așa cum a subliniat el, ar trebui să asigure introducerea ideilor morale de bază în conștiința copilului. Deși mijloacele educație morala Herbart a luat în considerare atât instruirea, cât și managementul, el a prevăzut și utilizarea unor metode și tehnici speciale în aceste scopuri (stabilirea regulilor de comportament, încurajare și pedeapsă,	

instruire și îndemn etc.). Lucrările sale: „Pedagogia generală derivată din scopurile educației”. Источник: https://magazinalsu.ru/ro/samye-izvestnye-uchitelya-velikie-pedagogi-tvorcheskaya-biografiya.html © magazinalsu.ru	
8) Adolf Disterweg (1790-1886) Este numit „profesorul profesorilor germani” deoarece numele său este asociat cu lupta pentru înființarea școlii populare ca școală pentru dezvoltarea personalității copilului, pentru îmbunătățirea situației sociale și materiale a profesorului din școala populară. Aceasta a fost servită de activitatea sa editorială (era redactor de reviste pedagogice) și de activitatea sa în seminariile profesorilor, pe care nu numai că le-a condus, ci și le-a predat, activitățile sale parlamentare (a reprezentat profesorii populari germani în Reichstag-ul prusac). Lucrarea sa: „Un ghid pentru educația profesorilor germani”. Источник: https://magazinalsu.ru/ro/samye-izvestnye-uchitelya-velikie-pedagogi-tvorcheskaya-biografiya.html © magazinalsu.ru	
Mari educatori ai secolului XIX și începutul secolului XX	
1) Vissarion Grigorievich Belinsky (1811-1848) Lucrarea sa principală este „Raționamentul. O bună educație este cea mai importantă”. În centrul reflecțiilor pedagogice se află personalitatea ca unitate individuală integrală a tuturor proprietăților mentale ale unei persoane. Spre deosebire de formarea profesională bazată pe clasă, el a prezentat ideile de educație umană universală, care se realizează prin „fenomene native, naționale”. El credea că copiii ar trebui învățați de la vârsta de șase ani. Sarcina primordială a educației ~~~ este de a insufla copiilor dragostea pentru Patria, natura, limbajul, istoria ei. El a considerat cele mai importante discipline academice din	

științele umaniste, contribuind la „umanizarea” oamenilor. Источник: https://magazinalsu.ru/ro/samye-izvestnye-uchitelya-velikie-pedagogi-tvorcheskaya-biografiya.html © magazinalsu.ru	
2) Alexander Ivanovici Herzen (1812 - 1870) El a formulat un nou ideal, revoluționar-democratic, de a educa nu „o persoană în general”, ci un cetățean și un patriot, un luptător pentru eliberarea poporului. În opinia sa, oamenii nu sunt fire sau ace care să urmeze calea sorții. Ei înșiși pot schimba totul. Afirmând rolul transformator al maselor, Herzen a spus că oamenii pot reface nu numai natura, ci și istoria însăși. Cu o ironie mortală, A.I. Herzen educație și pregătire nobilă - „școala sclaviei și a tiraniei”. El compară elevii societății nobile cu cățeluși în creștere, transformându-se în buldogi, care au dreptul să roadă totul în Rusia. Adevărata educație în familie, conform A.I. Herzen, este o chestiune publică și foarte importantă. Un loc special în ea îi aparține mamei. „Un copil, fără să scoată o femeie din casă, o transformă în civilă”. În același timp, „vocația de familie a unei femei nu interferează în niciun fel cu activitățile ei sociale, iar totul în lume este deschis atât femeilor, cât și bărbaților. Muncă „Convorbire cu copiii”. Источник: https://magazinalsu.ru/ro/samye-izvestnye-uchitelya-velikie-pedagogi-tvorcheskaya-biografiya.html © magazinalsu.ru	
3) Nikolai Alexandrovici Dobrolyubov (1836 - 1861) Ideea principală a declarațiilor sale pedagogice la copii este de a dezvolta demnitatea umană și de a le oferi oportunitatea de dezvoltare liberă, doar ajutând la educarea acestei dezvoltări. Lucrările lui : „Despre importanța autorității în educație”; „Legile de bază ale educației”; „Schiță a direcției ordinului iezuit, în special în ceea ce privește educația și formarea tinerilor”; „Iluzii	

întregi rusești distruse de vergele”; „Profesorul ar trebui să servească drept ideal...”. Источник: https://magazinalsu.ru/ro/samye-izvestnye-uchitelya-velikie-pedagogi-tvorcheskaya-biografiya.html © magazinalsu.ru	
4) Konstantin Dmitrievich Ushinsky (1824 - 1871) Ushinsky a văzut sarcina pedagogiei în „studiul omului în toate manifestările naturii sale, cu o aplicație specială în arta educației”. Semnificația practică a pedagogiei constă în „descoperirea mijloacelor de educație la o persoană de un asemenea caracter care să reziste presiunii tuturor accidentelor vieții, să salveze o persoană de influența lor corupătoare nocivă și să-i ofere posibilitatea de a extrage doar rezultate bune de pretutindeni”.Constantin Dmitrievici credea că educația și educația ar trebui să țină cont de originalitatea fiecărei națiuni, i.e. tradiții, geografie, trăsături istorice. Naționalitatea, în opinia sa, se exprimă cel mai bine prin studiul și respectul limbii materne și al istoriei native. O astfel de educație, așa cum a spus el, ar trebui să dezvolte în copii patriotismul, simțul datoriei față de Patrie și un sentiment de mândrie națională, care, totuși, este străin de șovinism și îmbină respectul față de alte popoare. Lucrările sale: „Lumea copiilor”, „Rodnoe Slovo”, „Omul ca obiect al educației”, „Jurnal pentru educație”. Источник: https://magazinalsu.ru/ro/samye-izvestnye-uchitelya-velikie-pedagogi-tvorcheskaya-biografiya.html © magazinalsu.ru	
4) John Dewey (1859 - 1952) Lucrările sale: „Credo-ul meu pedagogic”, „Psihologia și pedagogia gândirii”, „Școala și societatea”.Scopul educației, potrivit lui Dewey, este educația unei persoane care este capabilă să se „adapte la diferite situații” în condiții de liberă întreprindere.	

Источник: https://magazinalsu.ru/ro/samye-izvestnye-uchitelya-velikie-pedagogi-tvorcheskaya-biografiya.html © magazinalsu.ru	
5) Pavel Petrovici Blonsky (1884 - 1941) Psihologul-profesor Pavel Petrovici Blonsky a acordat o mare atenție creșterii și dezvoltării adolescenților. Omul de știință credea că un adolescent ar trebui să primească cunoștințe nu numai de la un profesor, ci și prin citirea literaturii politice. Omul de știință a acordat o mare atenție dezvoltării memorie și gândire. El a răspândit cu energie ideea legăturii dintre școală și viață, acordând în același timp o mare atenție problemelor educației și educației pentru muncă. Omul de știință a criticat mult pedagogia burgheză în lucrările sale, crezând că pedagogia ca știință este posibilă numai dacă puterea este în mâinile oamenilor muncii. Lucrările sale: „Sarcinile și metodele școlii publice”, „Școala muncii”, „Dezvoltarea gândirii școlarilor”. Источник: https://magazinalsu.ru/ro/samye-izvestnye-uchitelya-velikie-pedagogi-tvorcheskaya-biografiya.html © magazinalsu.ru	
6) Anton Semenovici Makarenko (1888 - 1939) A.S. Makarenko a dezvoltat un sistem pedagogic armonios, a cărui bază metodologică este logica pedagogică, care interpretează pedagogia ca „în primul rând o știință practic oportună”. Pedagogie pe Makarenko, stă în ideea echipei educaționale. Esența acestei idei constă în necesitatea formării unui singur colectiv de muncă de profesori și elevi, a cărui viață să servească drept teren propice pentru dezvoltarea personalității și a individualității. Lucrările sale: „Poemul pedagogic”, „Cartea pentru părinți”, „Metode de organizare a procesului educațional”. Источник: https://magazinalsu.ru/ro/samye-izvestnye-uchitelya-velikie-pedagogi-tvorcheskaya-biografiya.html © magazinalsu.ru	

7) N.K. Krupskaya (1869-1939) Krupskaya a adoptat o abordare critică a studiului moștenirii pedagogice clasice din trecut. În cartea „Educație publică și democrație”, pentru prima dată în literatura pedagogică, din punct de vedere marxist, ea a făcut lumină asupra istoriei ideilor educației pentru muncă, a prezentat pentru prima dată o expunere a învățăturilor lui Marx și Engels. despre politehnism. Capitolele individuale ale acestei lucrări, dedicate lui Rousseau, Pestalozzi, Owen sunt de mare interes. Nadezhda Konstantinovna a apreciat foarte mult moștenirea pedagogică a pedagogiei clasice ruse. Ea a cerut profesorilor sovietici să-și îmbogățească cunoștințele studiind lucrările marilor profesori ruși. NK Krupskaya a evidențiat în special munca lui KD Ushinsky. Ea a subliniat că „cunoașterea lucrărilor sale, atât de simplă, de clară, analiza lor îi va oferi profesorului posibilitatea de a se orienta în ceea ce trebuie să luăm de la Ushinsky, îi va oferi ocazia de a ne raporta în mod conștient la diverse tendințe din pedagogia modernă”. Krupskaya a apreciat foarte mult munca pedagogică a lui L. N. Tolstoi, considerând că „articolele pedagogice ale lui Tolstoi sunt o comoară inepuizabilă de gânduri și plăcere spirituală”. Ea a remarcat că, percepând critic ideile pedagogice ale lui Ușinski și Tolstoi, putem găsi în ele multă valoare pentru școala sovietică. Lucrările ei: „Spiritul vremurilor”, „Educație publică și democrație”, „Drumul către talent”. Источник: https://magazinalsu.ru/ro/samye-izvestnye-uchitelya-velikie-pedagogi-tvorcheskaya-biografiya.html © magazinalsu.ru	
8) A.V. Lunacharsky (1875 - 1933) Scopul principal al educației, credea A.V. Lunacharsky, ar trebui să fie unul cuprinzător o persoană care știe să trăiască în armonie cu ceilalți, care știe să	

fie prietenoasă, care este conectată social cu ceilalți prin simpatie și gândire. „Vrem”, a scris el, „să educăm o persoană care ar fi un colectivist al timpului nostru, care ar trăi o viață socială mult mai mult decât interese personale”. În același timp, el a remarcat că numai pe baza colectivului pot fi dezvoltate cât mai deplin trăsăturile personalității umane. Aducerea în sus Sukhomlinsky a creat un original sistem pedagogic bazate pe principii umanism , pe recunoașterea personalității copilului ca fiind cea mai înaltă valoare, care ar trebui axată pe procesele de creștere și educație, activitatea creativă a unei echipe strânse de profesori și studenți cu gânduri asemănătoare. Însăși esența eticii educației comuniste a lui Sukhomlinsky a fost aceea că educatorul crede în realitatea, fezabilitatea și realizabilitatea idealului comunist, își măsoară munca după criteriul și criteriul idealului. Sukhomlinsky a construit procesul de învățare ca o lucrare plină de bucurie; a acordat multă atenție formării perspectivei studenților; rol important în predare i s-a atribuit cuvântului profesorului, stilul artistic de prezentare, alcătuirea de basme și opere de artă împreună cu copiii. Lucrările sale: „O sută de sfaturi pentru profesor”, „Cum să crești un om adevărat”. „Pedagogia parentală”, „Formarea credințelor comuniste ale tinerei generații”, „Educația personalității în școala sovietică”. Источник: https://magazinalsu.ru/ro/samye-izvestnye-uchitelya-velikie-pedagogi-tvorcheskaya-biografiya.html © magazinalsu.ru	
2) Alice Miller (1923 - 2010) Proceedings: „Drama copilului supradotat și căutarea propriei tale” I”, " Educație, violență și pocăință.” Această carte este despre consecințele creșterii, despre ce acțiuni „spre binele” unui copil duc. Autorul analizează „strategia pedagogică” a secolelor trecute, precum și copilăria unui dependent de droguri, lider politic și ucigaș de copii. Alice	

Miller este convinsă că violența împotriva copiilor generează violență la scară globală, iar înțelegerea sentimentelor copilului, sensibilitatea față de nevoile și nemulțumirile sale, sinceritatea și libertatea interioară a părinților îi educ mai bine decât orice metodă pedagogică. Источник: https://magazinalsu.ru/ro/samye-izvestnye-uchitelya-velikie-pedagogi-tvorcheskaya-biografiya.html © magazinalsu.ru	
3) Gershunsky Boris Semenovici (1935 - 2003) Lucrări: „Filosofia Educației”, „Manual pentru calculul sistemelor electronice”, „Șah – școală”.RA elaborat problemele de teorie și metodologie a previziunii ca direcție de cercetare pedagogică, a fundamentat principalele direcții și etape ale dezvoltării previziunilor pedagogice, metodele și tehnicile acestora. ARTICOLE POPULARE Источник: https://magazinalsu.ru/ro/samye-izvestnye-uchitelya-velikie-pedagogi-tvorcheskaya-biografiya.html © magazinalsu.ru	

UNITATEA V.

5.1 Finalitățile educației

5.1.1. Sensul teleologic al educației

- Acțiunea educațională este un fapt uman organizat în vederea obținerii unor rezultate, de aceea e necesară o anticipare teoretică a acestor ținte ce se doresc a fi atinse. - Educația reprezintă un sistem de acțiuni exercitate în mod conștient și sistematic asupra unor persoane în scopul modelării/formării personalității lor, în conformitate cu anumite finalități educaționale. - Faptul că în orice moment educația este dirijată de finalitățile pe care le urmărește îi asigură un sens teleologic.

5.2. Finalitățile educaționale exprimă orientările prefigurate la nivel de politică a educației în vederea dezvoltării personalității umane, prin raportare la un sistem de valori acceptate de societate (Bocoș, 2010, p.52).

Taxonomia finalităților educaționale în funcție de gradul de generalitate

5.2.1. Idealul educațional

Idealul educațional este elementul prin care se exprimă corelația dintre societate și acțiunea educațională. Prin idealul educațional se proiectează și se anticipează nevoile sociale obiective ale societății, precum și aspirațiile ei în ceea ce privește desfășurarea și finalitatea acțiunii educaționale. Idealul pedagogic al unei epoci exprimă în primul rând, starea societății în epoca dată. (Durkheim, 1980) Idealul educațional se raportează întotdeauna la om, la ceea ce ar trebui să devină, la personalitatea sa ideală. În diverse momente istorice conținutul său a oscilat, după cum predominante au fost calități ale căror dispoziții se aflau în natura intrinsecă ființei umane, sau erau solicitate ca imperative de societate, urmând să fie impuse prin intermediul educației. Idealul a fost întotdeauna omul, cu corectura că întotdeauna a predominat o anumită natură a conținutului pe care îl gândim în spatele noțiunii de om (Narly, 1980).

Idealul educațional - Prin intermediul idealului educațional se exprimă corelația dintre societate și acțiunea educațională.

- **Conținutul idealului educațional** include cerințele fundamentale ale societății față de acțiunea educațională. - Pe măsura dezvoltării și redimensionării nevoilor socialului, se amplifică și se îmbogățește și conținutul idealului educațional.

- **Idealul educațional desemnează** finalitatea generală a acțiunii educaționale, concentrând în esența sa, modelul de personalitate solicitat de condițiile sociale ale unei etape istorice. Pentru a exemplifica legătura dintre contextul istoric și socio- cultural și caracteristicile idealului educațional teoreticienii prezintă câteva repere ale evoluției idealului pedagogic: în Atena idealul educațional era exprimat în ideea dezvoltării armonioase (kalokagathia- frumos și bun), a formării acelui om care îmbină frumusețea fizică cu trăsăturile morale ale personalității; în Sparta, idealul educativ era dominat de spiritul militar; în Evul Mediu idealul educațional îmbracă forma idealului cavaleresc și a idealului religios; în Renaștere, formularea idealului capătă un accent umanist- se insistă pe dezvoltarea și înflorirea personalității umane, a demnității și a libertății sale; în epoca luminilor idealul educațional valorizează rațiunea umană.

Specialiștii OECD (Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică) consideră că pilonii de bază ai societății cunoașterii sunt:

Know - What (a ști ce) se referă la cunoștințele factuale, la informațiile care ajută în explicarea diversele aspecte ale realității;

Know - Why (a ști de ce) se referă la cunoașterea științifică a unor principii și legi ale naturii, a modului de funcționare a mecanismelor economice, sociale și politice în măsură să sprijine procesele de înțelegere;

Know - How (a ști cum) se referă la abilitățile și competențele de a pune în practică cele două tipuri de cunoaștere anterioare, la deținerea și aplicarea unor proceduri de rezolvare a problemelor;

Know - Who (a ști cine) se referă la informațiile despre cine și ce știe să facă, permițând accesul la expertiză (OECD, 1996, apud. Ciolan, 2008, p. 57).

La nivelul idealului educațional delimităm trei dimensiuni:

1. dimensiunea socială – vizează tendința generală de dezvoltare a societății; idealul educațional trebuie să fie în concordanță cu această exigență și să imprime, în consecință, o anumită direcție acțiunii educaționale;
2. dimensiunea psihologică – idealul educațional trebuie să răspundă nevoilor și resurselor/ posibilităților indivizilor;
3. dimensiunea pedagogică- se referă la posibilitățile de care dispune sau cu care ar trebui investită acțiunea educațională pentru a transpune în practică acest ideal.

Idealul educațional reprezintă de fapt o imagine sintetică a tuturor acestor dimensiuni. Idealul educațional al școlii românești este precizat în Legea Educației Naționale nr.1/2011, art.2, alineatul 3: Idealul educațional constă în dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și în asumarea unui sistem de valori care sunt necesare pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru dezvoltarea spiritului antreprenorial, pentru participarea cetățenească activă în societate, pentru incluziune socială și pentru angajare pe piața muncii.

5.2.2. Scopurile educației

Scopurile educative care corespund idealului educațional sunt multiple și variate în funcție de diversitatea acțiunilor educaționale. Între ideal și scop există o strânsă interdependență. Scopul este rezultatul conștientizării dezideratelor idealului și al trecerii lui prin filtrul personalității subiectului sau agentului acțiunii educaționale.

Scopurile educației reprezintă o ipostază intermediară a finalităților educației care realizează acordul între idealul educațional și obiectivele sale. Este de dorit ca între ideal și scop să se stabilească o relație de continuitate și de adecvare. La nivelul scopului educațional se prefigurează rezultatele ce urmează a fi obținute, scopul educațional vizând finalitatea unei acțiuni educaționale bine determinate. Nivelul la care se referă această categorie finalistă este reprezentat de: dimensiunile educației – intelectuală, morală, estetică, fizică, profesională; sisteme de învățământ; nivele de învățământ; profile de învățământ; cicluri curriculare.

Exemple de scopuri educaționale în sistemele educaționale din Europa:

- dobândirea motivației necesare pentru a continua învățarea;
- pregătirea pentru o lume în schimbare; - confortul copiilor la școală și dezvoltarea personală a indivizilor.

5.2.3. Obiectivele educaționale

- Obiectivele educaționale sunt enunțuri cu caracter finalist care dau expresie intenției de a produce o schimbare în personalitatea elevului ca urmare a parcurgerii unui proces de învățare.
- Obiectivele educaționale orientează desfășurarea unor activități educative determinate și concte, reprezentând o concretizare sau detaliere a scopurilor, care devin mai precise, mai clare și mai operante.

În pedagogie, taxonomiile, ca teorii și abordări sistematica clasificatoare, descriptive și explicative s-au impus îndeosebi prin cercetările și lucrările publicate de către Bloom et al. (1951, 1964, 1969). Există însă mai multe taxonomii și clasificări morfologice: Guilford, D Hainaut (1981) și de Landsheere. (cf. Ionescu, M.; Bocoș, M. (coord.) 2009).

5.2.3.1. Categoriile și domeniile de obiective

Obiective: cognitive; afective; psihomotorii.

Profesorul trebuie să utilizeze cu suplețe categoriile taxonomice ale fiecărui domeniu, să ierarhizeze și să relaționeze în chip logic obiectivele operaționale cu cele neoperaționale; să conștientizeze faptul că fiecare obiectiv psihomotor sau cognitiv are și o componentă afectivă, motivațională și atitudinală, după cum diferite structuri afective, diferite motive, interese, atitudini, valori, convingeri au și componente intelectuale.

5.2.3.2. Formularea obiectivelor

Definiția structurii, un obiectiv general și specific, ar fi descrisă după cum urmează:

verb la infinitiv + conținut.

Lista de verbe care pot fi utilizate pentru elaborarea obiectivelor generale și specifice.

-Verbe pentru obiective generale: analizați, calculați, clasificați, comparați, formulați, fundamentați, generați, identificați, compilați, deduceți, specificați, arătați, contrastați, ghidați, creați.

-Verbe pentru obiective specifice: avertizează, analizează, bazează, calculează, enunță, specifică, estimează, examinează, explică, fracționează, calculează, clasifică, compară, fracționează, identifică.

Conținutul se referă la concepte, date, procese, atitudini.

Cele mai dese greșeli în formularea obiectivelor au loc prin:

- confundarea lor cu programa, cu temele de învățat;
- confundarea lor cu ceea ce profesorul are intenția să facă;
- includerea a mai multor obiective pentru același rezultat al învățării;
- formularea pe termeni de proces, adică ceea ce trebuie să demonstreze că trebuie să facă;
- nu toate obiectivele se pot operaționaliza (scopurile afective, capacitățile);
- ne se ține seama de specificul fiecărei discipline;

- să nu se recurgă la o atomizare excesivă și secvențiere a comportamentului;
- să nu acapareze pe profesor, în dauna unor finalități mai cuprinzătoare;
- să nu se ajungă la o formulare artificială, mecanică;
- să nu se deprecieze rezultatele neașteptate ale învățării;
- să utilizeze criterii de apreciere a realizării: importanța obiectivului în formare, dificultățile realizării, complexitatea obiectivului, condițiile existente, noutatea, timpul, experiența anterioară;

Formularea corectă a obiectivului sarcinii sugerează și itemii de evaluare în final.

Temă:

„Precizați planul de idei al lecturii X din manual, după ce ați parcurs-o independent”;

Exercițiu de reflecție

Cele mai dese greșeli în formularea obiectivelor la disciplina _____

5.3.3.3. Modelele taxonomice ale obiectivelor adaptate diferitelor discipline

- Achiziția cunoștințelor:
- Cunoașterea datelor particulare.
- Cunoașterea terminologiei.
- Cunoașterea faptelor particulare.
- Cunoașterea căilor care permit prelucrarea datelor particulare.
- Cunoașterea regulilor (convențiilor).
- Cunoașterea tendințelor și secvențelor.
- Cunoașterea clasificărilor.
- Cunoașterea criteriilor.
- Cunoașterea metodelor.
- Cunoașterea elementelor generale aparținând unui domeniu de activitate.
- Cunoașterea principiilor și legilor.
- Cunoașterea teoriilor. (cf. Ionescu, M.; Bocoș, M. (coord.) 2009).

Înțelegerea (comprehensiunea). Transpoziția (transformarea). Interpretarea. Extrapolarea (transferul). Interpretarea. Extrapolarea (transferul). Aplicarea analizei elementelor. Analiza relațiilor. Analiza principiilor de organizare. Sinteza Definirea unui concept. Elaborarea unui plan de acțiuni. Derivarea unui ansamblu de relații abstracte. Evaluarea pe baza unor criterii interne. Evaluarea pe baza unor criterii externe. Taxonomia lui Bloom (1956), deși are și limite, are marele merit de a ordona ierarhic cele două mari categorii de obiective: informative și formative.

Performanța atingerii obiectivului, sarcinii este dată de: ajustarea după nivelul elevilor, acceptarea realității că nu se poate atinge maximul de către toți elevii, mereu să intervină evaluarea și corectarea drumului ales, corelarea cognitiv-afectiv-volițional, conștientizarea obiectivului de către elevi;

5.3.3.4. Operaționalizarea obiectivelor educaționale

Operaționalizarea presupune, mai întâi, transpunerea unui obiectiv în termeni de acțiuni, acte, operații, manifestări direct observabile, ceea ce presupune o delimitare și secvențierea analitică a obiectivelor, concretizarea lor. Esențial pentru operaționalizare este faptul că se precizează ceea ce va face elevul, performanța și competența de care va fi capabil după anumite secvențe ale predării-învățării.

Înainte de procesul de operaționalizare, se analizează conținutul informativ, problemele principale și secundare, planul de idei.

Operaționalizarea obiectivelor a apărut din nevoia de a stabili ce comportamente reale, observabile pot fi formate și apoi a le măsura, nota, pentru a dovedi că un obiectiv a fost realizat.

Operaționalizarea semnifică *transpunerea*, respectiv *derivarea scopurilor* procesului didactic în obiective specifice și a acestora în obiective concrete, prin precizarea unor comportamente cognitive sau /și psihomotorii direct observabile și măsurabile. (Ionescu, Radu, 2001)

Operaționalizarea obiectivelor presupune formularea acestora prin respectarea unor tehnici care facilitează transpunerea acestora în comportamente observabile și măsurabile, în timp limitat. Una din cele mai cunoscute tehnici de operaționalizare este cea propusă de Mager (1967), aceasta presupunând respectarea a trei condiții în formularea obiectivelor operaționale: o

descrierea comportamentului final (necesită utilizarea unui verb de acțiune, folosit la modul conjunctiv, nu este indicată folosirea verbelor generale - a înțelege, a ști, a cunoaște etc.), (cf. Mager, 1967, <https://www.jstor.org/stable/44421964>, accesat la 02.06.2021).

Operaționalizarea este necesară pentru: a dirija mai bine învățarea, a stabili corect pedagogic sarcinile de lucru, a le adapta la particularitățile elevilor, a stabili clar acțiunile directe implicate în cunoaștere, înțelegere, aplicare, sinteză, a interveni la momentul oportun în corectarea învățării, a conduce progresiv elevul în învățare, până la nivelul maxim al posibilităților sale pentru a realiza o evaluare mai riguroasă a instruirii, a stabili direcții de optimizare.

Formularea unui obiectiv operațional cuprinde:

- cine va produce comportamentul dorit („elevul”)
- ce comportament observabil va dovedi că obiectivul este atins („să construiască”)
- care va fi produsul acestui comportament, performanța („un aparat de radio”)
- în ce condiții trebuie să aibă loc comportamentul („alegând singur piesele”)
- după ce criterii apreciem valoarea („aparatul să recepționeze corect programele pe cinci posturi”).

Verbe care pot fi utilizate în formularea obiectivelor operaționale: *a recunoaște, a defini, a identifica, a reda, a enumera, a descrie, a indica, a preciza, a reformula, a ilustra, a stabili, a interpreta, a demonstra, a denumi, a folosi, a completa, a transfera, a propune, a scrie, a rezolva, a desena, a analiza, a compara, a compune, a alcătui, a argumenta, a traduce, etc.*

Temă de reflecție:

Preciziți condițiile în care se realizează obiectivul:

- condiții materiale (suport de curs, tabel, schemă, grafic etc.)
- condiții psihologice (informații, sentimente, convingeri, interese, judecăți de valoare, argumente etc.)

Precizați nivelul performanței acceptate

- nivelul minim de reușită (nivel obligatoriu) – exprimare cantitativă sau calitativă
- nivelul mediu de reușită;
- nivelul maximal de reușită.

Coordonatele operaționalizării presupun:

- să ducă la un comportament manifest, unitar, observabil, măsurabil;

- să acopere întreg conținutul sarcinii de învățare;
- să evite suprapuneri privind conținutul programei, sarcinii;
- să permită realizarea de către toți elevii, după posibilități;
- să detalieze scopurile, obiectivele specifice ale disciplinei;
- să acopere etapele învățării, în mod ierarhic, accesibil;
- să descrie sarcina de învățare, precizând performanța așteptată;
- să comunice clar intențiile, rezultatele, dar și condițiile;
- să respecte elementele de formulare: definirea acțiunii, a conținutului, a condițiilor de realizare, a performanței posibile;
- să indice limita minimă a performanței (timp, procent, număr de greșeli admise), după importanța obiectivului, după nivelul elevilor, după gradul de dificultate, timpul acordat, modul de lucru;
- să echilibreze aspectele cantitative cu cele calitative;
- să evidențieze activitatea elevului, nu a profesorului;
- să se centreze pe operații, acțiuni, nu pe procese psihice interne;
- să detalieze învățarea de cunoștințe, deprinderi, capacități;
- să reflecte analiza critică a programei, a manualului.

5.3.3.5. Criterii de operaționalizare

- mai întâi se precizează o modificare calitativă a capacităților elevilor; oapoi se precizează situațiile de învățare, respectiv condițiile care determină modificările preconizate: condiții în care performanța va fi formată și precizarea condițiilor de evaluare ei. Acestea țin de proiectarea activității, a situațiilor de predare-învățare și de comunicarea intenției criteriale de evaluare.
- nivelul realizării (criteriul de reușită), apoi se precizează prin menționarea unor indicatori: capacitatea prezentă, timpul de realizare, erorile acceptate, raportarea la un standard, încercările admise, caracteristicile produsului;
- înlănțuirea logică a obiectivelor operaționale se poate realiza pe baza analizei de sarcină, după logica științei, logica didactică, după ierarhizarea operațiilor, tipurile de învățare implicate în etapele procesului de cunoaștere.

5.3.3.6. Condiții necesare în formularea și dimensionarea obiectivelor operaționale

- ■ să vizeze activitatea elevilor, nu a profesorului;
- ■ să fie realizabil, după nivelul elevilor;
- ■ să descrie comportamente observabile, iar nu procese psihice interne;
- ■ să desemneze un rezultat imediat, iar nu unul de perspectivă;
- ■ să indice atât condițiile de realizare, cât și criteriul performanței;
- ■ să fie exprimate prin „verbe de acțiune” (a identifica, a exemplifica etc);
- ■ să vizeze o operație singulară, iar nu un comportament complex;
- ■ să nu se repete prin reformulări diferite.

Operaționalizarea presupune o serie de etape: Transpunerea unui obiectiv în termeni de acțiuni, operații, manifestări direct observabile; Precizarea acțiunii se raportează la comportamentul de învățare al elevului ci nu la profesor; Specificarea condițiilor didactice, psihopedagogice în contextul cărora elevii ajung la modificarea cantitativă și calitativă preconizată.

Cezar Bârzea (1979) a stabilit trei criterii care stau la baza operaționalizării obiectivelor: Orice obiectiv operațional precizează mai întâi o modificare calitativă a capacităților elevilor. Pentru orice obiectiv operațional se precizează situațiile de învățare, respectiv, condițiile care determină modificările educative preconizate. Nivelul realizării este a treia componentă indispensabilă pentru definirea unui obiectiv operațional. Modificările enunțate printr-un obiectiv operațional nu sunt abstracte ci sunt precise, concrete.

Verbe ambigue, care NU pot fi folosite în operaționalizare:

♦ A cunoaște; ♦ A ști; ♦ A sesiza semnificația; ♦ A se familiariza cu... ♦ A înțelege; ♦ A gândi etc. Verbe care pot fi folosite în formularea obiectivelor operaționale - la modul conjunctiv: ♦ Să selecteze; ♦ Să execute; ♦ Să recunoască; ♦ Să descrie; ♦ Să redea; ♦ Să exerseze; ♦ Să citească; ♦ Să rezolve; ♦ Să parafrazeze; ♦ Să compună; ♦ Să enumere; ♦ Să constate; ♦ Să conceapă; ♦ Să sintetizeze; ♦ Să analizeze etc. (cf. Bârzea, 1979).

Un obiectiv operațional poate fi realizat prin mai multe sarcini de învățare, echivalente, prin adaptare la elevi, conținut, stil.

Nu toate obiectivele generale și specifice pot fi operaționalizate, ci acelea care se referă la stăpânirea materiei, mai puțin cele referitoare la transfer și la exprimare.

Nu toate scopurile, obiectivele specifice se pot operaționaliza: acele „obiective deschise”, care vizează creativitatea, atitudinile, trăirile, motivațiile etc., de „exprimare” în general;

Pe măsura formulării și realizării obiectivelor, prin sarcini de învățare, are loc și evaluarea continuă, corectarea;

Obiectivele din domeniul motivațional și afectiv nu se pot operaționaliza în sensul clasic, dar ele sunt intenționalități permanente ale profesorului în cadrul demersurilor instructiv – educative, pe care le poate atinge prin crearea unor situații de predare – învățare stimulative. Transpunerea în fapt a principiului învățării prin acțiune și a principiului stimulării și dezvoltării motivației cognitive facilitează atingerea unor asemenea obiective didactice formative. Structurile psihice și trăsăturile vizate de obiectivele afective și motivaționale sunt atât premise, cât și consecințe ale atingerii obiectivelor cognitive, văzute în desfășurarea lor procesuală, inclusiv a celor operaționalizate.

Mai facil de operaționalizat sunt obiectivele cognitive (de cunoaștere, înțelegere, de învățare și cele de aplicare „de transfer”, analiză), iar mai dificil cele de sinteză, generalizare, evaluare;

Condițiile operaționalizării

Prima condiție a operaționalizării presupune ca obiectivul să se refere la activitatea elevilor nu a profesorului, să se centreze pe operații vizibile și să desemneze un rezultat imediat al instruirii.

A doua condiție se referă la configurarea situației pe care vor fi puși elevii, pentru a proba asimilarea comportamentelor proiectate.

A treia condiție este specificarea criteriului de evaluare, pentru a indica cât de eficient trebuie să fie comportamentul elevilor, nivelul de performanță la nivel cel puțin minimal.

5.3.3.7. Metodologii ale operaționalizării

Cea mai cunoscută metodologie de operaționalizare (Mager, 1967) indică patru condiții: precizarea acțiunii elevului („să alcătuiască”), a conținutului („planul de idei”), a condițiilor teoretice, metodologice, didactice de îndeplinire („folosind lectura prezentă în manual și volum”) și performanța așteptată („după o primă citire, fără sprijin.”)

Prin corelarea cu metodologia proiectării și realizarea lecției, profesorul clarifică:

- ce comportament observabil va urmări (definirea lui);
- ce date i se oferă elevului? (mijloace, condiții, tehnici);
- ce sarcină de lucru se formulează? (acțiuni, realități);
- în ce condiții lucrează elevul? (formele de organizare);
- ce performanțe va dobândi elevul? (verificarea, măsurarea);

cât s-a realizat? (aprecierea, recuperarea, dezvoltarea),

(cf. Mager, 1967, <https://www.jstor.org/stable/44421964>, accesat la 02.06.2021).

Procedând astfel, *operaționalizarea obiectivelor devine veriga centrală care unește intenția (profesorului) cu acțiunea (elevului), pregătește proiectarea situațiilor de învățare* dintr-o lecție sau sistem de lecții, este „etapă pivot” în procesul instructiv-educativ.

În anii 1970-1980, problema operaționalizării obiectivelor, puternic influențată de psihologia behavioristă (comportamentală), a generat numeroase cercetări, încât asistăm la *variante taxonomice pentru operaționalizarea obiectivelor* cognitive, afective, psihomotorii, pornind de la **Benjamin S. Bloom** (1956, Taxonomia obiectivelor operaționale), până la **Robert Gagne** (Ierarhia formelor învățării) și **D'Hainaut** (taxonomia transdisciplinară a obiectivelor cognitive).

Analize efectuate asupra modului cum profesorii realizează operaționalizarea obiectivelor a scos în evidență următoarele:

- nu toată programa școlară se realizează prin operaționalizarea obiectivelor, sarcinilor;
- precizarea obiectivelor să se facă la nivelul unui capitol, modul, sistem de lecții;
- în sens formativ, prioritar, sunt stabilite, detaliate obiectivele și apoi conținutul prelucrat în sprijinul realizării acestora, ca mijloc, dar este posibil și invers; după logica sa internă;
- nu ne limităm numai la „lista de verbe” recomandată de taxonomiile prezentate, pentru că se găsesc și alte multe, cu înțeles apropiat, care să exprime acțiuni posibile cu conținutul dat;
- pentru eficiență, claritate, precizie formativă sunt de evitat formulări categoricale „să cunoască”, „să înțeleagă”;
- pentru proiectarea completa a situației de învățare, conștientizarea și activizarea elevilor, obiectivele operaționale și sarcinile de lucru să indice toate cerințele: acțiunea de efectuat conținuturile, mijloacele, condițiile, nivelul de realizare posibil și așteptat;

- chiar dacă nu se ierarhizează, ordonează după modelul psihologic dat, scopurile și obiectivele trebuie totuși echilibrate într-un capitol, sistem de lecții-cunoștințe, capacități, deprinderi etc;
- nu toate obiectivele pot și trebuie să fie operaționalizate, de aceea se și mențin în proiecte scopurile (informative, formative, educative) din care unele se operaționalizează (informative, formative, de cunoaștere, cognitive);
- după strategia prevăzută, stilul profesorului, nivelul elevilor, nu este obligatorie urmărirea întocmai a ordinii prestabile a obiectelor în proiect, care s-a stabilit pe criteriul preponderent logic, psihologic, realitatea învățării impunând modificări, reordonări;
- față de tendința de a stabili imediat obiectivele operaționale după precizarea scopurilor, este eficient, respectând criteriile operaționale, să se respecte ordinea: stabilirea scopurilor -prelucrarea, esențializarea conținutului dat - evaluarea inițială a nivelului clasei, pe scopurile precizate - alegerea și formularea completă a obiectivelor operaționale realizabile, finalizabile;
- redactarea desfășurării activității în proiecte, într-una din variante, arată că tocmai situațiile organizate, sarcinile de învățare preconizate corespund relativ cu scopurile, obiectivele operaționale prevăzute în preambulul proiectului. Cauzele sunt diferite: accentul pus pe predare (expunere), conținutul informativ supraîncărcat, relativa formare a elevilor pentru învățarea activă etc..
- dacă elevii nu sunt puși în situații variate, nu sunt proiectate tocmai acțiunile elevilor, ci metodologiile profesorului, atunci se rămâne la nivele inferioare ale categoriilor de obiective și tipurilor de învățare. De unde încă și astăzi accentul pus pe predarea și evaluarea cunoștințelor, când nu acestea mai sunt prioritare, în raport cu perspectiva socială;
- evaluarea realizării scopurilor se realizează continuu, dar mai ales sumativ, la finalul capitolului, sistemului de lecții sau la intervale mai mari, pe criterii preponderent calitative Obiectivele operaționale se verifică, măsoară, apreciază la sfârșitul lecției, modulului, secvenței organizate.
- la nivelul unei lecții, echilibrarea lor pentru cunoștințe, deprinderi, capacități de înțelegere, analiză, aplicare, sinteză, evaluare;
- în lecție, ordonarea sarcinilor, ierarhizarea, diferențierea lor;

În concluzie, aplicarea teoriei operaționalizării obiectivelor educației (după 1970) a clarificat suficient, a echilibrat preocupările și a conturat avantajele și limitele. Noile perspective de analiză a procesului de învățământ relevă faptul că scopurile trebuie echilibrate, că domeniul cognitiv nu mai poate fi limitat numai la obiectivele operaționale de însușire a materiei. Se așteaptă ca să fie operaționalizate și obiectivele de valorizare, de transfer, de exprimare creativă, de structurare etc, pentru a permite operarea cu cunoștințe, comprimarea învățării la valorile individuale manifeste.

Recapitulare:

- Operaționalizarea se referă la transformarea unui obiectiv în termeni de operații, acțiuni, manifestări observabile, dar și enunțarea obiectivului sub forma comportamentelor observabile și măsurabile. Diferența rezidă în introducerea criteriului evaluativ care indică gradul de reușită pretins elevilor, nivelul de performanță așteptat.

În concluzie, a operaționaliza un obiectiv înseamnă a identifica o sarcină educativă și a o explica verbal în mod corespunzător. Un obiectiv este operaționalizat atunci când s-a delimitat o secvență comportamentală observabilă care poate fi evaluată, enunțându-se apoi sarcina de lucru corespunzătoare.

5.3. Principii de stabilire a taxonomiilor

Conform opiniilor lui Ionescu și Radu, principiile de stabilire a taxonomiilor obiectivelor educaționale sunt următoarele:

Principiul didactic – taxonomia trebuie să se axeze pe marile grupuri de obiective urmărite în procesul de învățământ, respectându-se epistemologia și logica didactică.

Principiul psihologic – face referire la legitățile și suporturile psihologice ale activității de învățare și proceselor de formare trăsăturilor personalității, relevante de psihologia educațională, psihologia învățării, psihologia genetică.

Principiul logic – vizează caracterul înlănțuirii logice, structural-sistemic.

Principiul funcțional-integralist – vizează organizarea, structurarea, ierarhizarea în diferite subsisteme al acelorași elemente taxonomice.

Principiul întrepătrunderilor structural - sistemice dintre obiectivele taxonomice ale diferitelor domenii (psihomotor, cognitiv, motivațional, caracterial).

Orice obiectiv, chiar dacă are efecte formative predominante întrun domeniu, vizează de fapt și alte substructuri ale personalității elevului. (cf. Ionescu, Radu, 2001).

Taxonomia obiectivelor în funcție de gradul de generalitate:

- a. Obiective generale – determină orientările mari ale educației, intenționalitățile general ale sistemului de învățământ. Ex. dezvoltarea creativității, dezvoltarea autonomiei cognitive, dezvoltarea spiritului și a atitudinii critice, asigurarea accesului la cultură, asigurarea integrării sociale;
- b. Obiective specifice – sunt diferențiate pe nivele de învățământ, profile școlare, arii curriculare, pe discipline de învățământ. Ex. formarea capacității de corelare cauză- efect, formarea capacității de a efectua raționamente logice, formarea capacității interogativ-argumentative; - Obiectivele specifice includ obiectivele cadru și de referință, categorii prezente în programele disciplinelor școlare;
- c. Obiectivele operaționale au caracter concret și sunt realizabile în situații specifice de învățare, în cadrul lecțiilor. Fiecărui obiectiv cadru îi corespund mai multe obiective de referință, acestea realizându-se prin intermediul obiectivelor operaționale.

5.4. Competențele - noi categorii finaliste

Definirea conceptului: ▪ competența permite asigurarea consistenței unui ansamblu de capacități; ▪ competența este legată de acțiune; ▪ competența este observabilă într-un context precis, determinat, deci, putem vorbi de transferabilitate; ▪ competența privește trei grupe de capacități : *a ști, a ști să faci, a ști să fii*.

Comisia Europeană a redactat și difuzat un document care configurează un profil de formare european al absolventului învățământului obligatoriu, structurat pe opt domenii de competență, considerate de către specialiștii comisiei, competențe-cheie. - Acestea reprezintă un pachet transferabil și multifuncțional de cunoștințe, deprinderi/priceperi și atitudini de care au nevoie toți indivizii pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru incluziune socială și inserție profesională. - Acestea trebuie dezvoltate până la finalizarea educației obligatorii și trebuie să acționeze ca fundament pentru educația permanentă: • comunicare în limba maternă, •

comunicare în limbi străine, • matematică-științe – tehnologii, • competențe civice și interpersonale, • tehnologia informației și a comunicării, • educația antreprenorială, • educația pe parcursul întregii vieți, • sensibilizare și exprimare culturală (Crișan, 1998, p. 29).

Profilul de formare al absolventului învățământului obligatoriu trebuie să cuprindă trei categorii de competențe: competențe instrumentale: abilități cognitive, abilități metodologice, tehnologice și lingvistice; competențe interpersonale: abilități sociale, de interacțiune și cooperare socială; competențe sistemice: abilități și aptitudini care privesc sisteme, combinație de înțelegere, sensibilitate și cunoștințe, competențe instrumentale și interpersonale); competențe transversale - ansambluri structurate de cunoștințe, deprinderi și atitudini care se mobilizează în vederea rezolvării unor probleme complexe, din lumea reală. Ele sunt rezultate ale unei învățări eficiente, achiziția fiind suficient de mobilă pentru a permite transferul.

În crearea / elaborarea unui curriculum avem nevoie să răspundem la patru întrebări: fundamentale :

- I. **Finalități – Scopuri – Obiective (CE?),**
- II. **Conținuturi (CU CE?),**
- III. **Metodologie (CUM?),**
- IV. **Evaluare (CÂT, CE s-a realizat?).**

În abordarea problemei curriculumului, literatura pedagogică de specialitate, utilizează patru noțiuni. Acestea sunt: *ideal, scop, obiectiv, finalitate*. *Finalitatea* are sfera cea mai extinsă, aceasta înglobându-le pe toate celelalte, ca forme derivate.

Idealul educației reprezintă:

- *Modelul de personalitate cerut*, formulat de societate, realizabil, în principal, prin educația școlară;
- *Generalizarea ideilor, concepțiilor, așteptărilor* factorului sistemului social, într-o etapă a dezvoltării ei - economic, social, politic, tehnologic, cultural, demografic etc;
- *Sensul axiologic*, nivelul perfecțiunii umane, de atins în raport cu societatea și cu individul;
- *Relația idealitate-realitate, general-particular, dezirabil-posibil, social-individual*. Pe această axă, rezultă diferite grade de deschidere, tipuri de obiective, în care educația „face joncțiunea între posibil și real”. În principal, procesul de învățământ se orientează

instruirea, ce acțiuni se proiectează, ce rezultate se așteaptă, ce norme se stabilesc pentru acțiuni, ce strategii, ce factori etc.

Scopurile acțiunii instructiv-educative pun în evidență:

- *Orientările strategice*ale procesului de învățământ, prin realizarea finalităților instructiv-educative, pe nivele de formare, școlarizare, sub forma unor rezultate așteptate, derivate din ideal;
- *Deciziile luate* pentru realizarea idealului, prin curricula școlare;
- *Strategia generală*, proiectarea acțiunilor;
- *Stabilesc intenții, aspirații pe termen mediu*, cu un grad mijlociu de generalitate, în acțiuni determinate, anticipând etape și operații, echilibrând aspectele formative-informațive-educative ale procesului de învățământ;
- *Moduri de planificare, organizare a educației școlare*, în curricula diversificate, cu precizarea rezultatelor pe etape (cicluri curriculare), cu prevederea structurilor și conținuturilor, cu indicarea resurselor necesare, cu evaluarea strategiilor și prevenirea nonconcordanțelor cu idealul sau condițiile specifice;
- *Trăsături esențiale*:
 - *caracterul de acțiune*, deoarece vizează direcțiile principale de acțiune socială, care susțin politica, planificarea educației, învățământului, elaborarea curriculumului;
 - *caracterul strategic*, pentru că vizează liniile generale de inovație pedagogică (didactică), pe termen lung și mediu, care susțin funcțional sistemul de învățământ;
 - *caracterul tactic*, prin precizarea criteriilor de elaborare a obiectivelor generale ale sistemului, care susțin proiectarea planurilor de învățământ, a întregului curriculum;
 - *observarea, analiza, prevederea condițiilor disponibile*;
 - *alegerea alternativelor*, stabilirea unor norme, reglementări;
 - *mobilizarea capacităților proprii*, raționale, intenționale, în planuri de acțiune, prevenirea piedicilor, prevederea consecințelor;
 - *depășirea condițiilor existente*, învingerea dificultăților;

- *stabilirea de variante acționate*, pentru asigurarea flexibilității modificării pe parcursul acțiunii;
- *precizarea obiectivelor* în care se finalizează acțiunile, ca mijloc de orientare concretă a activității;
- *adaptarea la posibilitățile elevului*, cu eliminarea caracterului abstract, uniform, cu neglijarea capacităților individuale;
- *sugerarea posibilităților de realizare în grup*, prin cooperare, prin crearea mediului, situației formative;
- *exprimarea prin valori*, specifice laturilor educației (întelectuale, morale, estetice, științifice, tehnologice, sociale, profesionale etc), iar selecția, ordonarea lor stau la baza definirii conținuturilor, ciclurilor de formare, criteriilor de evaluare sumativă.

Obiectivele procesului de învățământ, ale curriculumului precizat continuă drumul de concretizare, detalieri, specificare a scopurilor în plan acționai bine delimitat, pe termene variate (școlaritate, ciclu curricular, an școlar, predarea-învățarea unei discipline, a unei teme-capitol, lecții, secvențe).

Obiectivele indică:

- *intențic*are anticipă o modificare la nivelul personalității;
- *rezultate concrete* pe care să le dovedească elevii în urma aplicării curriculumului în funcție de care profesorul urmărește realizarea scopurilor în continuare, asigură succesiunea obiectivelor specifice aferente scopurilor, adaptează acțiunile;
- *relația cu celelalte elemente ale procesului de învățământ*, de care depinde realizarea lor: prelucrarea conținutului, alegerea metodelor, mijloacelor, formelor de organizare, a variantei optime de proiectare, de dirijare a elevilor, stabilirea formelor de evaluare;
- *modul de raționalizare a acțiunilor* instructiv-educative, în jurul scopurilor, obiectivelor derivate, ordonate, organizate, echilibrate;
- *modul de reglare a acțiunilor*, pe măsura constatării realizării obiectivelor, a raportării la ceea ce s-a așteptat, putând conduce chiar la reformularea scopurilor, obiectivelor generale, după evaluarea posibilității reale de rezolvare a lor;

- *modul de concretizare în sarcini de lucru* pentru elevi, la variate nivele, grade de dificultate, în înălțuirea logică, rezolvările prin strategii diferite, dirijat sau nu, în grup sau independent;
- *trecerea de la finalitățile cele mai generale* ale educației/instruirii (ideal, scopuri), care definesc politica învățământului, planificarea sa de ansamblu spre cele specificate, concrete ale procesului, acțiunii delimitate în timp.

Condițiile precizate pentru efectuarea acțiunii se referă la mijloace, cerințe, metode, tehnici de activizare a elevilor;

Existența a trei categorii de obiective: obiective generale (cadru, pe etape de școlaritate), *obiective specifice* (pe ani școlari, discipline școlare) și *obiective operaționale* (pe capitole, teme, sisteme de lecții, secvențe de lecții) și, dintre acestea, pentru evaluare (de referință) normativă, criterială.

Educația are în vedere ca finalitate un proiect de devenire umană, un prototip de personalitate către care se tinde (educația are o dimensiune teleologică), ca o problemă de valorizare, trecând de la forma de ideal la cea de comportament practic.

Modelul de personalitate se conturează și se realizează, de la general la particular, prin trei ipostaze ale finalităților: ideal educativ, scop al educației, obiective educaționale.

Idealul educativ este categoria abstractă, ca sinteză valorică, din care derivă principii și strategii, scopuri și obiective concrete, precizează un model dinamic de personalitate definit de societate, dar are și o dimensiune psihologică.

Scopul educației realizează, ca finalitate, acordul între ideal și obiectivele sale, este adecvat acțiunilor didactice, precizează secvențe-dimensiuni ale personalității, devine relativ în raport cu diversitatea situațiilor educative.

Obiectivul educațional este ipostaza cea mai concretă a finalităților și desemnează tipul de schimbări pe care procesul de învățământ îl așteaptă și îl realizează. El se referă la achiziții de încorporat, redate în termeni de comportamente concrete, vizibile, măsurabile și exprimabile. Spre deosebire de scop, care vizează evoluții și schimbări mai extinse din punct de vedere cognitiv, afectiv, comportamental.

Obiectivele se deduc din scopuri, iar acestea din ideal.

Finalitățile educației - cu unități dinamice dintre ideal, scop și obiective - sunt rezultate ale unor opțiuni dinamice, cu deschideri spre valori mereu în transformare.

- Legea învățământului nr. 84, modificată și completată, 1995, 1999:

Art. 3. - (1) învățământul urmărește realizarea idealului educațional, întemeiat pe tradițiile umaniste, pe valorile democratice și pe aspirațiile societății românești și contribuie la păstrarea identității naționale.

(2) Idealul educațional al școlii românești constă în dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și creative. Art. 4. -

(1) învățământul are ca finalitate formarea personalității umane prin (ca scopuri):

- a) însușirea cunoștințelor științifice, a valorilor culturii naționale și universale;
- b) formarea capacităților intelectuale, a disponibilităților afective și a abilităților practice prin asimilarea de cunoștințe umaniste, științifice, tehnice și estetice;
- c) asimilarea tehnicilor de muncă independentă, necesare instruirii și autoinstruirii pe durata întregii vieți;
- d) educarea în spiritul respectării drepturilor și libertăților fundamentale ale omului, a demnității și al toleranței, al schimbului liber de opinii;
- e) cultivarea sensibilității față de problematica umană față de valorile moral-civice, a respectului pentru natură și mediul înconjurător;
- f) dezvoltarea armonioasă a individului prin educația fizică, educație igienică-sanitară și practicarea sportului;
- g) profesionalizarea tinerei generații pentru desfășurarea unor activități utile, producătoare de bunuri materiale și spirituale.

(2) învățământul asigură cultivarea dragostei față de țară, față de trecutul istoric și de tradițiile poporului român (cf. <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliuDocument/20215>)

Finalitățile educației se concretizează în:

- *Aspirații, intenții* pe termen lung;
- *Orientarea activității didactice / pedagogice către rezultate așteptate*, anticipate, de către factorii implicați (indivizi, instituții specializate, societate);
- *Proiectarea* conținuturilor, strategiilor, modurilor de organizare și conducere a educației către niște rezultate așteptate (sensul teleologic al educației).
- *Gradul de generalizare, teoretizare al proiectelor sociale și individuale* asupra devenirii personalității umane și transformarea lor în mobiluri ale acțiunii didactice;

- *Definirea modului de realizare*, racordarea caracteristicilor procesului de învățământ la proiecțiile curriculare conturate, organizarea experiențelor de învățare, concretizarea concepțiilor asupra instruirii în norme, operații, acțiuni, situații, modalități de intervenție dirijată;
- *Realizarea în trepte, progresivă, dinamică a instruirii*, dar de la acțiuni simple, concrete, operaționale, situative, prin amplificare, în spirală sau centric, către finalitatea cu gradul cel mai mare de generalitate (idealul educației), prin intermediul altora, cu o sferă mai restrânsă (obiective);
- *Adaptarea conținutului finalităților la modificările valorilor promovate*, conturate în dezvoltarea societății, la opțiunile prioritare reformulate de către aceasta, cu repercusiuni asupra reorientării proiectării curriculumului, asupra mărimii gradului de deschidere a sistemului de învățământ la nou;
- *Adaptarea calității la schimbările în învățământ* (conținut, structură, strategii, resurse, politici) de modificările generale, multiplu determinate;
- *Modalități variate de deținere a finalităților*, după gradul de trecere de la particular la general, de la nivelul ideal la cel practic, real, imediat, pe scara descendentă: ideal (educativ), scopuri, obiective (generale-specifice-operaționale).

Profilul de formare (educațional) este punctul fundamental în stabilirea unui curriculum, atunci când se trece de la idealul și scopurile educației la stabilirea conținuturilor educației la precizarea a ce cunoștințe, deprinderi, priceperi etc.

Elaborarea unui profil constă în determinarea tipurilor de demersuri și atitudini ce ar trebui să se manifeste în toate categoriile de situații în care se va găsi elevul, tipuri de roluri pe care le va îndeplini în viața socială, profesională și demersurile pedagogice corespunzătoare de realizare a lor.

Profilul de formare prezintă o componentă reglatoare a curriculumului național, pentru că descrie așteptările față de absolvenți și caracteristicile elevilor. El este o schiță, un model de atins, pe care profesorii îl concretizează în practică în cunoștințe, capacități, competențe, atitudini.

Tema curs: Lucrarea de reflecție I

Descrieți ideile dvs. cu privire la educație (principii, filosofie, opinii, metode etc.)

Care sunt ideile dvs. de bază despre profesia de cadru didactic?

Care sunt așteptările dvs. explicite vs. implicite, cum v-ați gândit la acele idei și așteptări? Numiți ceea ce ai învățat singur / ceea ce ați învățat din întâlnirile dvs. cu profesorii / mentorii dvs. Faceți referire la ce fel de cursuri și programe educaționale ați participat până acum. Specificați cărți și alte materiale, dacă există, care v-au influențat ideile. Lucrările încărcate vor fi examinate de către participanți pentru comentarii reciproce. Atât lucrările, cât și comentariile sunt supuse evaluării.

Note de practică reflectivă

Elaborați profilul propriu de formare

Tipurilor de atitudini manifeste în contexte

__1__

__2__

Tipuri de roluri viața socială, profesională și demersurile pedagogice corespunzătoare de realizare a lor.

5.5.Taxonomia finalităților educației. Criterii și sistem de refetintă

5.5.1.Taxonomii ale obiectivelor educaționale

5.5.1.1. Conceptul de taxonomie didactică

Etimologie și istoric:

etimologia termenului „taxonomie” se află în grecescul „taxis” = așezare, ordonare, aranjare și „nomos”= lege;

conceptul de taxonomie didactică a fost introdus și dezvoltat de Școala din Chicago, care, sub conducerea lui Bloom, și-a propus să contureze dimensiunile acțiunii instructive pe baza obiectivelor didactice, aceasta permițând modelarea și prelucrarea automatizată a datelor caracteristice procesului de învățământ.

Definiție: În Teoria și metodologia instruirii s-a impus termenul de „taxonomie didactică”, ce reprezintă știința clasificării metodelor didactice, a principiilor învățământului, a formelor de organizare a activităților instructiv-educative, a mijloacelor de instruire etc.

A. Explicații de bază

Benjamin Bloom de la Universitatea din Chicago a dezvoltat conceptul de **taxonomie**, în 1956, cu ajutorul mai multor specialiști în măsurarea educației.

Bloom a văzut taxonomia originală ca mai mult decât un instrument de măsurare. El credea că ar putea servi drept: limbaj comun despre obiectivele de învățare pentru a facilita comunicarea între persoane, materii și niveluri de clasă; baza pentru determinarea într-un anumit curs sau curriculum a sensului specific al obiectivelor educaționale largi, cum ar fi cele găsite în standardele naționale, de stat și locale predominante în prezent; mijloace pentru determinarea congruenței obiectivelor educaționale, activităților și evaluărilor într-o unitate, curs sau curriculum; și panorama a gamei de posibilități educaționale față de care amploarea și profunzimea limitate a oricărui curs educațional sau curriculum ar putea fi contrastată (Krathwohl, 2002, cf. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2, accesat la 01.06.2021).

Krathwohl a participat la crearea taxonomiei originale și a fost coautorul taxonomiei revizuite.

„Taxonomia obiectivelor educaționale este un cadru pentru clasificarea afirmațiilor despre ceea ce ne așteptăm sau intenționăm ca elevii să învețe ca rezultat al instruirii. Cadrul a fost conceput

ca un mijloc de facilitare a schimbului de itemi de testare între facultăți de la diferite universități pentru a crea bănci de itemi, fiecare măsurând același obiectiv educațional (Krathwohl , 2002, p. 212, cf. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2, accesat la 01.06.2021).”

Bloom și-a concentrat o mare parte din cercetările sale pe studiul obiectivelor educaționale și, în cele din urmă, a propus că orice sarcină dată favorizează unul dintre cele trei domenii psihologice: cognitiv, afectiv sau psihomotoriu. Domeniul cognitiv se ocupă de capacitatea unei persoane de a procesa și utiliza (ca măsură) informațiile într-un mod semnificativ. Domeniul afectiv se referă la atitudinile și sentimentele care rezultă din procesul de învățare. În sfârșit, domeniul psihomotoric implică abilități manipulative sau fizice.

Operaționalizarea obiectivelor educației

Utilizând criterii și modele prezentate în literatura pedagogică, profesorul poate avea în față următoarea clasificare a obiectivelor instructiv-educative, în momentul proiectării activităților și evaluării rezultatelor:

- **după gradul de generalitate, relațiile logice între categorii:**
 - idealul educației
 - scopurile educației;
 - *dimensiunile dezvoltării personalității (cognitive, acționale, afective, voliționale, motivaționale, însușiri generale, conștiință);*
 - *laturile educației (intelectuală, morală, estetică, fizică etc);*
 - *prioritățile actuale, de perspectivă (capacități, abilități, competențe, atitudini, cunoștințe esențiale).*

Obiective instructiv-educative, de învățare:

- a) *obiective generale*, prin detalierea scopurilor în concordanță cu politica și cu profilul conturat;
- b) *obiective specifice* de formare:
 - *pe trepte, cicluri:* obiective ale învățământului preșcolar, primar, secundar-gimnazial, secundar-liceal, preuniversitar, postuniversitar;
 - *pe tipuri, profile școlare:* licee de profil variat, învățământ special, facultăți și specializări ș. a.;

- *pe discipline, arii, grupe de discipline, module școlare, cuprinse în programele școlare;*
 - *pe ani școlari sau etape delimitate;*
- c) *obiective concrete, operaționale, pe unități de învățare:*
- *pe unități de conținut, situații și activități de învățare;*
 - *pe domenii psihologice, comportamentale: cognitiv (cunoaștere, înțelegere, aplicare, sinteză, analiză, evaluare), afectiv (receptare, reacție, valorificare, organizare, caracterizare) și psihomotor (percepere, dispoziție, reacție dirijată, automatism, reacție complexă).*
- **după natura finalităților educației:**
 - *educative:* pe laturi ale educației (intelectuală, morală, tehnologică, fizică, estetică etc);
 - *instructive:* informative (pe discipline, domenii corelate) și formative (capacități deprinderi, abilități generale și pe domenii);
 - **după mediul de realizare:**
 - *școlare:* pe trepte de școlaritate, pe tipuri de școli, pe discipline de învățământ, pe tipuri de activități școlare și în afara clasei;
 - *extrașcolare* (nonformal: pe tipuri de instituții culturale, organizații de tineret, cluburi pentru elevi etc);
 - **după specificitatea domeniului cunoașterii, învățării:**
 - *obiective disciplinare;*
 - *obiective intradisciplinare;*
 - *obiective interdisciplinare;*
 - *obiective transdisciplinare.*
 - **după gradul de concretizare, transpunere în sarcini, operații:**
 - *obiective operaționale*, observabile, măsurabile: *cognitive* (cunoștințe, deprinderi, capacități, algoritmi, priceperi), *psihomotorii* (deprinderi, priceperi, tehnici, modele etc), *afective* (atenție concentrată, voința de acțiune, manifestarea preferințelor, argumentarea unei opțiuni etc);
 - *obiective neoperaționale* (interese, motivații, trăiri superioare, concepții, strategii euristice, aptitudini).

- **după formele învățării aplicate** (Gagne, 1975), progresiv, cumulat:
 - învățarea de semnale, de răspunsuri condiționate;
 - învățarea prin stimul-răspuns, de legături, răspunsuri precise;
 - învățarea prin înlănțuire, de deprinderi, algoritmi, priceperi;
 - învățarea prin asociație verbală, de definiții, deprinderi intelectuale, scheme, algoritmi, relații;
 - învățarea prin discriminare, de răspunsuri diferite, comparații;
 - învățarea de noțiuni, prin înțelegere, generalizare, definire;
 - învățarea de reguli, principii, algoritmi, deprinderi, strategii;
 - învățarea prin rezolvarea de probleme, găsirea de soluții, formularea de ipoteze, verificări variate, strategii de rezolvare;
 - învățarea creativă, ca forma cea mai înaltă, complexă.

- **după rezultatele finalizate așteptate:**
 - cunoștințe - atitudini
 - deprinderi
 - competențe - priceperi
 - motivații
 - capacități - interese
 - strategii etc. (cf. Krathwohl, 2002, cf. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2, accesat la 01.06.2021).

Acestea pot fi definite în termeni de competență proiectată și realizată (între obiectivele cadru și cele specificate, pentru evaluarea atingerii scopurilor, pe domenii ale cunoașterii și acțiunii, trăirii) și de performanță (între obiectivele specifice și cele concrete, necesare formulării sarcinilor de învățare, prin antrenarea calitativă a diferitelor dimensiuni ale personalității elevilor).

Principii în stabilirea taxonomiilor:

- *principiul logic*, al înlănțuirii raționale, structurale, sistemice;
- *principiul psihologic*, al fundamentării instruirii, obiectivelor ei pe datele învățării dezvoltării personalității;

- *principiul funcțional-integralist*, al organizării, ierarhizării în diverse subsisteme ale acelorași elemente;
- *principiul întrepătrunderilor structural-sistemice* dintre obiectivele prezente în diferite domenii;
- *principiul didactic*, al raportării la obiectivele urmărite în procesul instructiv-educativ, la specificul procesului, la etapele și consecințele asupra proiectării-activității, al stabilirii sarcinilor de învățare, al evaluării.

Profesorul, în proiectarea acțiunilor, poate alege sau corela anumite obiective din taxonomii diferite, după mai multe criterii, le poate eșalona în timp și în raport cu conținutul tematic, le poate adapta la nivelul elevilor sau după constatările făcute prin evaluarea continuă, le poate detalia sau sintetiza etc.

B. Explicații suplimentare

Se pot distinge trei niveluri de definire a obiectivelor: a celor generale, derivate din ideal și scopuri, a celor intermediare (specifice) și a celor concrete (operaționale).

Taxonomia (gr. “taxos” - ordine, clasificare) obiectivelor a apărut din nevoia raționalizării, sistematizării și evaluării unei acțiuni pedagogice.

Prima taxonomie a lui Bloom (1956) este stabilită respectând principii: să se sprijine de marile grupuri de obiective urmărite în procesul didactic, să evidențieze stadiul cunoașterii psihologiei învățării, să se articuleze logic, să fie obiectivă, să denote o complexitate crescândă.

Taxonomia are două roluri: de a preciza comportamentele care vor fi formulate, încurajate și întărite, dar și de a vedea ce alte obiective ar mai putea fi formulate.

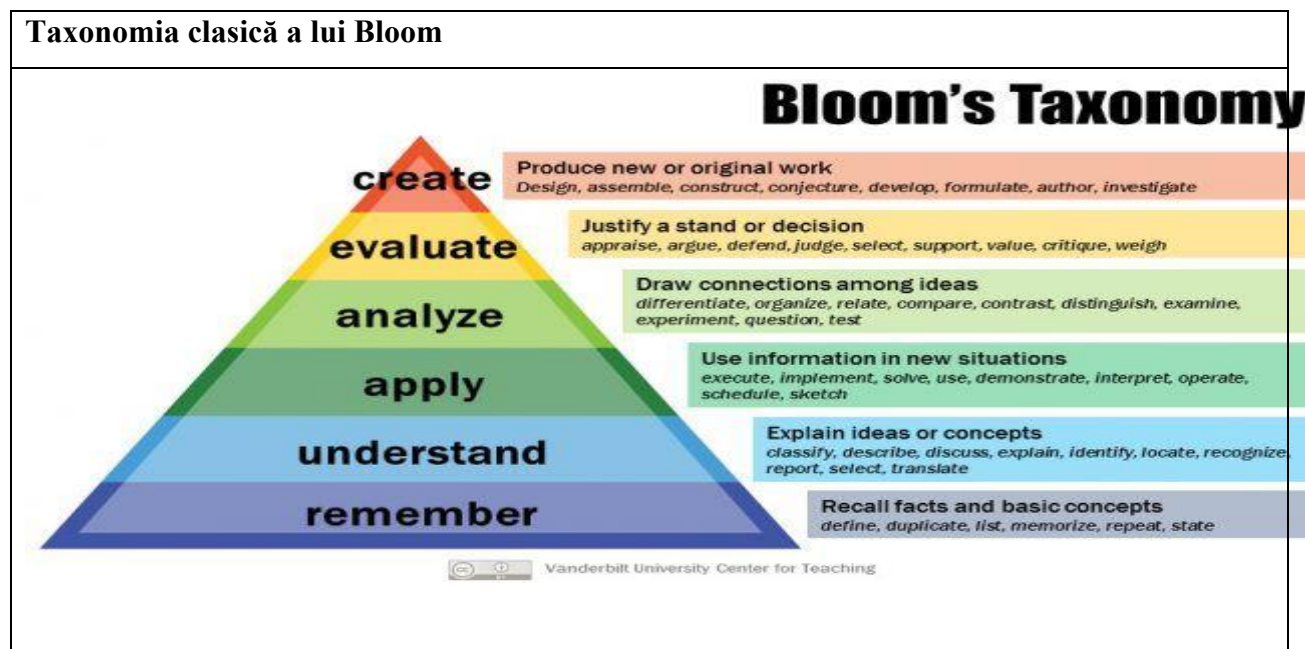
5.7. Taxonomia lui Bloom

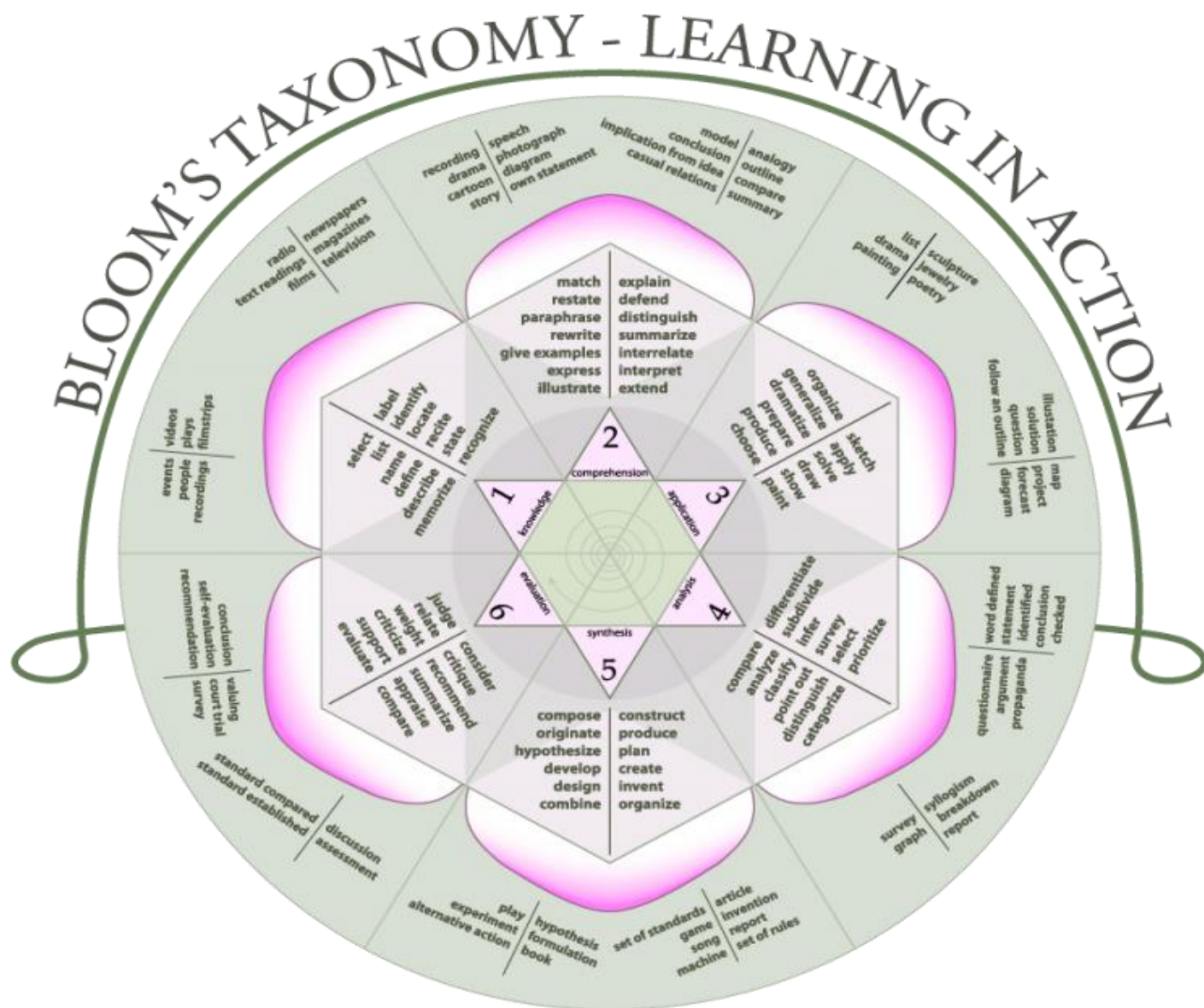
Taxonomia lui Bloom (1956) se referă la domeniul **cognitiv, afectiv-attitudinal** și **psihomotor**. Ele sunt formate în mod abstract: cunoașterea, înțelegerea, analiza, aplicarea, sinteza, evaluarea, la fiecare menținându-se și elementele de conținut (ce? - termeni, fapte, criterii, metode, teorii, acțiuni, relații, principii, planuri etc).

Ulterior s-a ajuns la operaționalizarea acestor categorii, precizându-se corespunzător ce acțiuni sunt posibile (exprimate prin verbe) și ce conținuturi pot fi vehiculate (conform materiei de învățat).

Taxonomia lui Bloom a oferit șase categorii care descriu procesele cognitive ale învățării: *cunoașterea, înțelegere, aplicare, analiză, sinteză și evaluare*. Categoriile au fost menite să reprezinte activități educaționale de complexitate și abstractizare crescândă.

Infografic Taxonomia lui Bloom





cf. <https://bloomstaxonomy.net/>, accesat la 02.05.2021

5.7.1. Domeniul cognitiv

Nivelul	Acțiuni	Conținut
1. Cunoașterea simplă	a defini, a distinge a identifica, a recunoaște, a aminti, a dobândi.	termeni semnificativi, definiții, elemente, fapte, fenomene, însușiri, reguli, utilizări, relații

2. Înțelegerea comprehensiunea, interpretarea	a transforma, a exprima propriu, a ilustra, a reprezenta, a schimba, a redefini, a interpreta, a diferenția, a stabili, a explica, a demonstra, a prevedea, a completa.	exemple, reprezentări, texte, fapte esențiale, caracterizări, consecințe, factori, principii, metode, situații, abstracții, efecte.
3. Aplicarea	a aplica, a generaliza, a dezvolta, a utiliza, a transfera, a restructura, a alege, a clasifica.	metode, teorii, principii, procese, fenomene, procedee
4. Analiza, căutarea	a distinge, a identifica, a recunoaște, a deduce, a contrasta, a compara, a analiza, a discrimina.	elemente, concluzii, argumente, relații, particularități, cauze, părți, căi, scopuri, organizări, tehnici
5. Sinteza, crearea, elaborarea	a scrie, a relata, a creea, a produce, a modifica, a propune, a specifica, a planifica, a deriva, a dezvolta, a combina, a deduce, a formula.	modele structuri, produse, performanțe, proiecte, lucrări, comunicări, planuri, scheme, operații, soluții, generalizări, concepte, ipoteze.
6. Evaluarea, critica	a judeca, a argumenta, a evalua, a decide, a considera, a compara, a contrastă.	Exactitate, erori, lacune, precizie, scopuri, mijloace, experiență, standarde, alternative.

Bloom și cercetătorii asociați au descoperit că Taxonomia originală aborda doar o parte din învățarea care are loc în majoritatea setărilor educaționale și au dezvoltat taxonomii complementare pentru Domeniul Afectiv (care se adresează valorilor, emoțiilor sau atitudinilor asociate cu învățarea) și Domeniul Psihomotor (abordând domeniul fizic). aptitudini și acțiuni). Acestea pot oferi alte clasificări utile ale tipurilor de cunoștințe care pot fi părți importante ale unui curs.

Domeniul afectiv

Primirea

Răspunsul

Evaluarea

Organizare

Caracterizarea printr-o valoare sau complex de valori

Domeniul psihomotric

Mișcări reflexe

Mișcări de bază-fundamentale

Abilitati de percepție

Abilitati fizice

Mișcări pricepute

Comunicarea nondiscursivă.

(cf. Krathwohl, 2002, cf. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2, accesat la 01.06.2021).

Taxonomia originală vs Revised Bloom

1. Spre deosebire de categoria inițială „Cunoaștere” a lui Bloom, „Amintiți-vă” se referă doar la amintirea unor fapte sau proceduri specifice.
2. Mulți instructori, ca răspuns la taxonomia originală, au comentat absența termenului „înțelege”. Bloom nu l-a inclus deoarece cuvântul se poate referi la multe tipuri diferite de învățare. Cu toate acestea, în crearea taxonomiei revizuite, autorii au descoperit că atunci când instructorii folosesc cuvântul „înțelege”, ei descriau cel mai frecvent ceea ce taxonomia originală a numit „înțelegere”.

Structura procesului cognitiv Dimensiunea taxonomiei revizuite

1.0 Amintirea – Preluarea cunoștințelor relevante din memoria pe termen lung

1.1 Recunoașterea

1.2 Rechemarea

2.0 Înțelegerea – Determinarea sensului mesajelor de instruire, inclusiv comunicarea orală, scrisă și grafică

2.1 Interpretarea

2.2 Exemplificare

2.3 Clasificare

2.4 Rezumat

2.5 Deducerea

2.6 Compararea

2.7 Explicarea

3.0 Aplicare – Efectuarea sau utilizarea unei proceduri într-o situație dată

3.1 Executarea

3.2 Implementarea

4.0 Analiză – Împărțirea materialului în părțile sale constitutive și detectarea modului în care părțile se raportează între ele și cu o structură sau scop general

4.1 Diferențierea

4.2 Organizarea

4.3 Atribuire

5.0 Evaluare – Emiterea judecăților bazate pe criterii și standarde

5.1 Verificare

5.2 Critica

6.0 Creare – Adunarea elementelor împreună pentru a forma un întreg nou, coerent sau pentru a realiza un produs original

6.1 Generarea

6.2 Planificare

6.3 Producerea

O schimbare majoră a taxonomiei revizuite a fost să abordeze categoria foarte complicată de „cunoaștere” a lui Bloom, primul nivel din taxonomia originală. În Taxonomia originală, categoria de cunoștințe se referea atât la cunoașterea unor fapte, idei și procese specifice (cum o face acum categoria revizuită „Amintiți-vă”), cât și la conștientizarea posibilelor acțiuni care pot fi efectuate cu acele cunoștințe. Taxonomia revizuită a recunoscut că astfel de acțiuni se referă la cunoștințele și abilitățile învățate la toate nivelurile taxonomiei și, astfel, a adăugat o a doua „dimensiune” taxonomiei: dimensiunea cunoștințelor, compusă din cunoștințe faptice, conceptuale, procedurale și metacognitive. (Krathwohl, 2002),

cf. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2, accesat la 01.06.2021.

Structura dimensiunii cunoașterii a taxonomiei revizuite

Cunoștințe factice – Elementele de bază pe care elevii trebuie să le cunoască pentru a se familiariza cu o disciplină sau pentru a rezolva probleme în cadrul acesteia.

Cunoștințe conceptuale – interrelațiile dintre elementele de bază dintr-o structură mai mare care le permite să funcționeze împreună.

Cunoștințe procedurale – Cum să faci ceva; metode de anchetă; și criterii de utilizare a abilităților, algoritmilor, tehnicilor și metodelor.

Cunoașterea metacognitivă – Cunoașterea cunoașterii în general, precum și conștientizarea și cunoașterea propriei stări.

Cele două dimensiuni – cunoașterea și cognitivă – ale Taxonomiei revizuite se combină pentru a crea un tabel de taxonomie cu care pot fi analizate obiectivele scrise. Acest lucru îi poate ajuta pe instructori să înțeleagă ce fel de cunoștințe și abilități sunt acoperite de curs pentru a se asigura că cursul abordează o amploare adecvată a tipurilor de învățare.

Structura rezultatelor învățării observate (SOLO)

La fel ca taxonomia lui Bloom, taxonomia Structure of Observed Learning Outcomes (SOLO) dezvoltată de Biggs și Collis, (Biggs & Collis, 1992), distinge între niveluri din ce în ce mai complexe de înțelegere care pot fi utilizate pentru a descrie și evalua învățarea elevilor. În timp ce taxonomia lui Bloom descrie ce fac elevii cu informațiile pe care le dobândesc, taxonomia SOLO descrie relația pe care elevii o articulează între mai multe informații. Atherton (2005) oferă o privire de ansamblu asupra celor cinci niveluri care compun taxonomia SOLO:

Prestructural: aici studenții dobândesc pur și simplu fragmente de informații neconectate, care nu au nicio organizare și nu au sens.

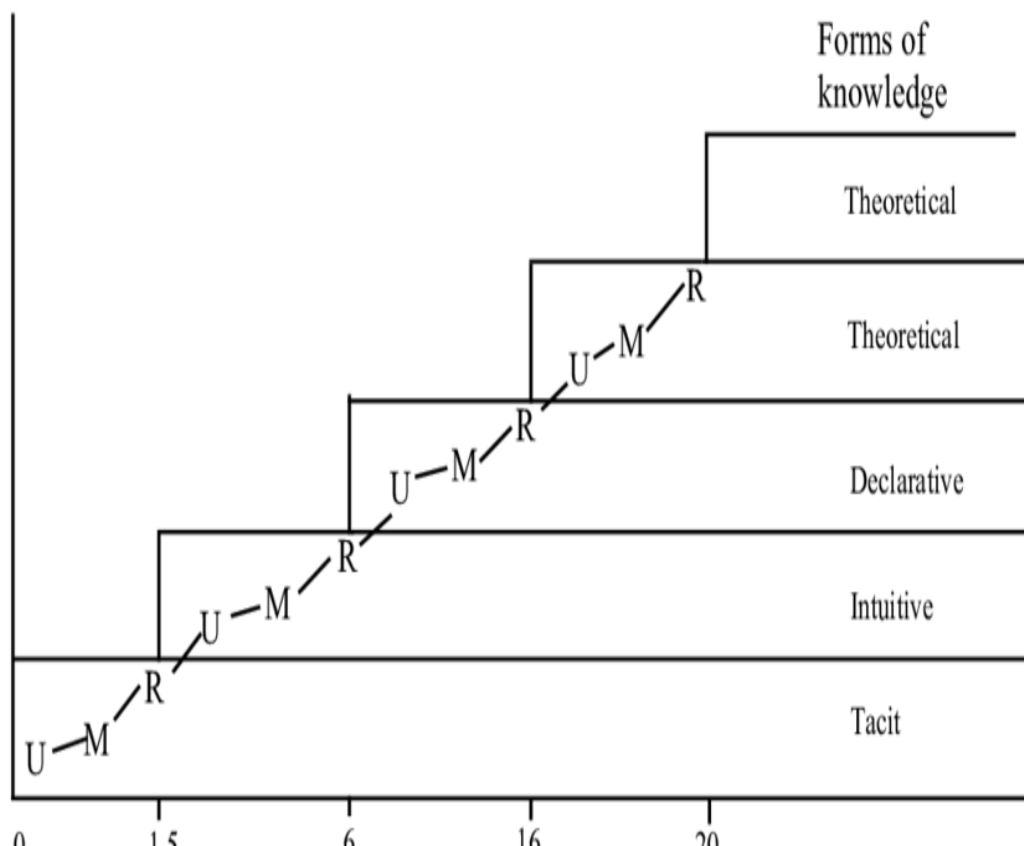
Unistruktural: se realizează conexiuni simple și evidente, dar semnificația lor nu este înțeleasă.

Multistruktural: pot fi realizate o serie de conexiuni, dar meta-conexiunile dintre ele sunt omise, la fel ca semnificația lor pentru întreg.

Nivel relațional: elevul este acum capabil să aprecieze semnificația părților în raport cu întregul.

La nivel abstract extins, studentul realizează conexiuni nu numai în cadrul domeniului de studiu dat, ci și dincolo de acesta, capabil să generalizeze și să transfere principiile și ideile care stau la baza instanței specifice.

Info grafic Taxonomia SOLO



Modes and levels in SOLO Model (Adapted from Biggs & Collis, 1991), cf.

https://www.researchgate.net/figure/Modes-and-levels-in-SOLO-Model-Adapted-from-Biggs-Collis-1991_fig1_267995111, accesat la 02.06.2021

Puncte forte:

- a abordat un subiect foarte important: cel al domeniului cognitiv;
- a elaborat o structură care poate fi utilizată de cadre didactice.

Critici:

Marzano (2000) impută taxonomiei lui Bloom chiar structura taxonomiei: pornind de la nivelul cel mai simplu al cunoștințelor și ajungând la cel mai dificil al evaluării, nu se sprijină pe o cercetare. Or, o taxonomie ierarhică implică faptul că fiecare capacitate aflată la un nivel superior este compusă din capacitățile de la nivelurile de mai jos. Înțelegerea necesită cunoștințe.

Aplicarea necesită înțelegere și cunoștințe etc. Toate aceste lucruri, susține Marzano, nu se regăsesc în ceea ce privește procesele cognitive din taxonomia lui Bloom.

Alte critici:

- oferă o simplitate iluzorie;
- se prevăd obiective banale;
- specializarea duce la aglomerarea de posibilități de formare a obiectivelor;
- nu toate obiectivele pot fi precizate clar, specific, concret;
- pericolul mecanizării educației; nu se poate evalua totul în mod riguros;
- unii profesori buni nu-și definesc operațional obiectivele;
- este o legătură îndoielnică între scopuri și obiectivele operaționale; nu toate comportamentele pot fi anticipate.
- activități care merită a fi desfășurate, cum ar fi problemele complexe autentice, din viața reală, sau proiectele nu pot fi clasificate după taxonomie și numai încercarea de a le clasifica astfel le-ar diminua potențialul de oportunități de învățare.

5.7.1.1. Revizuirea taxonomiei lui Bloom

Lorin Anderson

În anul 1999, Anderson și colaboratorii săi au publicat o versiune actualizată a taxonomiei lui Bloom. Această taxonomie, spre deosebire de versiunea din 1956, face diferența între „*a ști ce*”, conținutul gândirii și „*a ști cum*”, procedeele utilizate în rezolvarea problemelor.

- Dimensiunea cunoștințelor este reprezentată de „*a ști ce*” și are patru categorii: *factuală, conceptuală, procedurală și metacognitivă*.
- **Cunoștințele factuale** includ fragmente izolate de informații, cum ar fi definițiile cuvintelor și cunoștințe despre detalii specifice.
- **Cunoștințele conceptuale** constau în sisteme de informații, cum ar fi clasificările și categoriile.

- **Cunoștințele procedurale** includ algoritmi, euristică sau învățarea prin descoperire, tehnici și metode, precum și cunoștințe despre situațiile în care se folosesc aceste metode și procedee.
- **Cunoștințele metacognitive** se referă la cunoștințele despre procesele de gândire și informații legate de gândire și la felul cum pot fi folosite aceste procese în mod eficient.

Procesele cognitive a taxonomiei lui Bloom revizuită are, ca și cea originală, tot șase capacități, organizate de la cea mai simplă până la cea mai complexă astfel:

(1) **Reamintirea**: constă în recunoașterea și „rechemarea” informațiilor relevante din memoria pe termen lung.

Verbe: descrie, relaționează, spune, găsește,

(2) **Înțelegerea**: constă în abilitatea de a forma propriul înțeles pe baza materialelor educaționale, precum lectura și explicațiile profesorului. Înțelegerea, implică nu numai amintirea informațiilor, ci și înțelegerea semnificației acestora. Acest lucru se realizează prin organizarea, compararea și interpretarea ideilor memorate. Subcategoriile acestui proces includ interpretarea, exemplificarea, clasificarea, rezumarea, deducerea, compararea și explicarea.

- **Verbe**: discuta, conturează, explică, prezice.

(3) **Aplicarea**: se referă la utilizarea unui procedeu învățat într-o situație familiară sau una nouă. În acest fel, elevii trebuie să poată extrapola ceea ce au învățat la situații noi pe care nu le-au mai întâlnit înainte.

- **Verbe**: folosiți, ilustrați, completați, rezolvați.

(4) **Analizarea**: constă în descompunerea cunoștințelor în părți și considerarea relației dintre părți și structura generală. Elevii analizează prin diferențiere, organizare și atribuire. Acest nivel implică examinarea informațiilor învățate, găsirea de relații între componentele sale și posibilitatea de a face inferențe, predicții și deducții.

- **Verbe folosite**: identifică, compară, explică, clasifică.

(5) **Evaluarea:** include verificarea și critica. Acest nivel constă în a putea face judecăți despre idei și valabilitatea lor, precum și despre metoda urmată pentru a ajunge la ele. Evaluarea se poate face pe baza dovezilor interne sau a criteriilor externe, cum ar fi gustul personal.

- **Verbe:** decide, prioritizează, evaluează, justifică.

(6) **Crearea.** Crearea, un proces care nu a fost inclus în prima taxonomie, se află pe nivelul cel mai de sus al noii versiuni. Această abilitate implică combinarea unor lucruri existente pentru a face ceva nou. Pentru a îndeplini sarcini creatoare, cei care învață generează, planifică și produc. La acest nivel este vorba despre reorganizarea ideilor existente în moduri noi, în așa fel încât să fie generate soluții alternative la o problemă și să fie propuse teorii noi.

- **Verbe:** creați, imaginați, proiectați, planificați.

Potrivit acestei taxonomii, fiecărui nivel de cunoștințe îi poate corespunde un nivel al proceselor cognitive, astfel că elevul poate *să-și amintească cunoștințe factuale sau procedurale, să înțeleagă cunoștințe conceptuale sau metacognitive sau să analizeze cunoștințe metacognitive sau factuale*. Conform lui Anderson și colegii săi, „Învățarea care are sens le oferă elevilor cunoștințele și procesele cognitive de care au nevoie pentru a putea rezolva probleme.” (Taxonomia lui Anderson și Krathwohl 2000).

5.7.1.2. Taxonomia lui Anderson și Krathwohl (2000)

Taxonomia lui Anderson a fost dezvoltată direct din taxonomia cognitivă a lui Bloom, cu trei diferențe importante:

1. Bloom folosește substantive, iar Anderson folosește verbe. Acest lucru este important deoarece afectează modul în care demonstrăm aceste abilități ca lucruri pe care le realizăm.
2. Taxonomia Anderson introduce ideea de creativitate și o pune în vârf, cea mai înaltă formă de învățare.
3. Există o remaniere relativ minoră a nivelurilor taxonomice.

Avertisment! Taxonomiile lui Bloom și Anderson sunt atât de împletite încât sunt uneori prezentate ca fiind la fel. De fapt, cea a lui Anderson este uneori denumită în mod inexact al lui Bloom, însă Nu vezi niciodată că Bloom se numește Anderson!

Taxonomia lui Bloom 1956	Taxonomia lui Anderson și Krathwohl 2000
1. Cunoștințe: amintirea sau recuperarea materialului învățat anterior. Exemple de verbe care se referă la această funcție sunt: - a ști - a identifica - a raporta - a lista - a defini - a reaminti - a memora - a repeta - a înregistra - a numi - a recunoaște - a dobândi	1. Amintirea: Recuperarea, amintirea sau recunoașterea cunoștințelor din memorie. Amintirea este atunci când memoria este folosită pentru a produce definiții, fapte sau liste, sau pentru a recita sau a prelua material.
2. Înțelegerea: Abilitatea de a înțelege sau de a construi sens din material. Exemple de verbe care se referă la această funcție sunt: - a reformula - a localiza - a raporta - a recunoaște	2. Înțelegerea: Construirea semnificației din diferite tipuri de funcții, fie ele activități de mesaje scrise sau grafice, cum ar fi interpretarea, exemplificarea, clasificarea, rezumarea, deducerea, compararea și explicarea.

a explica a fi expres a identifica a discuta a descrie a revizui a deduce a încheia a ilustra a interpreta a desena a reprezenta a diferenția	
3. Aplicație: Capacitatea de a utiliza materialul învățat sau de a implementa material în situații noi și concrete. Exemple de verbe care se referă la această funcție sunt: a aplica a raporta a dezvolta a traduce a utiliza a functiona a organiza a angaja a restructura a interpreta a demonstra a ilustra	3. Aplicare: Efectuarea sau utilizarea unei proceduri prin executare sau implementare. Aplicarea legată și se referă la situații în care materialul învățat este utilizat prin produse precum modele, prezentări, interviuri sau simulări.

a practica a calcula a arăta a expune a dramatiza	
4. Analiză: Abilitatea de a descompune sau de a distinge părțile de material în componentele sale, astfel încât structura organizatorică a acestuia să poată fi mai bine înțeleasă. Exemple de verbe care se referă la această funcție sunt: a analiza a compara a sonda a întreba a examina a contrasta a categoriza a diferenția a contrasta a investiga a detecta a studia a clasifica a deduce a experimenta a scruta a descoperi	4. Analiza: Împărțirea materialului sau a conceptelor în părți, stabilirea modului în care părțile se relaționează sau se interacționează între ele sau cu o structură sau scop general. Acțiunile mentale incluse în această funcție sunt diferențierea, organizarea și atribuirea, precum și capacitatea de a distinge între componente sau părți. Când cineva analizează, el/ea poate ilustra această funcție mentală prin crearea de foi de calcul, anchete, diagrame sau diagrame sau reprezentări grafice.

a inspecta a diseca a deosebi a separa	
5. Sinteză: Abilitatea de a pune părțile împreună pentru a forma un nou întreg coerent sau unic. Exemple de verbe care se referă la această funcție sunt: a compune a produce a proiecta a asambla a crea a pregăti a prezice a modifica a spune a planifica a inventa a formula a colecta a înființa a generaliza a documenta a combina a raporta a propune a dezvolta a aranja	5. Evaluare: Emiterea judecăților bazate pe criterii și standarde prin verificare și critică. Criticile, recomandările și rapoartele sunt câteva dintre produsele care pot fi create pentru a demonstra procesele de evaluare. În taxonomia mai nouă, evaluarea vine înainte de a crea, deoarece este adesea o parte necesară a comportamentului precursor înainte de a crea ceva.

a construi a organiza a proveni a deriva a scrie a propune	
6. Evaluare: Abilitatea de a judeca, verifica și chiar critica valoarea materialului pentru un anumit scop. Exemple de verbe care se referă la această funcție sunt: a judeca a evalua a compara a evalua a încheia a măsura a deduce a argumenta a decide a alege a rata a selecta a estima a valida a considera a evalua a valorifica a critica a deduce	6. Crearea: Adunarea elementelor pentru a forma un întreg coerent sau funcțional; reorganizarea elementelor într-un nou model sau structură prin generare, planificare sau producere. Crearea necesită utilizatorilor să pună împreună piesele într-un mod nou sau să sintetizeze părți în ceva nou și diferit, o formă sau un produs nou. Acest proces este cea mai dificilă funcție mentală din noua taxonomie. Acesta obișnuia să fie numărul 5 în Bloom, cunoscută sub numele de sinteză.

Temă curs

Procese cognitive	Exemple
1. Reamintirea – Reproducerea informațiilor exacte din memorie	
Recunoaștere	Găsiți un triunghi isoscel în jurul vostru. Răspundeți la întrebări cu adevărat sau fals sau la întrebări cu variante de răspuns.
Reamintire	Numiți trei pedagogi importanți ai sec. al XIX-lea. Scrieți înmulțirea.
Înțelegerea – Formarea înțelesului pe baza materialelor educaționale sau a experiențelor	
Interpretare	-Transpuneți o problemă dintr-o poveste într-o ecuație algebrică. -Desenați o diagramă a sistemului digestiv. -Parafrazați discurs inaugural al lui Trump.
Exemplificare	-Faceți o figură din Karate (Figura Shaolin) -Găsiți un exemplu de utilizare a tehnicii literare fluxul conștiinței. -Numiți un mamifer care trăiește în zona voastră.
Clasificare	-Clasificați numerele în pare și impare. -Enumerați 3 tipuri de motivație pentru învățare. -Grupați animalele indigene pe specii.
Rezumare	-Propuneți un titlu pentru un seminar de Pedagogie. Enumerați punctele cheie referitoare la pedeapsa capitală pe care le promovează site-ul.
Deducere	-Citiți un pasaj din dialogul dintre două personaje și formulați o concluzie referitoare la relația lor din trecut. -Deduceți înțelesul unui termen nefamiliar din context. -Uitați-vă la o serie de numere și spuneți care credeți că va fi

	următorul.
Comparare	-Scrieți despre o experiență personală asemănătoare cu cea a lui Nică a lui Ștefan a Petrei („Amintiri din copilărie”, I. Creangă). -Folosiți o diagramă Venn pentru a demonstra felul în care se aseamănă și sunt diferite două cărți ale lui Mircea Eliade.
Explicare	-Desenați o diagramă prin care să explicați cum influențează presiunea aerului vremea. -Descrieți modul în care calculatorul influențează comunicarea interumană.
Aplicarea – Folosirea unui procedeu	
Execuție	-Adăugați o coloană la un tabel. -Citiți cu voce tare un pasaj într-o limbă străină. -Faceți o aruncare de încercare.
Implementare	-Concepeți un experiment pentru a vedea cum cresc plantele în diferite tipuri de soluri. -Verificați un curriculum ca praxis. Creați un curriculum proces.
Analizarea – Descompunerea unui concept în părți și descrierea relației dintre aceste părți și întreg	
Diferențiere	-Identificați informațiile importante dintr-o știre și tăiați informațiile neimportante. -Desenați o diagramă care să arate care sunt pozițiile jucătorilor în jocul de baschet.
Organizare	-Așezați cărțile din biblioteca departamentului pe categorii. -Alcătuți o listă a figurilor de stil folosite frecvent și explicați efectul lor. -Realizați o diagramă care să arate cum interacționează plantele și animalele din zona voastră.
Atribuire	-Citiți scrisorile către editor pentru a determina punctele de vedere ale autorilor față de o problemă din educație.

	-Determinați care este motivația unui personaj dintr-un roman sau o poveste.
Evaluarea – Emiterea de judecăți pe baza unor criterii și standard	
Verificare	-Participați la un grup de evaluare, oferindu-le colegilor feedback cu privire la organizarea și logica argumentelor. -Revizuiți un plan de proiect pentru a vedea dacă sunt incluse toate etapele necesare.
Analiză critică	După ce ați participat la elaborarea unei grile de evaluare criterială a unui proiect, apreciați măsura în care proiectul îndeplinește criteriile. Apreciați validitatea argumentelor pro și împotriva cursurilor on-line.
Crearea – Combinarea mai multor elemente pentru a forma ceva nou sau recunoașterea componentelor unei noi structuri	
Generare	-Pe baza unei liste de criterii, enumerați câteva opțiuni pentru îmbunătățirea relațiilor în școală. -Formulați câteva ipoteze științifice pentru a explica de ce plantele au nevoie de soare. -Propuneți o serie de alternative pentru reducerea dependenței de combustibilii fosili, care să abordeze atât aspecte mediu. Formulați ipoteze alternative pe baza unor criterii.
Planificare	-Realizați o schiță pentru o prezentare multimedia despre insecte. -Planificați un studiu științific pentru a testa efectul diferitelor tipuri de muzică asupra emoțiilor pe care aceasta le produce.
Producere	-Puneți în scenă o piesă pe baza unui capitol dintr-un roman pe care l-ați citit.

5.7.2. Domeniul afectiv

Dimensiunea afectivă include toate acele cunoștințe care servesc la înțelegerea propriilor sentimente și a celor ale altora. De asemenea, are de-a face cu abilități precum *empatia*, *gestionarea emoțională* și *comunicarea propriilor sentimente*.

Conform clasificării taxonomice a lui Bloom, există cinci niveluri în domeniul afectiv, variind de la cel mai simplu la cel mai complex: **recepție**, **răspuns**, **evaluare**, **organizare** și **caracterizare**.

Recepția

La primul nivel, cel de recepție, studentul trebuie să acorde atenție doar pasiv. Folosindu-și memoria, este capabil să recunoască componenta emoțională a unei interacțiuni. Deși este cel mai simplu nivel, fără el celelalte nu pot exista.

Răspunsul

La al doilea nivel, elevul acționează, ca răspuns, după ce a recunoscut componenta emoțională a situației. Dacă se face corect, acest nivel de învățare afectivă poate îmbunătăți predispoziția elevului de a învăța sau motivația acestuia.

Evaluarea

Al treilea nivel, evaluarea, constă în faptul că elevul atribuie o valoare specifică unui obiect, informație sau fenomen. Această valoare poate varia de la simpla acceptare a faptului, până la un angajament mai puternic. Evaluarea se bazează pe internalizarea unei serii de valori.

Organizarea

La al patrulea nivel, organizarea, elevul poate organiza diferite valori, informații și idei și le poate acomoda în propriile tipare de gândire. Elevul își compară propriile valori și este capabil să stabilească o ierarhie între ele.

Caracterizarea

La nivelul cinci, caracterizarea, elevul este capabil să-și creeze propriul sistem de valori care să-i ghideze comportamentul din acel moment. Când atinge acest nivel, elevul arată un comportament consecvent, previzibil și total individual, bazat pe valorile pe care le-a dobândit.

5.6.3.Domeniul psihomotor

Dimensiunea psihomotorie are legătură cu capacitatea de a manipula fizic un instrument. Prin urmare, obiectivele psihomotorii sunt de obicei legate de învățarea unor noi comportamente sau abilități.

Deși nu au fost create subcategorii pentru domeniul psihomotor în clasificarea originală a lui Bloom, alți educatori au preluat și și-au dezvoltat propria clasificare.

Cel mai cunoscut este cel al lui Simpson, care împarte învățarea psihomotorie în următoarele niveluri: *percepție, dispoziție, răspunsghidat, mecnism*, răspuns complex, adaptare și creație.

Percepția

Primul nivel, percepția, implică abilitatea de a utiliza informațiile din mediul înconjurător pentru a-și ghida activitatea fizică. În funcție de stimulii detectați de elev, acesta va putea alege cel mai bun mod de acțiune pentru fiecare moment.

Dispoziția

Al doilea nivel, dispoziția, are legătură cu răspunsul prestabilit pe care îl va avea elevul la fiecare tip de stimul. Când o situație apare de suficient timp, elevul va avea dorința de a oferi un răspuns mental, fizic și emoțional determinat.

Răspunsul ghidat

Al treilea nivel, răspunsul ghidat, implică practicarea unor abilități complexe prin imitație și încercare și eroare. Acest nivel este esențial pentru stăpânirea unei noi abilități.

Mecanismul

La al patrulea nivel regăsim mecanismul, care, este punctul intermediar în procesul de dobândire a unei abilități complexe. Răspunsurile învățate au devenit obișnuite, iar mișcările pot fi efectuate cu un grad de încredere și succes.

Răspunsul complex

Nivelul cinci, răspunsul complex, este punctul în care a fost însușită o nouă abilitate. Mișcările și acțiunile pot fi efectuate rapid, fără a necesita o atenție conștientă și cu succes.

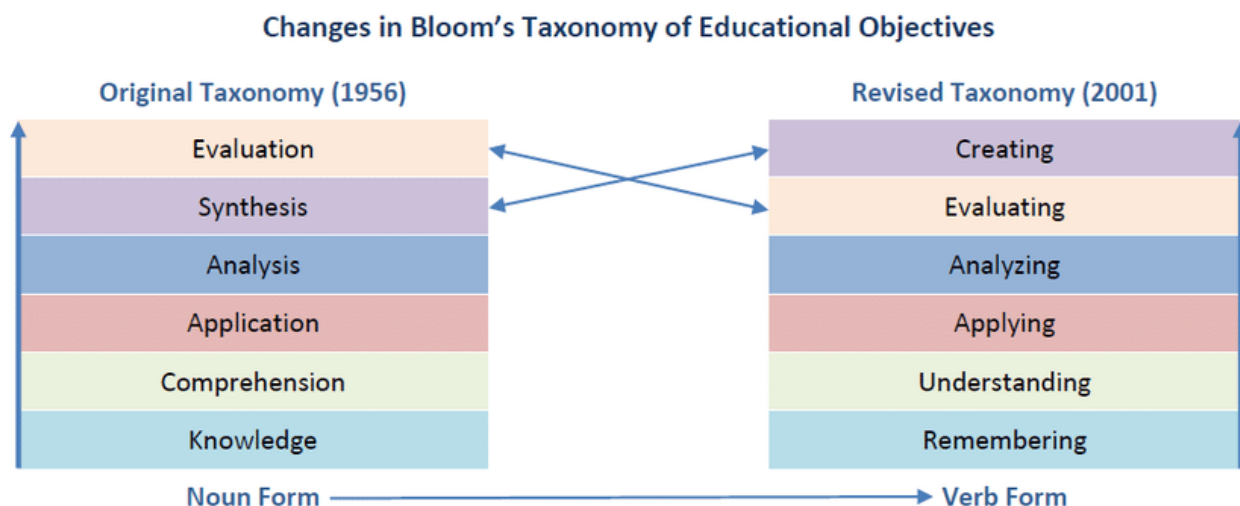
Adaptare

Nivelul șase, adaptarea, constă în capacitatea elevului de a modifica răspunsurile învățate pentru a se potrivi propriilor nevoi individuale.

Creare

Nivelul de creație constă în dezvoltarea de noi acțiuni și mișcări pentru a se adapta la situații noi pentru care abilitățile învățate nu sunt suficiente.

Infografic Taxonomia lui Bloom / Revizuită



cf. <https://www.google.com/search?q=taxonomia+lui+bloom&tbm>, accesat la 01.07.2021

Redefinirea finalităților educației în termeni actuali

Finalitățile educației au fost redefinite de documentele actuale, care reglează reforma învățământului. Astfel, putem sesiza o ruptură între maniera clasică pedagogică și politică educațională actuală.

În noua prezentare, actele normative nu mai prevăd scopuri și obiective operaționale, și nici operarea unor echivalări între conceptele clasice și cele propuse de forurile de decizie nu există.

Astfel finalitățile, în „Curriculum național” (1998), se prezintă pe niveluri de școlaritate.

Obiectivele-cadru sunt obiectivele cu un grad ridicat de generalitate, complexitate, în termeni de capacități, atitudini, pe specialități, de-a lungul mai multor ani de studiu, aparțin unei arii curriculare, pentru a asigura coerența internă.

Obiectivele de referință sunt obiective care specifică rezultatele așteptate ale învățării la finalul unui an de studiu și urmăresc progresia în formarea unor capacități și achiziția de cunoștințe ale elevului pe ani.

Alături de obiective, în calitate de finalități sunt explicitate și alte rezultate ale învățării, alte tipuri de achiziții și anume: - **competențele**.

Competențele sunt ansambluri structurate de cunoștințe și deprinderi dobândite prin învățare, cu ajutorul cărora elevii pot rezolva diferite probleme într-un domeniu.

Competențele pot fi **generale** (pentru o disciplină, pe un ciclu de învățământ) și **specifice** (pe obiect de studiu, pe un an școlar).

Evaluarea rezultatelor învățării a atras atenția asupra unui aspect în definirea obiectivelor: în raport cu ce se face aprecierea, măsurarea realizării lor?

În modelul centrat pe obiective (obiectivele educaționale, operaționale), evaluarea este una internă, cu accent pe conținuturi.

Între căutările de eficientizare a evaluării obiectivelor a apărut necesitatea definirii referențialelor și a descriptorilor de performanță, ca indicatori mai credibili.

Referențialul este un sistem structurat de criterii de puncte de reper sau indicator de bază căruia se circumscriu, în plan real, dimensiunile, componentele și conținutul unui profil de formare educațional.

De aceea, în Curriculumul național (1998) apar **obiectivele de referință** ca puncte de reper în precizarea conținutului și activităților de învățare pentru fiecare arie curriculară. Astfel apar referențialele în termeni de capacități, competențe.

Un referențial cuprinde: obiectivele, conținutul, metodele, mijloacele.

Referențialele pot fi formulate în patru moduri: prin listarea competențelor sau capacităților prin formularea obiectivelor și a conținuturilor, prin stabilirea unui sistem de norme, prin stabilirea unei liste de control a situațiilor educative.

•Taxonomia obiectivelor pedagogice:

- după gradul de generalitate exprimat, cuprinde obiectivele generale (ca scopuri), obiective specifice (pe laturi ale educației, pe cicluri de învățământ, de arii și discipline) și obiective concrete (operaționale, ale predării-învățării-evaluării curente);
- după tipul de comportament așteptat: obiective de competență și obiective de performanță. Ele sunt de referință, ca indicatori de evaluare și oferă instrumente metodologice pentru formularea sarcinilor de instruire.

[Tema 2] Înțelegerea taxonomiilor / Participare și contribuție

Răspundeți la întrebările despre sarcinile din Tema 2 pentru a arăta că ați înțeles corect teoriile și conceptele referitoare la taxonomiile educației.

Se va face o evaluare dacă ați explicat clar înțelegerea teoriilor și conceptelor pe baza experiențelor dvs. personale. De asemenea, vor fi evaluate cât de activ ați postat comentarii pe classroom și modul în care ați contribuit la discuția generală.

Exerciții de reflecție

Consultați Modelul Flash interactiv al Iowa State University's Center for Excellence in Learning and Teaching de Rex Heer.

Cf. <http://www.celt.iastate.edu/teaching/effective-teaching-practices/revised-blooms-taxonomy>

Exemple de obiective de învățare care se potrivesc cu combinații de cunoștințe și dimensiuni cognitive.

CELE NOUĂ NIVELE DE ÎNVĂȚARE ALE LUI GAGNE

Utilizați cele nouă niveluri ale lui Gagne

Vom examina cele nouă niveluri de învățare ale lui Gagne și vom analiza cum se poate aplica modelul.

Notă:

Cele nouă nivele de învățare ale lui Gagne sunt cunoscute și sub numele de Cele nouă condiții de învățare ale lui Gagne, Taxonomia de învățare a lui Gagne și Cele nouă evenimente de instruire ale lui Gagne.

Contextul celor nouă niveluri ale lui Gagne

Robert Gagne (1916–2002) a fost un psiholog educațional care a fost pionier în știința instruirii în anii 1940. Cartea sa *The Conditions of Learning*, publicată pentru prima dată în 1965, a identificat condițiile mentale care sunt necesare pentru o învățare eficientă.

Gagne a creat un proces în nouă pași care detaliază fiecare element necesar pentru o învățare eficientă. Modelul este util pentru toate tipurile de învățare.

Beneficiile modelului lui Gagne

Modelul lui Gagne pentru nouă niveluri de învățare oferă educatorilor o listă de verificare pe care să o utilizeze înainte de a se angaja în activități de predare sau formare. Fiecare pas evidențiază o formă de comunicare care ajută procesul de învățare. Când fiecare pas este finalizat pe rând, cursanții vor fi mult mai implicați și să păstreze informațiile sau abilitățile pe care le sunt predate.

Cum să utilizați cele nouă nivele de învățare ale lui Gagne

Ne vom uita acum la fiecare dintre cele nouă niveluri și vom oferi un exemplu despre cum puteți aplica fiecare pas în propria situație.

Model infografic

Cele nouă nivele de învățare ale lui Gagne oferă o listă de verificare pas cu pas pe care o puteți folosi pentru a proiecta și prezenta experiențe de învățare cuprinzătoare și de succes. Fiecare pas este conceput pentru a ajuta cursanții să înțeleagă și să rețină informațiile în mod eficient.

Cele nouă niveluri sunt:

- 1 Câștigarea Atenției (Recepție).
- 2 Informarea cursanților cu privire la obiectiv (Expectanță).
- 3 Stimularea reamintirii învățării anterioare (Recuperare).
- 4 Prezentarea stimulului (Percepția selectivă).
- 5 Furnizarea de îndrumări de învățare (Codificare semantică).
- 6 Obținerea performanței (Răspuns).

7 Furnizarea de feedback (Întărire).

8 Evaluarea performanței (Recapitulare).

9 Îmbunătățirea retenției și transferului (Generalizare).

Nivelul 1: Atragerea atenției (Recepție)

Începeți experiența de învățare prin atragerea atenției. Această schimbare a stimulului alertează grupul că învățarea va avea loc în curând.

Aplicații: câștigați atenția ridicând volumul vocii, gesticulând, arătând un scurt videoclip pe tema instruirii sau folosind orice alt eveniment care duce la sfârșitul perioadei de „așteptare ca lecția să înceapă”.

Nivelul 2: Informarea cursanților cu privire la obiectivul (Expectanța)

În continuare, trebuie să vă asigurați că toți cursanții știu ce trebuie să învețe și că înțelege de ce sunt pe cale să învețe aceste noi informații.

Aplicații: explicați cursanților ce vor învăța până la sfârșitul sesiunii.

Nivelul 3: Stimularea rememorării învățării anterioare (Recapitulare)

Când urmează ca și curanții să învețe ceva nou, potriviți noile informații cu informații sau subiecte conexe pe care le-au învățat în trecut.

Aplicații: Examinați orice învățare anterioară pe care ați făcut-o cu, cursanții aplicați-o la ceea ce învățăm acum. De asemenea, întreabă cursanții dacă au experiențe anterioare cu acest subiect sau dacă s-au confruntat cu problemele pe care instruirea încearcă să le rezolve. Apoi faceți conexiuni între ceea ce învață acum și învățarea lor anterioară.

Nivelul 4: Prezentarea stimulului (Percepția selectivă)

Pasul 1 Prezentați noile informații grupului într-o manieră eficientă.

Aplicații: organizați-vă informațiile într-un mod logic și ușor de înțeles. Încercați să utilizați o varietate de medii și stiluri diferite (cum ar fi indicii vizuale, instrucțiuni verbale și învățare activă) pentru a se potrivi persoanelor cu stiluri diferite de învățare.

Pasul 2 al ciclului de comunicare vă poate ajuta să identificați cel mai bun mod de a vă prezenta informațiile.

Nivelul 5: Oferirea de îndrumare pentru învățare (Codificare semantică)

Pentru a vă ajuta cursanții să învețe și să rețină informațiile, oferiți abordări alternative care ilustrează informațiile pe care încercați să le transmiteți.

Aplicații: ajutați-vă cursanții să învețe mai eficient, incluzând exemple, studii de caz , grafică, povestire, sau analogii.

Nivelul 6: Obținerea performanței (Răspuns)

În această etapă, trebuie să vă asigurați că cursanții își pot demonstra cunoștințele despre ceea ce i-ați învățat. Modul în care arată acest lucru depinde de ceea ce învață.

Aplicații: dacă ați predat un proces sau o abilitate nouă, cereți-le cursanților să demonstreze cum să-l folosească (jocuri de rol exercițiile pot fi utile pentru aceasta). Dacă ați predat informații noi, puneți întrebări pentru ca aceștia să-și arate cunoștințele.

Nivelul 7: Furnizarea de feedback (Întărire)

După ce echipa dvs. își demonstrează cunoștințele, oferiți feedback și consolidați orice puncte după cum este necesar.

Aplicații: Imaginați-vă că v-ați învățat cursanții o nouă tehnică pentru a gestiona elevii dificili. După mai multe scenarii de joc de rol, observi că câțiva membri ai echipei nu sunt suficient de asertivi pentru a calma clientul în această „situație tensionată” fictivă. Feedback-ul și sfaturile dvs. subliniază greșelile lor, astfel încât să le poată corecta.

Nivelul 8: Evaluarea performanței (Recapitulare)

Cursanții ar trebui să poată finaliza un test sau un alt instrument de măsurare pentru a arăta că a învățat materialul sau abilitățile în mod eficient. Cursanții ar trebui să finalizeze acest test în mod independent, fără niciun ajutor sau îndrumare din partea dvs.

Aplicații: testele, chestionarele scurte sau chiar eseurile pot fi modalități bune de a testa noile cunoștințe ale cursanților.

De asemenea, poate fi util să oferiți feedback suplimentar după ce le-ați evaluat performanța.

Nivelul 9: Îmbunătățirea retenției și transferului (Generalizare)

În această ultimă etapă, cursanții arată că au păstrat informații prin transferul noilor lor cunoștințe sau abilități în situații care sunt diferite de cele în care i-ați antrenat.

Aplicații: practica repetată este cea mai bună modalitate de a vă asigura că oamenii păstrează informațiile și le folosesc eficient. Asigurați-vă că echipa dvs. are suficiente oportunități de a-și folosi învățarea în mod regulat. Programați „exerciții de antrenament” dacă v-ați antrenat cu privire la un nou proces sau aveți o sesiune de urmărire pentru a revizui informațiile sau abilitățile.

Compararea cu alte modele de învățare

Cele nouă nivele de învățare ale lui Gagne oferă o abordare utilă care îi ajută pe manageri să structureze procesul de învățare. Fiecare etapă diferită le completează pe celelalte și, lucrând prin toate cele nouă nivele, puteți ajuta să vă asigurați că echipa dumneavoastră înțelege pe deplin și reține informațiile.

UNITATEA VI.

6. CONȚINUTURILE PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

CONȚINUTURI ALE PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT ȘI CONȚINUTURI ALE EDUCAȚIEI

Conținuturile procesului de învățământ sunt selecționate, sistematizate și ierarhizate didactic în *documente școlare de tip reglator* (planuri de învățământ, programe cadru pe discipline sau arii tematice) sau *de altă natură* (manuale alternative, materiale curriculare auxiliare ca, de exemplu, îndrumare metodice, ghiduri pentru elevi, culegeri de texte, culegeri de exerciții și probleme, atlase școlare etc). Conținutul învățământului este reprezentat numai de valorile propuse de școală, în cadrul orarului școlar (*educația formală*) și din cadrul activităților extrașcolare organizate de școală (*educația nonformală*), de tipul cercurilor tematice, concursurilor, cluburilor, excursiilor și vizitelor organizate, sub îndrumarea școlii. Transpunerea didactică a conținuturilor învățământului presupune utilizarea riguroasă a unui sistem de operații logice și de procedee, tehnici și instrumente psihopedagogice.

Conținuturile educației au însă o sferă mai largă decât conținuturile procesului de învățământ, nereducându-se la conținuturile documentelor și activităților școlare. Conținuturile educației înglobează, în plus, și valorile pe care elevii le asimilează, prin metode sau mijloace mai puțin sistematizate decât cele didactice, din întregul lor univers experiențial, din afara școlii (*educația informală*). Un rol important, în acest registru de resurse educaționale, îl au familia, instituțiile religioase, culturale și artistice, muzeele, *mass-media* etc. Calitatea acestor resurse și frecvența accesului elevului la ele, precum și motivația lui de a le valorifica, vor influența, în mod firesc, nivelul succesului școlar.

Între conținuturile procesului de învățământ și conținuturile educației se instituie legături complexe. În situația unui parteneriat optim dintre școală și celelalte instituții sociale care au valențe formative, parteneriat nu doar facilitat, ci chiar proiectat în concepția unui curriculum global și integrativ, de către pedagogi specializați în metodologia educației informale, cele două categorii de conținuturi vor putea servi mai bine finalitățile educaționale, inclusiv din perspectiva educației permanente.

6.1. Selecția conținuturilor

Conținuturile proceselor instructiv-educative sunt selectate, prin metodologii pedagogice speciale, din întregul patrimoniu cultural al omenirii. În orice sistem național de învățământ, există un *trunchi de conținuturi comune*, obligatorii pentru toți cursanții, ce este asimilat de obicei în „școala generală”. Conținuturile școlii generale reprezintă, în proiecție sintetică, ceea ce este considerat în sistemul respectiv de învățământ ca fiind *ansamblul de valori esențiale* pentru dezvoltarea personalității copilului în acord cu idealul educațional și cu scopurile și obiectivele învățământului obligatoriu. Conținuturile nivelurilor superioare de școlarizare vizează prespecializarea și specializarea în vederea abordării, într-un orizont de timp viitor, a diferitelor domenii vocaționale.

Conținuturile învățământului evoluează de-a lungul istoriei, iar selecția lor este operată simultan pe trei categorii de considerente: teoretice, de politică educațională și considerente personale (la latitudinea profesorului).

Considerentele teoretice, de politică educațională și considerentele personale (la latitudinea profesorului) în alegerea conținuturilor

Considerentele teoretice

- Considerentele **științifice** - accesul la informația științifică fundamentală, validată în decursul cunoașterii și practicii umane; concordanța conținuturilor procesului de învățământ cu cele mai noi și mai valoroase rezultate ale cercetării științifice contemporane; reconsiderarea conceptului de cunoștințe esențiale pentru formația intelectuală generală, în condițiile informatizării societății și ale valențelor crescânde ale educației permanente; reflectarea logicii interne a dezvoltării științelor, a transformărilor metodologice și structurale ce au loc în știința contemporană; surprinderea tendințelor de diferențiere prin specializare sau de integrare prin demersuri interdisciplinare ale unor științe: inițierea elevului în metodologia cunoașterii științifice și în limbajul științelor, cu prelevarea caracterului riguros și coerent al acestora.
- Considerentele de **psihologia dezvoltării** - adaptarea conținuturilor la stadiile de vârstă ontogenetică ale elevilor și la caracteristicile lor psiho-comportamentale individuale.

- Considerentele de **psihologia învățării** - conținuturile procesului de învățământ sunt determinate și de concepția despre învățare cu care se operează în școală. În acest sens, s-au delimitat două serii de tendințe: *conexioniste*, axate pe reflexele stimul-răspuns, și *funcționale*, axate pe analiza relației mediu-personalitate.
- Considerentele **pedagogice** - asigurarea unității dintre conținuturile învățământului și idealul, scopurile și obiectivele educaționale ale școlii; asigurarea unității și continuității între cultura generală și cea de specialitate, între formele de învățământ obligatoriu și cele cu niveluri mai înalte; respectarea criteriilor de economie, de calitate și de eficiență pedagogică în planificarea și proiectarea conținuturilor învățământului în documentele școlare (planul cadru de învățământ, programa cadru, manualele alternative); accentuarea valențelor formativ, ale învățământului, prin selecția acelor cunoștințe care dezvoltă cel mai mult capacitățile de cunoaștere și de operaționalizare în practică a achizițiilor cognitive.

Considerentele de politică educațională națională

Curriculum formal sau scris, obiectualizat în documente curriculare oficiale, reprezintă o formă de expresie a finalităților macrostructurale conturate la nivelurile deciziei politice. Aceste finalități sunt proiectate în toate arealele societății. Pentru arealul educațional, ele se reflectă în idealul și scopurile educaționale precizate în *Legea învățământului* și reflectate în *Legea Statutului Cadrelor Didactice*, în *Cartea Albă a Educației*, în rapoarte și în programe elaborate la diferite niveluri de analiză a sistemului de învățământ. Documentele reglementare cu care această reformă își propune să opereze în România, în această etapă, sunt, în principal, *planul de învățământ*, *programele cadru pe discipline de studiu sau pe arii curriculare* și *standardele naționale de performanță școlară*.

În alte țări, cu tradiții pe linia politicii descentralizate a sistemului de învățământ, documentele curriculare de politică educațională se rezumă la stabilirea unei liste de arii de studiu și a listelor de obiective țintă ale acestora, lăsând, în totalitate, la decizia unității școlare și a profesorilor practicieni selecția propriu-zisă a conținuturilor, metodologia de planificare și de realizare a lor (ex. Olanda și Anglia). În schimb, în aceleași țări, prin rețelele instituționalizate și specializate de evaluare a rezultatelor școlare pe baza sistemului de standarde naționale de performanță, se controlează sistematic calitatea învățământului prestat în fiecare unitate școlară,

mergându-se până la închiderea școlilor care nu satisfac, fie și într-un singur an, criteriile de calitate stabilite. Astfel, chiar și în condițiile în care forul de decizie în politica educațională națională nu intervine dirijist asupra *intrărilor* în procesul de învățământ, el deține controlul asupra acestuia prin evaluarea *ieșirilor*. Autonomia școlii asupra curriculum-ului determină responsabilizarea și motivarea profesorilor în vederea dezvoltării, individual și în echipă, a unui curriculum de calitate.

Considerentele personale (la latitudinea profesorului)

Chiar și în sistemele de învățământ puternic centralizate, selecția și organizarea conținuturilor procesului didactic depind, într-un anumit grad, de preferințele profesorilor, de concepția lor despre cultură, asumată la nivel pedagogic, de competențele, atitudinile, stilul didactic al acestora, precum și de caracteristicile psiho-comportamentale ale grupului de elevi. Curriculum *real*, *predat* în clasă oră de oră, nu este echivalent sau același cu cel *oficial* sau *scris*, ori cu cel *recomandat*. Cu atât mai mult în sistemele semicentralizate sau descentralizate, între curricula scrise, recomandate și reale există decalaje și diferențe particularizante.

Preferințele profesorilor se exprimă diferențiat în alegerea manualelor alternative, a ghidurilor metodice, a materialelor didactice de suport, ca de exemplu culegerile de texte pentru analiza școlară, culegeri de exerciții și probleme atlase, enciclopedii școlare etc. De asemenea, curriculum elaborat în școală și curriculum la decizia școlii antrenează profesorii și în postura de concepitori de conținuturi de învățământ.

6.2. Sursele conținuturilor

Sursa globală informativă și formativă a conținuturilor învățământului și ale educației este însăși cultura societății în toate dimensiunile sale. Valorile culturale esențiale ale omului, valorificate în conținuturile învățământului, devin bază comună a cunoașterii generale în toate școlile generale, baza comunicării interumane, „fundamentul cultural al personalității”; în ultimele decenii o dată cu răsturnarea priorităților din triada tradițională a finalităților educaționale (*I. Cunoștințe; II. Aptitudini; III. Atitudini*), prin plasarea accentului pe formarea atitudinilor și a aptitudinilor, prin instrumentalizarea elevilor cu un sistem de cunoștințe generale (*I. Atitudini; II. Aptitudini; III. Cunoștințe*), se remarcă o nouă abordare în planificarea curriculum-ului. Încărcătura cognitivă a disciplinelor din planul de învățământ este mult mai

puțin importantă, în concepția pedagogică contemporană, decât plasarea conținuturilor tuturor disciplinelor de studiu într-o perspectivă culturală largă, printr-o nouă strategie de delimitare a surselor conținuturilor.

Această strategie, numită *selectare din cultură*, folosește noi tehnici de analiză culturală pentru elaborarea unui *core curriculum* extins, de la învățământul primar, la cel liceal de cultură generală. Prin astfel de tehnici, Lawton, 1983, a identificat „opt sisteme culturale”, respectiv, opt surse potențiale ale conținuturilor învățământului: *socio-politic; economic; de comunicare; raționalitate; tehnologic; moral; atitudinal; esthetic* (Cucoș, 2006).

Prin tehnici asemănătoare, în Anglia, reforma curriculară începută prin legea învățământului din 1988 (*Education Act*) a aplicat un model curricular pentru segmentul de elevi 11-16 ani, care are drept surse ale conținuturilor următoarele „arii experiențiale”: *estetic și creativ; uman și social; lingvistic și literar; matematic; moral; fizic; științific; spiritual; tehnologic*.

Utilizând aceeași strategie, dar adaptată la dimensiunea prospectivă a conținuturilor educației de mâine, G. Văideanu (1987) a elaborat în cadrul unui studiu UNESCO de referință o clasificare a surselor conținuturilor care oferă repere pertinente pentru configurarea ariilor curriculare ale învățământului din perspectiva noului mileniu: *evoluția științelor exacte; evoluția tehnologiei; evoluția lumii muncii și mutațiile declanșate de impactul informaticii asupra profesiunilor; evoluția științelor sociale și umane și rolul lor crescând în cultivarea atitudinilor și a capacităților; evoluția culturii și a artei; dezvoltarea sportului și a turismului; impactul sportului asupra prezentului și necesitatea exercițiului prospectiv; aspirațiile tineretului; massmedia și exigențele comunicării; achizițiile cercetării pedagogice; problematica lumii contemporane, caracterizată prin universalitate, globalitate, interdependențe puternice și caracter prioritar*, (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000074001>, accesat la 04.04.2021).

Criteriile de pertinență ale conținuturilor

Pe baza a numeroase și îndelungate observații, dezbateri și confruntări, avându-i ca protagoniști pe diferiți specialiști în științele educației din întreaga lume, G. Văideanu a elaborat o sinteză a criteriilor de pertinență a conținuturilor învățământului. Acești indicatori au caracter general. Pentru a deveni operaționalizabili ei trebuie explicați și interpretați în funcție de caracteristicile situațiilor socio-pedagogice concrete. Redăm tabloul indicatorilor de pertinență,

în traducerea în limba română, sub care a apărut în cartea sa, *Educația la frontiera dintre milenii* a lui Văideanu:

1. „Deschidere față de achizițiile și progresele științei și ale tehnologiei și selecționarea elementelor de introdus în cadrul conținuturilor în lumina finalităților educației generalobligatorii.”
2. Acord axiologic al conținuturilor cu valorile și evoluțiile din domeniul culturii și al artei. Analize periodice ale valorii culturale a programelor și manualelor școlare.
3. Menținerea unui echilibru între dubla deschidere a conținuturilor: față de problematica planară și de trebuințele specifice ale comunității locale și naționale.
4. Adecvarea continuă a conținuturilor la trebuințele și posibilitățile spirituale, fiziologice și fizice ale celor angajați în procese de învățare la diferite niveluri ale sistemelor educative.
5. Asigurarea echilibrului în conceperea conținuturilor la nivel central (planuri, programe, manuale) și la nivel instituțional (activități didactice și extradidactice). Echilibru între grupele de obiective - cognitive, moral-afective, psiho-motorii -, între grupele de discipline sau între discipline, între elementele teoretice și cele practice, între elementele abstracte și cele concret-explicative, între ponderile atribuite cuvântului și imaginii, între ponderile atribuite diferitelor moduri de organizare a învățării (în clase convenționale, în grupe mici, în grupe mari sau clase reunite etc.) și diferitelor metode de predare-învățare.
6. Asigurarea coerenței conținuturilor în plan diacronic și sincron, în sensul stabilirii unor raporturi strânse între idei și al eliminării contradicțiilor sau rupturilor între capitole, între discipline sau între cicluri școlare.
7. Conceperea și dozarea conținuturilor și a modurilor de organizare a învățării, astfel încât elevii să fie angajați în eforturi cu valoare formativă care să se asocieze cu bucuria de a învăța.
8. Orientarea prospectivă și democratică a conținuturilor, astfel încât șansele de succes ale celor ce învață să sporească, iar pregătirea lor pentru înțelegerea și construirea viitorului să devină cât mai temeinică. (Văideanu, 1988).

6.3. Organizarea conținuturilor

6.3.1. Transpunerea didactică

Conceptul de transpunere didactică

Societatea se exprimă prin cultura sa și toate cunoștințele sunt rezultatul dobândirii cunoștințelor care au fost acumulate cultural în diferite contexte istorice și sociale. Este necesar să recunoaștem că o parte din aceste cunoștințe nu a fost produsă pentru a fi predată, ci pentru a fi folosită. Trecerea de la cunoaștere considerată ca fiind utilă din punct de vedere social la cunoaștere ca ceva ce poate fi predat și învățat este definită, conform lui Chevallard (1991), ca transpunere didactică de cunoaștere. Potrivit acestui autor, cea mai mare parte a lucrărilor de transpunere este însă deja efectuată înainte de intervenția profesorului. Transpunerea poate fi înțeleasă ca un ansamblu de acțiuni al căror scop este transformarea cunoștințelor științifice în cunoștințe predabile. Tot conform lui Chevallard, cunoașterea suferă inițial o de structurare, separată de contextul care a dat naștere și împărțită în părți pentru a suferi ulterior o nouă restructurare și a constitui o nouă cunoaștere, înzestrată cu subiectivitatea agenților implicați.

Predarea este, cu siguranță, cea mai veche sarcină a umanității, de la cele mai vechi civilizații până în zilele noastre constituie o provocare care necesită o anumită doză de creativitate și imaginație. Problema predării constă în faptul că niciun corp de cunoștințe nu rămâne în forma sa completă, în majoritatea cazurilor cunoștințele sunt fragmentate. Aici, ca în multe alte locuri, autoritățile sunt cele care determină scopurile și conținutul instituțiilor de învățământ. O mare parte din conținutul predat la școală, întregul său rezidă în afara școlii, care face parte din inițiativa privată în laboratoare mari sau agenții guvernamentale. Pentru Chevallard (1991), transpunerea didactică este realizată inițial de o instituție „invizibilă”, pe care a numit-o „noosferă”. O astfel de instituție este formată din cercetători, oameni de știință, tehnicieni,

În mediul școlar, predarea cunoștințelor științifice trebuie să se schimbe în formatul cunoștințelor științifice școlare. Acest conținut școlar nu este predat în formatul original, deoarece a fost produs și diseminat de către omul de știință, devenind produsul unui set de transformări. Pentru a adapta conținut pentru predare, nu înseamnă doar simplificarea lui pentru a elimina dificilul sau abstractul, pentru predarea acestui conținut în școli este necesară transformarea lui în ceva ce poate fi predat cu concepte, experiențe și limbaj propriu. .

Predarea unor cunoștințe nu este justificată prin simplul fapt că poate fi utilă în anumite situații sociale. Este necesar să reținem că există trei factori importanți implicați în acest proces – **cine predă, ce și pentru cine.**

Cunoașterea că pentru elevi este lipsită de sens, decontextualizată trebuie să primească un tratament de către profesor astfel încât să înceapă să aibă sens pentru elev și să fie cumva parte din realitatea lor. Sarcina de selectare a activităților de la clasă revine în continuare personalului didactic al școlii. Încă se discută mult cu privire la gradul de intervenție a profesorilor în pregătirea curriculum-ului. Unele modele dezvoltate de specialiști care ajung în școli sunt introduse în contextul școlar într-un mod distorsionat, unde activitățile desfășurate în clasă au obiective și abordări foarte diferite de cele prevăzute în proiectul inițial.

De remarcat este faptul că și profesorul urmează liniile directoare definite de manageri și organisme de învățământ, el trebuie să fie capabil să reformuleze și să adapteze conținutul la contextul specific al clasei sale și la situațiile de învățare care pot apărea. Responsabilitatea echipei de educatori care lucrează împreună într-o școală pentru desfășurarea procesului de predare-învățare este clară. Această etapă a transpunerii, Chevallard o definește ca fiind transpunerea internă, în care profesorul va da cunoștințelor o nouă înfățișare, deoarece aceasta insuflă acestor cunoștințe care trebuie predate aspecte particulare și subiective ale relației sale cu aceste cunoștințe. Tot după acest autor, el rescrie și transformă conceptele și creează un metatext, care ar fi un text creat pentru a concretiza transpunerea unor cunoștințe. (Chevallard, Yves, 1991, cf. <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-transposicao-didatica-conhecimento-cientifico.htm>).

Conceptul de transpunere didactică (se mai folosesc cu același sens și conceptele de *transpoziție* sau de *transinformare didactică*) exprimă transformarea informației și cunoașterii științifice sau savante în cunoștințe oferite spre asimilare în școală.

Cercetarea sociologică a consacrat numeroase studii problematicii transpunerii didactice, în special din perspectiva selecției, filtrării și reinterpretării conținuturilor ca o pârgă a *unui curriculum-instrument al puterii*. În pedagogie, conceptul este valorizat din perspectiva accesibilizării și organizării cunoașterii specifice experților pentru uzul elevului:

„De ce este necesară transpoziția didactică ?

Pentru că procesul didactic al cunoașterii este diferit de procesul cunoașterii savante ; pentru că există două modalități de cunoaștere aflate în interdeterminare dar totuși distincte... Transpoziția didactică are loc când elementele cunoașterii se transformă în cunoștințe școlare" (Chevallard, Yves, 1991, cf. <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-transposicao-didatica-conhecimento-cientifico.htm>).

În procesul transpunerii didactice, *„conținuturile sunt structurate, simplificate, traduse în forme susceptibile de a stimula interesul și de a facilita înțelegerea"*.

S-au delimitat două etape distincte ale transpoziției didactice :

- trecerea de la o știință fundamentală sau de la un areal al cunoașterii specializate, la un ansamblu de elemente de cunoaștere prelucrate de educator și adaptate elevilor în funcție de posibilitățile lor aptitudinale, de interesele lor cognitive, de nevoi și preferințe;
- activitatea didactică din clasă sau acțiunea paideutică propriu-zisă, desfășurată pe baza unui proiect curricular.

6.3.1.1. Registrele transpunerii didactice a conținuturilor

Din perspectiva teoriei informației, în procesul transpunerii didactice, mesajul științific, artistic, filosofic, religios etc. este prelucrat pe mai multe registre, pentru a fi înțeles de elev:

- *statistic* - prelucrarea cantitativă a mesajului, operație ce exprimă frecvența termenilor și ideilor noi în raport cu totalitatea informației transmise anterior;
- *semantic* - prelucrarea calitativă, exprimând decodificarea semnificației mesajului, astfel încât să faciliteze înțelegerea corectă;
- *pragmatic* - indică în ce măsură informațiile receptate de elevi produc modificări psihocomportamentale în direcția așteptată de educatori;
- *sintactic* - organizarea informației din perspectiva unității dintre conținut și formă de prezentare.

6.3.1.2. Caracteristicile transpunerii didactice

- în procesul instructiv-educativ se transmit elemente de cunoaștere cu semnificații noi pentru elevi, deseori fără o legătură directă cu experiența cognitivă sau acțională a acestora;
- transferul informației dintr-un câmp cunoscut într-un câmp necunoscut;
- apariția unor elemente cu impact asupra experienței de învățare, ce țin de personalitatea educatorului;
- subordonarea sau cel puțin relaționarea transpunerii didactice cu obiectivele instructiv-educative;
- introducerea unor elemente de relație, explicație, întărire, motivare etc, care nu sunt atașate direct subiectelor studiate.

6.4. Funcțiile educatorului în transpunerea didactică

Pe tot parcursul transpunerii didactice, educatorul reconstruiește conținuturile cunoașterii intrate în câmpul predării prin diferite operații;

- analiza unei teme de studiat și specificarea competențelor și a performanțelor pe care trebuie să le demonstreze elevii;
- precizarea raportului dintre *informația de bază* (informația științifică) și *informația de relație* (informația care explică natura relațiilor dintre diferiți termeni-cheie); în acest proces de prelucrare didactică, efectul principal constă în modalitatea de organizare a conținuturilor (mono-, inter-, transdisciplinară; modular; compactizat; personalizat; pentru educația la distanță, pentru un învățământ informatizat etc.);
- precizarea performanțelor școlare și a standardelor de evaluare;
- proiectarea metodologiei didactice de predare și de evaluare;
- armonizarea mediului predării cu mediul învățării;
- optimizarea proceselor de *feed-back* dinamic (ce indică tendința de apropiere sau de îndepărtare de obiectivele instructiv-educative propuse) și de *feed-back* static (ce indică nivelul de cunoaștere a progreselor elevilor, prin raportare la standardele performanțiale).

(Chevallard, Yves, 1991, cf. <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-transposicao-didatica-conhecimento-cientifico.htm>).

Exerciții de reflecție

Analizați critic următoarele afirmații și argumentați într-un eseu de o pagină poziția dvs în raport cu fiecare din ele:

Învățământul trebuie să fie centralizat. Responsabilitatea față de educarea copiilor și față de conținutul acesteia aparține Ministerului Educației.

Învățământul se bazează pe reguli și regulamente, astfel încât agenții direcți ai educației instituționalizate să fie responsabili doar pentru aplicarea acestor reguli și regulamente

Învățământul pregătește pentru examene. Aprecierea succesului sau eșecului unei școli se face pe baza numărului de elevi care au reușit la examenele de admitere și după numărul premiilor la olimpiadele școlare

-

Distincția între didactică și pedagogie

Didactica și pedagogia sunt două metode principale de predare. Abordările pedagogice pot încorpora metode didactice, există diferențe importante între cele două tipuri de predare.

Didactica se referă la curriculum-ul ascuns intenționat, în timp ce pedagogia se referă la toate strategiile și tehnologiile pentru furnizarea educației.

Didactica înseamnă a spune profesorului, a dicta conținutul care trebuie învățat. Pedagogia este știința predării și învățării.

Unele dintre diferențele majore dintre didactică și pedagogie includ:

Centrat pe profesor vs. centrat pe elev

O diferență cheie între didactică și pedagogie, este aceea dată de faptul că una se concentrează pe profesor, iar cealaltă pe elev. Didactica tinde să fie centrată pe profesor. De exemplu, o strategie didactică comună este ca un profesor să prezinte sau să prezinte o prelegere directă elevilor lor. Pedagogia, însă, este centrată pe elev și implică elaborarea de strategii de predare care se concentrează pe modul în care anumiți elevi învață în moduri diferite.

O altă diferență între didactică și pedagogie este că didactica tinde să acorde mai multă atenție modului de educare a elevilor, în timp ce pedagogie include gândirea de a educa elevii. Profesorii care folosesc abordări pedagogice, prin urmare, subliniază de obicei filosofii și teoriile care le conduc predarea.

Conținut vs strategie

Didactica diferă și în ceea ce privește pedagogia dacă punem accentul pe conținutul curriculumului sau pe strategiile de predare. În mod obișnuit, profesorii care folosesc abordarea didactică de predare se concentrează mai mult pe conținutul curriculum-ului lor, în timp ce profesorii care folosesc abordarea pedagogică de predare acordă mai multă atenție modului în care pot folosi diferite instrumente și strategii pentru a-și predă. elevii.

Orientat pe cunoștințe vs. orientat pe proces

O altă diferență cheie între cele două metode de învățare este că didactică este orientată spre cunoaștere, în timp ce pedagogie este orientată către proces. Profesorii care folosesc abordarea didactică se concentrează pe transferul direct de cunoștințe către studenții lor. Profesorii care folosesc abordarea pedagogică se concentrează însă mai mult pe artă și procesul de predare.

Strategii specifice de predare

Profesorii didactici și pedagogice pot folosi și diferite strategii de predare specifice. Unele strategii didactice de predare de bază pot include:

Demonstrație: Demonstrația este o strategie de predare în care profesorul demonstrează un concept. Metoda demonstrativă poate fi deosebit de eficientă atunci când este combinată cu aspecte vizuale precum scrierea pe o tablă albă.

Explicație: Explicația este o strategie în care profesorul explică conceptul și poate apărea independent sau împreună cu demonstrații pentru a începe învățarea.

Observație: Observația este o prin care prin care elevii fac observații pentru a afla mai multe despre subiecte. Elevii pot observa la demonstrația profesorului pentru a ajuta să înțeleagă mai bine un concept.

Probleme: Profesorii pot crea probleme pe care să le rezolve elevii lor pentru a ajuta să-și învețe programul. Completarea problemelor poate ajuta elevii să învețe cum să facă matematică și să înțeleagă alte concepte.

Exerciții: Profesorii pot ajuta studenții să învețe noi abilități și cunoștințe atribuindu-le exercițiului de finalizat. Asemenea problemelor, exercițiile pot permite elevilor să exerseze concepte pentru a-și consolida înțelegerea.

Unele strategii pedagogice specifice de predare includ:

Colaborarea la clasă: Colaborarea la clasă este o strategie de predare care implică promovarea comunicării și colaborării între elevi. Adesea, profesorii împart elevii în grupuri mici pentru a le spori colaborarea.

Învățarea practică: Învățarea practică este o strategie care pune accent pe învățarea lucrurilor exersând să le facă. Învățarea practică poate fi deosebit de eficientă pentru studenții care învață

kinestezie și poate fi combinată cu lecturi și prelegeri.

Tehnologia la clasă: Mulți profesori care folosesc abordarea pedagogică folosesc tehnologia la clasă. Tehnologia de la clasă poate include tablete, laptopuri și alte dispozitive. Profesorii pot folosi tehnologia de clasă pentru a aprofunda implicarea elevilor lor.

Vizualizarea: Vizualizarea este o strategie de predare care încurajează studenții să vizualizeze conceptele abstracte despre care să învețe prin excursii pe teren, experimente și alte tactici.

Modelarea: Strategia de modelare, ca și strategia demonstrativă, implică un profesor care arată un concept și elevii învețe prin observare și exersare. Profesorii pot combina strategia de modelare cu alte strategii, inclusiv învățarea practică și colaborarea la clasă.

Exercițiu de reflecție

Temă: Cum să Scrieți o filosofie de predare pas cu pas (sfaturi și exemple)

Întrebări

Care este diferența dintre pedagogie, predare și didactică?

Care este relația dintre pedagogie și didactică?

Care este diferența dintre predare și pedagogie?

UNITATEA VII.

7. CURRICULUM

Repere definitorii în teoria curriculumului. Istoric și actualitate

7.1. Evoluția istorică a conceptului curriculum - Etimologie: limba latină: curriculum (singular), curricula (plural)- alergare, cursă, întrecere sportivă care folosea care trase de cai; curriculum solis, lunae, vitae – curs al soarelui, al lunii, al vieții;

- Cu referire la contextul educațional, termenul apare mai întâi în documentele unor universități medievale (Leiden, Olanda, 1582 și Glasgow, Scoția, 1633). The Oxford English Dictionary (OED), îi conferă înțelesul de „*curs obligatoriu de studiu sau de instruire dintr-o școală sau dintr-o universitate*”.

- Până la mijlocul secolului al XIX-lea, termenul de curriculum era folosit cu sensul de conținuturi instructiv- educative, cu referire la componenta lor preponderent informativă, respectiv la cunoștințele școlare.

- În secolul XX sensurile conceptului de curriculum sunt: în 1902 apare lucrarea lui Dewey - *The Child and Curriculum (Copilul și curriculumul)*. Întregul studiu recomanda includerea în sfera conceptului de curriculum alături de informație și a demersului didactic de transpunere, organizare și asimilarea informației în vederea formării de cunoștințe, capacități și sisteme de raportare la realitățile externe și interne ale copilului.

- în 1918 a apărut lucrarea lui F. Bobbitt, – *The Curriculum (Curriculumul)*, în care se extinde aria semantică a termenului la întreaga experiență de învățare a copilului, dobândită în școală, în contexte formale, cât și în afara școlii, în activități de tip nonformal sau extrașcolar, planificate și aplicate de școală.

În 1949 a apărut lucrarea lui R. W. Tyler – *Basic Principles of Curriculum and Instruction (Principii de bază ale curriculumului și instrucției)*, în care se sistematizează componentele curriculumului, evidențiind perspectiva structurală de analiză a curriculumului: o obiectivele educaționale; o conținuturile învățării sau experiențele de învățare; o metodologia organizării acestor experiențe de către școală; o evaluarea rezultatelor învățării. Pe lângă perspectiva structurală de definire a curriculumului, curriculum ca structură, mai există și perspectiva de analiză a curriculumului ca produs, însemnând abordarea globală a documentelor/ produselor curriculare: oplanuri de învățământ; programe școlare/ analitice; manuale școlare.

Organizarea școlii și a educației este asociată, în principal, cu ideea de curriculum.

UNESCO : „*Conținuturile educației reprezintă un corp de cunoștințe, know-how, valori și atitudini care seconcretizează în programe de învățământ și sunt diferențiate în funcție de scopuri și obiective stabilite de societate prin intermediul școlii*” (UNESCO).

7.2. Ce este curriculum și cum ar putea fi conceptualizat?

Explorăm teoria și practica curriculumului și relația acestuia cu educația informală.

Sinteză

Timp îndelungat, conceptul de curriculum a reprezentat unul dintre cele mai controversate concepte ale pedagogiei. Definițiile, extrem de diverse și contradictorii, au variat, pe parcursul secolelor XVI și XX, în funcție de concepția pedagogică a autorilor și de metodologia de cercetare a conceptului, adoptată în funcție de tradițiile practicii și literaturilor pedagogice exprimate în principalele limbi de circulație internațională (engleză, franceză, germană, în funcție de prioritățile și caracteristicile reformelor învățământului și ale educației.

În prezent, conceptul este folosit în mai multe accepțiuni. În sensul cel mai larg, curriculum semnifică întreaga experiență de învățare dobândită în contexte educaționale formale, nonformale și informale. În sensul cel mai restrâns (sensul tradițional), curriculum semnifică conținuturile învățării, obiectivate în planuri de învățământ, programe și manuale (ex. Webster's Ninth New Collegiate Dictionary, 1990):

1. cursurile oferite de o instituție educațională;

2. un set de cursuri ce constituie o arie de specializare.

Între acești doi poli, s-a conturat accepțiunea redată mai sus, care vizează experiența de învățare și de formare organizată de școală, în contexte formale și nonformale, prin ansamblul funcțional al componentelor curriculare, proiectate și implementate în interdependență.

Definiții conceptuale privind curriculum

Noțiunea de curriculum provine din limba latină și este consemnată pentru prima dată în documentele universitatilor din Leiden-Olanda (1582) și Glasgow-Scoția (1633) ca răspuns al autorităților statale la autonomia mare a universităților.

Termenul prezintă următoarele condiționări epistemologice și axiologice

6.2.1. Etimologie

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

În sens figurat, *curriculum - solis, lunae, vitae* - desemna curs - al soarelui, al lunii, al vieții (Guțu, 1966, *Dicționar latin-român*).

7.3. Perspectiva istorică a curriculumului

Curriculum (sg.) – Curricula (pl.)

Substantiv – Curriculum (fugă, alergare, cursă, întrecere, car de luptă)

Verb – Currere (a alerga indiferent de context, continuu, în desfășurare)

Curriculum – plan de învățare

Currere – experiența personală în context educațional

Ideea de curriculum i-a preocupat pe teoreticienii și cercetătorii din educație din toate timpurile – modul în care o înțelegem și o teoretizăm s-a modificat de-a lungul anilor – și a condus la o serie de dezbateri cu privire la acest subiect.

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

Curriculum desemnează ansamblul coerent de conținuturi, metode de învățare și metode de evaluare a performanțelor școlare, organizat în vederea atingerii unor obiective determinate.

Curriculum, în accepțiunea largă în care este vehiculat astăzi, presupune un sistem complex de: „*procese decizionale, manageriale sau de monitorizare care preced, însoțesc și urmează proiectarea, elaborarea, implementarea, evaluarea și revizuirea permanentă și dinamică a setului de experiențe de învățare oferite în școală. În sens restrâns, curriculum, desemnează ansamblul documentelor de tip reglator sau de altă natură în cadrul cărora se consemnează experiențele de învățare*” (Crișan, 1998).

La origini, în Grecia, termenul se regăsește în sfera pistelor de alergare. În curriculumul latin, reprezenta un car de curse; *currere* trebuia să fugă. Un punct de plecare util pentru noi ar putea fi definiția oferită de John Kerr, definiție preluată de Vic Kelly, care definește curriculum-ul drept „*Toată învățarea care este planificată și ghidată de școală, fie că este desfășurată în grup sau individual, în interiorul sau în afara școlii*” (Kelly, 1999).

Prima lucrare lexicografică în care apare este *The Oxford English Dictionary* (OED), iar înțelesul care i se conferă este cel de „curs obligatoriu de studiu sau de instruire, susținut într-o școală sau o universitate” (OED).

Primele programe de învățământ

„ Sec. XI Sec. XI-XII

„ Școlile eclesiastice de pe lângă colile eclesiastice de pe lângă mănăstiri

„ Septem artem liberalis liberalis

– trivium: gramat trivium: gramatică, retoric , retorică, dialectic , dialectic

– quadrivium: aritmeti quadrivium: aritmetică, geometrie, , geometrie, astronomie, muzic astronomie, muzică

In viziunea iziunea clasică asupra înv asupra învățământului procesul procesul de predare- învățarea era determinat de con determinat de conținut.

„ Johann Amos Johann Amos Comenius Comenius 1592-1670 – Didactica Didactica Magna 1556; Magna 1556;

„ Wolfgang Wolfgang Ratke 1571-1635;

„ Jean-Jaques Rousseau Rousseau 1712-1778;

„ Helvetius Helvetius 1715-1771;

„ Johann Herbart Johann Herbart 1776-1841

In perioada barocă Morhof introduce in 1688 conceptul Ratio, Ordo, Institutio.

Stabilirea cunoștințelor necesare pentru generația care crește, adică ceea ce ar fi trebuit să învețe, pentru a fi pregătiți pentru activități sociale și sarcinile pe care vor trebui să le îndeplinească în decursul vieții. Aceste cunoștințe sunt cele care determină predarea.

Definiție de lucru:

Curriculum reprezintă întreaga experiență de învățare-formare propusă de școală prin activități școlare și extrașcolare. Această experiență se realizează prin ansamblul funcțional al componentelor și tipurilor curriculare proiectate și apucate în interdependență.

Caracteristicile esențiale ale curriculum-ului sunt „coerența, cunoașterea interconexiunilor dintre elementele componente și posibilitatea obținerii unui feed-back semnificativ în raport cu obiectivele urmărite”. (Crișan, 1998).

Până la mijlocul secolului al XIX-lea, conceptul de curriculum a fost folosit în general cu înțelesul de: curs oficial, organizat într-o școală, colegiu, universitate, a cărui parcurgere și absolvire asigură elevului un grad superior de școlarizare; întregul corp de cursuri oferite într-o instituție educațională sau într-un departament al acestuia" („New International Dictionary").

Anii 20 din secolul 20 – SUA

Curriculum se înțelege ca și o împletire complexă între învățare și predare: „curriculumul școlar se referă la toate experiențele elevilor în aria de influență a școlii“ (Encyclopedia of Educational Research).

Postmodernitatea curriculumului este caracterizată de modelul lui Ralph W. Tyler (1902 - 1994), Mulți îl consideră părintele „obiectivelor comportamentale”, un concept fundamental în sistemul educațional modern. Principala sa contribuție la domeniul educației a fost modelul curricular, care a încercat să răspundă la patru întrebări fundamentale: ce obiective educaționale ar trebui să încerce să realizeze, cum să selecteze cele mai utile experiențe pentru a le atinge, cum să organizeze experiențe educaționale pentru acest lucru și cum să evalueze eficacitatea de predare.

În această perioadă, curriculum se împarte în două etape semnificative epistemologic și metodologic: etapa elaborării și aplicării în perspectiva educației permanente (1950-1980) și etapa multiplicării modelelor de la contestarea modelului rațional la revenirea asupra lui (1980-1990).

Anii 1980 aduc în discuție curentul numit *reconceptualism*. Are loc o repoziționare epistemică a conceptului de curriculum către evidențierea rădăcinii sale infinitivale care conduce spre ideea de acțiune, indiferent de context. Reconceptualizarea curriculumului este legată de numele lui W. Pinar & M. Grumet (Pinar, W. F., Grumet, M. R., 1976)). Aceștia încearcă să demonstreze faptul că termenul de curriculum provine din latinescul *currere* care însemna a alerga, continuu, în desfășurare (*curro* – eu alerg).

Din această perspectivă, termenul de curriculum poate fi înlocuit cu cel de *currere*. Acesta nu interpretează etimologic latinescul curriculum drept o cursă ce trebuie străbătută ci, se concentrează asupra rădăcinii infinitivale pentru a accentua activitatea de alergare în sine.

Curriculumul poate fi interpretat din perspectiva reconstrucției în științele educației care asigură refacearea permanentă a întregului și aici intră: *educația, instruirea, proiectarea educației/instruirii*. O astfel de perspectivă conduce la evidențierea paradigmei curriculumului ca model explicativ care unifică eforturile psihocentriste și sociocentriste într-un cadru axiomatic cu puternic rol normativ, dar și operator.

Astfel, conceptul fundamental de curriculum vizează atât semnificația sa generală de paradigmă a pedagogiei / educației – centrarea pe finalități construite prin echilibrarea cerințelor psihologice și sociale – cât și dimensiunea pragmatică de proiect pedagogic, angajat la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ.

7.4. Teoria Curriculumului

Teoria curriculumului este teoria dezvoltării și punerii în aplicare a curriculumului. În domeniul larg al studiilor curriculare, se vorbește atât despre o analiză istorică a curriculum-ului, cât și despre o modalitate de a vizualiza curriculum-ul educațional actual și deciziile politice, legate de sfera educației.

Alte puncte de vedere, chiar diferite față de teoria curriculumului Kerr & Kelly, regăsim la autori precum Herbert Kliebard & Michael Stephen Schiro.

Kliebard adoptă o abordare istorică pentru examinarea forțelor care formează curriculumul american, deoarece descrie acele forțe care decid soarta educației între 1893 și 1958. La rândul său, Schiro adoptă o abordare filosofică în timp ce examinează ideologiile (sau filosofii) curriculare care au influențat gândirea curriculară americană și practică între ca 1890-2007.

Kliebard distinge patru grupuri curriculare pe care le numește astfel: umaniști (sau disciplinari mentali), eficienți sociali, dezvoltatori (sau studiul copiilor) și melioriști sociali. Schiro etichetează filosofii acestor grupuri tot în patru categorii după cum urmează: ideologia academică, ideologia eficienței sociale, ideologia centrată pe elev și ideologia reconstrucției sociale.

Una dintre criticile obișnuite la adresa curriculum-ului, din cadrul curriculum-ului general este că pune mai mult accent pe disciplina mentală și pe educație. „Disciplinariii mentali” și umaniștii cred în abilitățile tuturor elevilor de a dezvolta raționamentul mental și că educația nu a fost destinată reformei sociale în sine, ci dezvoltării sistematice a puterii de raționament. O bună putere de raționament ar duce la îmbunătățirea societății. Harris a descris subiectele care trebuiau predate ca fiind „cele cinci ferestre” în sufletul elevului: „gramatică, literatură și artă, matematică, geografie și istorie” și le-a recomandat, în ordinea aceasta, pentru a fi predate. Unii critici consideră acest grup ca punând prea mult accent pe „clasici” așa cum este determinat de grupurile dominante dintr-o societate. În societatea de astăzi, acest grup poate fi văzut ca având o

prejudecată culturală față de clasa superioară, precum și către majoritatea caucaziană din Statele Unite. (cf. Smith, M. K., 1996, 2000, www.infed.org/biblio/b-curric.htm., accesat la 01.06.21.)

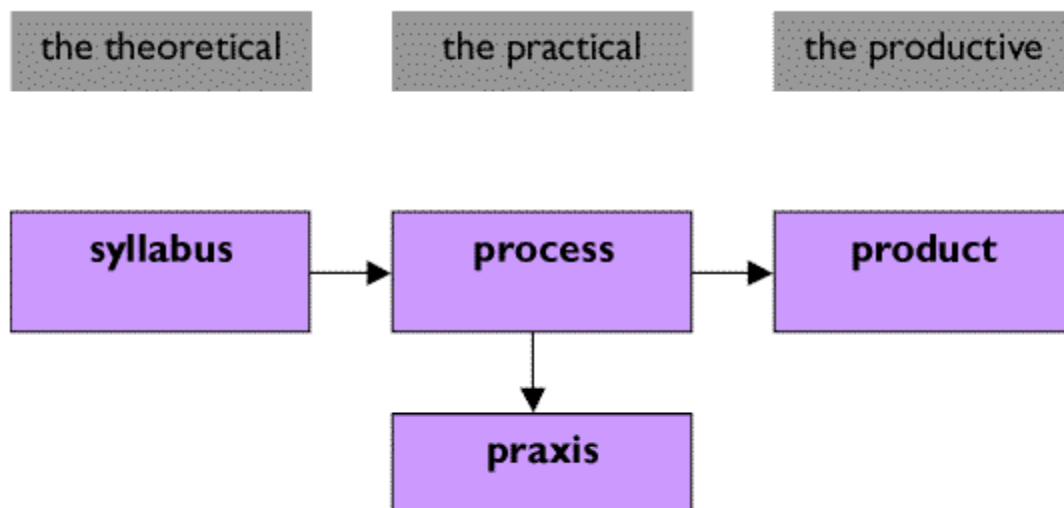
Definiția se referă la școlarizare.

Teoria și practica curriculumului a apărut în școală și în relație cu ceea ce presupune ideea de școlarizare, cum ar fi subiectul și lecția.

7.5. Moduri de abordare a teoriei și practicii curriculumului

În cele ce urmează, vom analiza patru moduri de abordare a teoriei și practicii curriculumului:

1. Curriculum-ul ca și corp de cunoștințe de **transmis**.
2. Curriculum ca încercare de a atinge anumite scopuri la elevi – **produs**.
3. Curriculum ca **proces**.
4. Curriculum-ul ca **praxis**.



Este util să luăm în considerare aceste moduri de abordare a teoriei și practicii curriculare în lumina influenței categorizării cunoștințelor lui Aristotel în trei discipline: teoretică, productivă și practică.

Aici putem vedea câteva legături clare – corpul de cunoștințe care trebuie transmise drept „canonul”. Modelele de proces și praxis se apropie de deliberarea practică; iar preocupările

tehnice ale rezultatului sau modelului produs oglindesc elemente ale caracterizării lui Aristotel a conceptului de productivism.

7.5.1. Curriculum ca programă de transmis

Mulți oameni încă echivalează un curriculum cu o programă. Programa, desigur, provine din greacă (deși a existat o oarecare confuzie în utilizarea sa din cauza greșelilor timpurii). Practic înseamnă o declarație concisă sau un tabel la capătul unui discurs, conținutul unui tratat, subiectele unei serii de prelegeri. În forma în care mulți dintre noi suntem familiarizați, curriculum este legat de cursurile care conduc către examene – profesorii vorbesc despre programa asociată. De exemplu, am putea să vedem în astfel de documente o serie de rubrici cu câteva note suplimentare care stabilesc domeniile care pot fi examinate.

O programă nu va indica, în general, importanța relativă a subiectelor sale sau ordinea în care acestea urmează să fie studiate. În unele cazuri, așa cum subliniază Curzon cei care alcătuiesc o programă tind să urmeze abordarea tradițională a manualului a unei „ordini a conținuturilor” sau un model prescris de o abordare „logică” a subiectului sau forma unui curs universitar la care amputea să participăm.(Curzon, 1985). Astfel, o abordare a teoriei și practicii curriculare care se concentrează pe programă este într-adevăr preocupată doar de conținut. Curriculum-ul este un corp de cunoștințe-conținut și/sau materii. Educația, în acest sens, este procesul prin care acestea sunt transmise sau „livrate” elevilor / studenților prin cele mai eficiente metode care pot fi concepute (Blenkin et al 1992, p. 23).

Acolo unde oamenii încă echivalează curriculum cu o programă, este probabil să-și limiteze planificarea la o luare în considerare a conținutului sau a corpului de cunoștințe pe care doresc să-l transmită. „De asemenea, pentru că această viziune asupra curriculumului a fost adoptată, mulți profesori din școlile primare”, susține Kelly „au considerat problemele curriculare ca fiind deloc preocupante pentru ei, deoarece nu și-au considerat sarcina ca fiind aceea de a transmite corpuri de cunoștințe în acest mod” (Kelly 1985, p. 7).

7.5.2. Curriculum ca produs

Modalitățile dominante de a descrie și de a gestiona educația sunt astăzi formulate sub formă productivă. Educația este văzută cel mai adesea ca un exercițiu tehnic. Sunt stabilite obiective, se elaborează un plan, apoi se aplică, iar rezultatele (produsele) sunt măsurate. Este un mod de a gândi despre educație care a crescut în influență la sfârșitul anilor 1970 odată cu ascensiunea profesionalismului și a preocupării pentru competențe. Astfel, la sfârșitul anilor 1980 și anii 1990 multe dintre dezbaterile despre Curriculum-ul național pentru școli puneau accentul nu neapărat pe modul în care era gândit curriculum-ul cât despre care ar putea fi obiectivele și conținutul acesteia.

Studiile a doi dintre scriitorii americani Franklin Bobbitt (1918; 1928) și Ralph W. Tyler (1949) domină teoria și practica în cadrul acestei tradiții.

În *Curriculum*, Bobbitt afirmă:

„Teoria centrală [a curriculumului] este simplă. Viața umană, oricât de variată ar fi, constă în efectuarea unor activități specifice. Educația care pregătește pentru viață este una care se pregătește definitiv și adecvat pentru aceste activități specifice. Oricât de numeroase și diverse ar fi ele pentru orice clasă socială pot fi descoperite. Acest lucru necesită doar ca cineva să iasă în lumea afacerilor și să descopere detaliile din care constau treburile lor. Acestea vor arăta abilitățile, atitudinile, obiceiurile, aprecierile și formele de cunoaștere de care au nevoie bărbații. Acestea vor fi obiectivele curriculumului. Ele vor fi numeroase, certe și particularizate. Curriculum-ul va fi apoi acea serie de experiențe pe care copiii și tinerii trebuie să le aibă pentru a atinge aceste obiective.” (Bobbitt, 1918: 42).

Acest mod de a gândi despre teoria și practica curriculum-ului a fost puternic influențat de dezvoltarea gândirii și practicii manageriale. Creșterea „managementului științific” este adesea asociată cu numele principalului său avocat FW Taylor. Practic, ceea ce a propus el a fost o diviziune mai mare a muncii, cu locurile de muncă simplificate; o extindere a controlului managerial asupra tuturor elementelor locului de muncă; și contabilitatea costurilor bazată pe un studiu sistematic al timpului și al mișcării. Toate cele trei elemente au fost implicate în această concepție a teoriei și practicii curriculumului. De exemplu, una dintre atracțiile acestei abordări a teoriei curriculumului a fost că a implicat o atenție detaliată la ceea ce oamenii trebuie să știe

pentru a lucra, a-și trăi viața și așa mai departe. Un exemplu familiar și mai restrâns al acestei abordări poate fi găsit în multe programe de formare, unde anumite sarcini sau locuri de muncă au fost analizate – defalcate în elementele lor componente – și liste de competențe întocmite. Cu alte cuvinte, curriculum-ul nu trebuia să fie rezultatul „speculațiilor pe fotoliu”, ci produsul unui studiu sistematic. Lucrările și teoria lui Bobbitt au primit răspunsuri mixte. O critică grăitoare care a fost făcută și poate continua să fie făcută unor astfel de abordări este că nu există o viziune socială sau un program care să ghideze procesul de construire a curriculumului. Așa cum este, este un exercițiu tehnic. Cu toate acestea, nu criticile de genul acesta au limitat inițial impactul unei astfel de teorii curriculare la sfârșitul anilor 1920 și 1930.

Influența tot mai mare a abordărilor „progresiste”, centrate pe copil, a mutat termenul către noțiuni orientate către educație.

Mișcarea progresistă și-a pierdut o mare parte din avânt la sfârșitul anilor 1940 în Statele Unite și, din acea perioadă, lucrarea lui Ralph W. Tyler a acaparat întreaga teorie și practică a curriculumului. El a împărtășit punctul de vedere a lui Bobbitt pe raționalitate și simplitate relativă. Așa cum am mai menționat, teoria lui s-a bazat pe patru întrebări fundamentale:

- 1. Ce scopuri educaționale ar trebui să urmărească să atingă școala?*
- 2. Ce experiențe educaționale pot fi oferite care ar putea atinge aceste scopuri?*
- 3. Cum pot fi organizate eficient aceste experiențe educaționale?*
- 4. Cum putem determina dacă aceste scopuri sunt atinse? (Tyler 1949: 1)*

La fel ca Bobbitt, el a pus accent pe formularea *obiectivelor comportamentale*.

Deoarece scopul real al educației nu este ca instructorul să efectueze anumite activități, ci să aducă schimbări semnificative în modelul de comportament al elevilor, devine important să recunoaștem că orice enunț de obiective ale școlii ar trebui să fie o declarație a schimbărilor care trebuie luate pentru elevi. (Tyler 1949: 44).

Aceste preocupări se traduc într-o procedură bine ordonată, care își demonstrează productivitatea în șapte pași.

Pasul 1 : Diagnosticarea nevoii

Pasul 2 : Formularea obiectivelor

Pasul 3 : Selectarea conținutului

Pasul 4 : Organizarea conținutului

Pasul 5 : Selectarea experiențelor de învățare

Pasul 6 : Organizarea experiențelor de învățare

Pasul 7 : Determinarea a ceea ce trebuie evaluat și a modalităților și mijloacelor de a face acest lucru. (Taba, 1962)

Atracția acestui mod de abordare a teoriei și practicii curriculumului este că este sistematic și are o putere organizatorică considerabilă. Esențial pentru abordare este formularea obiectivelor comportamentale - oferind o noțiune clară a rezultatului, astfel încât conținutul și metoda să poată fi organizate și rezultatele evaluate.

O definiție mai recentă a curriculumului ni-l prezintă ca: „Un program de activități (de către profesori și elevi) conceput astfel încât elevii să atingă, pe cât posibil, anumite scopuri sau obiective educaționale și de altă natură (Grundy 1987, p. 11).

Problema aici este că astfel de programe există în mod inevitabil înainte și în afara experiențelor de învățare. Minusul unei astfel de abordări este că le ia cursanților din vizibilitate. Ei pot avea voci limitate sau chiar deloc. Li se spune ce trebuie să învețe și cum o vor face. Succesul sau eșecul atât al programului, cât și al cursanților individuali este evaluat pe baza faptului dacă apar schimbări prestabilite în comportamentul și persoana cursantului (întâlnirea obiectivelor comportamentale). Dacă planul este respectat cu strictețe, nu pot exista decât oportunități limitate pentru educatori de a utiliza interacțiunile care au loc. De asemenea, poate descalifica educatorii într-un alt mod. De exemplu, o serie de programe curriculareau încercat să facă din experiența studenților „o dovada de bune practici a profesorului”. Logica acestei abordări este ca evident curriculumul să fie conceput în afara sălii de clasă sau școlii, așa cum este cazul Curriculumului Național din Marea Britanie. Educatorii aplică apoi programe și sunt judecați după produsele acțiunilor lor. Îi transformă pe educatori în tehnicieni. Nu poate exista decât o oportunitate limitată pentru educatori de a utiliza interacțiunile care au loc. De asemenea, poate descalifica educatorii.

În al doilea rând, există întrebări legate de natura obiectivelor. Acest model este fiabil în ceea ce privește măsurabilitatea. Implică faptul că într-adevăr comportamentul poate fi măsurat în mod obiectiv, mecanic. Există însă și pericole evidente aici – există întotdeauna o oarecare incertitudine cu privire la ceea ce este măsurat. Trebuie doar să reflectăm asupra problemelor de

succes în munca noastră. Este adesea foarte dificil să judeci care a fost impactul anumitor experiențe. Uneori, la ani de la eveniment ajungem să apreciem ceva din ceea ce s-a întâmplat. De exemplu, majoritatea educatorilor informali vor fi avut experiența unui fost participant care le-a povestit în detaliu despre modul în care un eveniment uitat (uitat de educator) a adus o schimbare fundamentală. Totuși, mai este ceva. Pentru a măsura, lucrurile trebuie împărțite în unități din ce în ce mai mici. Rezultatul, poate fi măsurat în liste de aptitudini sau competențe, adesea banale. Acest lucru poate duce la o concentrare în această abordare a teoriei și practicii curriculumului pe părți, mai degrabă decât pe întreg; pe trivial, mai degrabă decât pe semnificativ. Poate duce la o abordare a educației și evaluării care seamănă cu o listă de cumpărături. Când toate elementele sunt bifate, persoana a trecut cursul sau a învățat ceva. Rolul judecății generale este mărginit / limitat.

În al treilea rând, există o problemă reală atunci când venim să examinăm ce fac de fapt educatorii la clasă, de exemplu. O mare parte din cercetările referitoare la gândirea profesorilor și interacțiunea în clasă și inovarea curriculum-ului au indicat lipsa impactului asupra practicii pedagogice reale a obiectivelor, de exemplu, Stenhouse (1975); & Cornbleth (1990). O modalitate de a vedea acest lucru este că profesorii pur și simplu înțeleg greșit – ar trebui să lucreze cu obiectivele. Cred că trebuie să luăm această problemă foarte în serios și să nu o respingem în acest fel. Dificultățile pe care le întâmpină educatorii cu obiectivele în sala de clasă pot indica ceva inherent greșit ca abordare – nu se bazează pe studiul schimburilor educaționale. Este un model de teorie și practică curriculară importată, în principal, în mediile tehnologice și industriale.

În al patrulea rând, există problema rezultatelor neprevăzute. Concentrarea asupra obiectivelor prestabilite poate determina atât educatorii, cât și cursanții să treacă cu vederea învățarea care are loc ca urmare a interacțiunilor lor, dar care nu este enumerată ca obiectiv. Simplitatea aparentă și raționalitatea acestei abordări a teoriei și practicii curriculumului și modul în care a fost implementată în managementul evaluării la clasă, au constituit factori puternici în succesul său. Un lucru care i s-a imputat a fost capacitatea cadrelor universitare de a folosi modelul pentru a îi ataca profesorii din preuniversitar. A existat o tendință, suficient de recurentă încât să sugereze că ar putea fi o metodă endemică în abordare. Astfel, cadrele universitare au folosit modelul obiectivelor ca un „băt” cu care să-i amenințe pe profesorii din preuniversitar. Accentul s-a pus pe întrebări de genul: „Care sunt obiectivele dumneavoastră?”. Acest gen de întrebare și

tonul cu care era asociată a fost interpretată a fi provocare, amenințătoare și mai puțin interesată de declanșa un gen de anchetă utilă. Cererea de obiective este o cerere de justificare mai degrabă decât o descriere a scopurilor, spun specialiștii. Nu este vorba despre proiectarea curriculum-ului, ci mai degrabă o expresie a iritației în problemele responsabilității în educație. (Stenhouse 1975, p. 77).

CL. Curriculumul ca model de produs depinde în mare măsură de stabilirea obiectivelor comportamentale. Curriculum-ul, în esență, este un set de documente pentru implementare.

Exerciții aplicative

Ținând cont de modelul lui Tyler răspundeți creativ la următoarele:

- 1. Ce scopuri educaționale ar trebui să urmărească să atingă școala la care dvs. Sunteți director?***
- 2. Ce experiențe educaționale pot fi oferite care ar putea atinge aceste scopuri?***
- 3. Cum ar fi organizate de către dvs., în mod eficient, aceste experiențe educaționale?***
- 4. Oferiți 3 exemple prin care ați putea justifica faptul că aceste scopuri sunt atinse?***

7.5.3. Curriculum ca proces

Un alt mod de a privi teoria și practica *curriculum-ului ca proces*. În acest sens, curriculumul nu este un lucru fizic, ci mai degrabă interacțiunea dintre profesori, elevi și cunoștințe. Cu alte cuvinte, curriculum-ul este ceea ce se întâmplă de fapt în sala de clasă și ceea ce fac oamenii pentru a se pregăti și a evalua. Ceea ce avem în acest model este o serie de elemente în interacțiune constantă. Este un proces activ și se leagă de forma practică de raționament propusă de Aristotel.

Curriculum ca process

Profesorii intră în anumite școli și situații cu o capacitate de a gândi critic, în acțiune o înțelegere a rolului lor și a așteptărilor pe care ceilalți le au de la ei și o propunere de acțiune care stabilește principiile și trăsăturile esențiale ale întâlnirii educaționale.

Ghidați de acestea, ei încurajează conversații între și cu oamenii aflați în situație din care poate proveni gândire și acțiune.

Ei evaluează continuu procesul și ceea ce pot vedea despre rezultate.

Poate că cele două lucruri majore care deosebesc acest lucru de modelul pentru educația informală sunt, în primul rând, contextul în care are loc procesul („situații particulare de școlarizare”); și în al doilea rând, faptul că profesorii intră în sala de clasă sau în orice alt mediu educațional formal cu o idee mai bine elaborată despre ceea ce urmează să se întâmple. Aici am descris asta ca intrând în situație cu „o propunere de acțiune care stabilește principiile și trăsăturile esențiale ale întâlnirii educaționale”.

Această formă de cuvinte face ecou cu cele ale lui Lawrence Stenhouse (1975), care a produs una dintre cele mai cunoscute explorări ale unui model de proces al teoriei și practicii curriculumului. El a definit curriculum-ul provizoriu: „*Un curriculum este o încercare de a comunica principiile și trăsăturile esențiale ale unei propuneri educaționale într-o formă care să*

fie deschisă unei examinări critice și să fie capabilă să fie transpusă efectiv în practică” (Stenhouse, 1975). El sugerează că un curriculum este mai degrabă ca o rețetă în bucătărie.

Poate fi criticat din motive nutriționale sau gastronomice – hrănește elevii are gust bun? – și poate fi criticat pe motive de caracter practic! Un curriculum funcțional este ca și rețeta unui fel de mâncare: este mai întâi imaginat ca o posibilitate, apoi subiectului i se livrează experimentul – felul de „mâncare”. Rețeta oferită public este într-un fel un raport asupra experimentului. În mod similar, un curriculum ar trebui să fie fundamentat în practică. Este o încercare de a descrie munca observată în sălile de clasă că este comunicată în mod adecvat profesorilor și altora. În sfârșit, în anumite limite, o rețetă poate varia după gust. La fel poate și un curriculum. (Stenhouse 1975, p. 4-5)

Stenhouse a schimbat puțin terendul aici. El nu a spus că: curriculumul este procesul, ci mai degrabă mijlocul prin care este pusă la dispoziție experiența încercării de a pune în practică o propunere educațională. Motivul pentru care a făcut asta, este că altfel există pericolul de a lărgi atât de mult sensul termenului, încât cuprinde aproape totul și, prin urmare, înseamnă foarte puțin. De exemplu, într-o discuție despre așa-numitul „curriculum pentru munca pentru tineret” (Newman & Ingram 1989), următoarea definiție a fost luată ca punct de plecare: „acele procese care îmbunătățesc sau, dacă merg prost, inhibă învățarea unei persoane” . Acesta a fost apoi dezvoltat și un curriculum a devenit: „*un proces organic prin care învățarea este oferită, acceptată și interiorizată*” (Newman & Ingram 1989, p. 1). Problema cu acest tip de definiție, după cum subliniază Barrow (1984) în *Giving Teaching back to Teachers. A critical introduction to curriculum theory*, este că ceea ce face aceasta este să lărgescă sensul termenului într-o asemenea măsură încât să devină aproape interschimbabil cu „educația” în sine. Mai precis, dacă curriculum este un proces, atunci cuvântul curriculum este redundant, deoarece proces fiind, s-ar descurca foarte bine. Ecuația simplă a curriculum-ului cu procesul este o bază foarte fericită pentru a continua.

De asemenea, trebuie să reflectăm la motivul pentru care teoria și practica curriculară au fost utilizate de către educatori (spre deosebire de factorii de decizie politică). A fost în esență o modalitate de a-i ajuta să se gândească la munca lor înainte, în timpul și după intervenții; ca mijloc de a le permite educatorilor să emită judecăți cu privire la direcția pe care o va lua munca lor.

Înțelegerea dată de Stenhouse.

Stenhouse despre curriculum

Ca minim, un curriculum ar trebui să ofere o bază pentru planificarea unui curs, studierea lui empiric și luând în considerare temeiurile justificării acestuia.

Un curriculum ar trebui să ofere:

A. În planificare :

- 1. Principiul de selecție a conținutului – ceea ce trebuie învățat și predat*
- 2. Principii pentru dezvoltarea unei strategii de predare – cum trebuie învățată și predată.*
- 3. Principii pentru luarea deciziilor cu privire la succesiune.*
- 4. Principii pe baza cărora să se diagnosticheze punctele tari și punctele slabe ale elevilor individuali și să diferențieze principiile generale 1, 2 și 3 de mai sus, pentru a răspunde cazurilor individuale.*

B. În studiul empiric :

- 1. Principii pe baza cărora se studiază și se evaluează progresul elevilor.*
- 2. Principii pe baza cărora se studiază și se evaluează progresul profesorilor.*
- 3. Îndrumări cu privire la fezabilitatea implementării curriculumului în diferite contexte școlare, contexte ale elevilor, medii și situații de grup de colegi.*
- 4. Informații despre variabilitatea efectelor în contexte diferite și asupra diferiților elevi și înțelegerea cauzelor variației.*

C. În legătură cu justificarea :

O formulare a intenției sau scopului curriculum-ului care

este accesibilă unei examinări critice.

Stenhouse 1975: 5

Există o serie de contraste în acest model de teorie și practică curriculară în comparație cu modelul produs.

În primul rând, în cazul în care modelul produs apelează la atelier pentru un model, acest model de proces privește lumea experimentării. Ideea este aceea a unei științe educaționale în care fiecare clasă este un laborator, fiecare profesor un membru al comunității științifice. Punctul crucial este că propunerea nu trebuie privită ca o recomandare necalificată, ci mai degrabă ca o specificație provizorie care nu pretinde mai mult decât să merite puse la încercarea practicii, astfel de propuneri pretind a fi mai degrabă inteligente decât corecte. (Stenhouse 1975, p. 142). Astfel, în acest sens, un curriculum este o formă particulară de precizare a practicii predării. Nu este un pachet de materiale sau o programă de teme de parcurs. „Este o modalitate de a traduce orice idee educațională într-o ipoteză testabilă în practică. Ea invită mai degrabă testarea critică decât acceptarea” (Stenhouse 1975, p.142).

În al doilea rând, și asociat cu cele de mai sus, având în vedere unicitatea fiecărei săli de clasă, înseamnă că orice propunere, chiar și la nivel de școală, trebuie testată și verificată de fiecare profesor în sala sa de clasă (Stenhouse 1975, p. 143). Nu este ca un pachet de curriculum care este conceput pentru a fi livrat aproape oriunde.

În al treilea rând, rezultatele nu mai sunt caracteristica centrală și definitorie. În loc să specificăm în prealabil obiectivele și metodele comportamentale, ceea ce se întâmplă în acest model de teorie și practică curriculară este că atât conținutul cât și mijloacele se dezvoltă pe măsură ce profesorii și elevii lucrează împreună.

În al patrulea rând, elevii din acest model nu sunt obiecte asupra cărora trebuie acționat. Au o voce clară în modul în care evoluează sesiunile. Accentul se pune pe interacțiuni. Aceasta poate însemna că atenția se schimbă de la predare la învățare. Modelul de produs, având un plan sau program prestabilit, tinde să îndrepte atenția către predare. De exemplu, cum pot fi depășite aceste informații? O abordare prin proces a teoriei și practicii curriculumului, este susținut de scriitori precum Grundy tinde să facă din procesul de învățare preocuparea centrală a profesorului. Acest lucru se datorează faptului că acest mod de a gândi accentuează interpretarea

și crearea de sens. (Grundy, 1987). După cum am văzut, fiecare sală de clasă și fiecare schimb este diferit și trebuie să se înțeleagă.

Cu toate acestea, când ajungem să ne gândim la acest mod de abordare a curriculumului în practică, apar o serie de posibile probleme. Prima este o problemă pentru cei care doresc un grad mai mare de uniformitate în ceea ce este predat. Această abordare a teoriei curriculum-ului plasează crearea de sens și gândirea în centrul său și tratează cursanții ca subiecte mai degrabă decât ca obiecte, poate duce la folosirea unor mijloace foarte diferite în sălile de clasă și la un grad ridicat de varietate a conținutului. După cum comentează Stenhouse, modelul de proces este în esență un model critic, nu un model de marcare.

Ea nu poate fi niciodată îndreptată către o examinare ca obiectiv fără pierderi de calitate, întrucât standardele examenului depășesc apoi standardele imanente materiei. Acest lucru nu înseamnă că studenții predați pe modelul de proces nu pot fi examinați, dar înseamnă că examinările trebuie luate în pasul lor, în timp ce urmăresc alte aspirații. Și dacă examenul este un produs secundar, există o implicație că calitatea pe care studentul o arată în el trebuie să fie o subestimare a calității sale reale. Prin urmare, este destul de dificil să treci pe studentul slab printr-un examen folosind un model de proces. Crammers nu-l poate folosi, deoarece depinde de angajamentul față de scopurile educaționale. (Stenhouse 1975, p. 95)

Trebuie să ținem cont de faptul că, într-o oarecare măsură, variația este limitată de anumiți factori, un exemplu în acest sens ar fi examinările publice. Schimbul dintre elevi / studenți și profesori nu este degrevat de contextul în care apare. La sfârșitul zilei, mulți studenți și familiile lor acordă o mare importanță succesului la examen. Acest lucru evidențiază o a doua problemă a modelului pe care tocmai l-am subliniat – că este posibil să nu acorde suficientă atenție contextului în care are loc învățarea.

În al treilea rând, există „problema” profesorilor. Principala slăbiciune și, într-adevăr, puterea modelului procesului este că se bazează pe calitatea profesorilor. Abordarea depinde de cultivarea înțelepciunii și de a crea sens în sala de clasă. Dacă profesorul nu este la înălțime, atunci vor exista limitări severe cu privire la ceea ce se poate întâmpla din punct de vedere educațional. Au existat unele încercări de a depăși această problemă prin dezvoltarea de materiale și pachete de curriculum care se concentrează mai îndeaproape pe „procesul de descoperire” sau „rezolvarea problemelor”, de exemplu în știință. Dar există un pericol în această abordare. Procesele se reduc la seturi de abilități. Când elevii sunt capabili să demonstreze

anumite abilități, se consideră că au încheiat procesul. După cum comentează Grundy, acțiunile au devenit scopuri; procesele au devenit produsul. Dacă studenții sunt sau nu capabili să aplice abilitățile pentru a înțelege lumea din jurul lor este cumva trecut cu vederea (Grundy 1987, p. 77).

În al patrulea rând, trebuie să ne uităm înapoi la modelul proces al teoriei și practicii curriculumului și la ceea ce am discutat la Aristotel și la Freire. Modelul pe care l-am analizat aici nu reflectă pe deplin procesul explorat, mai precis, nu explică angajamentele asociate cu phronesis.

7.5.4. Curriculum-ul ca praxis (practică)

Curriculum-ul ca practică (praxis) este, în multe privințe, o dezvoltare a modelului procesului. În timp ce modelul *proces* este condus de principii generale și pune accent pe judecată și crearea de sens, nu face declarații explicite despre interesele pe care le servește. Poate fi folosit, de exemplu, în așa fel încât să nu facă referire continuă la bunăstarea colectivă a omului și la emanciparea spiritului uman. Modelul praxis al teoriei și practicii curriculumului le aduce în centrul procesului și își asumă un angajament explicit față de emancipare. Astfel, acțiunea nu este pur și simplu informată, ci este și angajată. Este praxis.

Pedagogia critică depășește situarea experienței de învățare în experiența celui care învață. Este un proces care preia atât experiențele celui care învață, cât și ale profesorului și, prin dialog și negociere, le recunoaște pe ambele ca fiind problematice. Pedagogia permite și încurajează elevii și profesorii, împreună, pentru a se confrunta cu problemele reale ale existenței și relațiilor lor. Când elevii se confruntă cu problemele reale ale existenței lor, ei se vor confrunta în curând și cu propria lor oprimare. (Grundy 1987, p.105)

Putem modifica modelul nostru „*curriculum ca proces*” pentru a ține cont de aceste preocupări.

Curriculum-ul ca praxis

*Profesorii intră în anumite școli și situații cu
o idee personală, împărtășită pe ideea binelui și un
angajament pentru emanciparea umană,
o capacitate de a gândi critic, în acțiune
o înțelegere a rolului lor și a așteptărilor pe care ceilalți*

*le au de la ei și
o propunere de acțiune care stabilește principiile și
trăsăturile esențiale ale întâlnirii educaționale.
Ghidați de acestea, ei încurajează:
conversații între și cu oamenii aflați în situație
din care poate proveni
acțiune informată și angajată.
Evaluează continuu procesul și ceea ce pot vedea
despre rezultate.*

În această abordare, curriculum-ul în sine se dezvoltă prin interacțiunea dinamică a acțiunii și reflecției. „Adică, curriculumul nu este doar un set de planuri care trebuie implementate, ci mai degrabă este constituit printr-un proces activ în care planificarea, acțiunea și evaluarea sunt toate legate reciproc și integrate în proces” (Grundy 1987, p. 115). În centrul său se află praxis : acțiune informată, angajată.

Cum am putea recunoaște asta? În primul rând, cred că ar trebui să căutăm o practică care să nu se concentreze exclusiv pe indivizi, ci să acorde o atenție deosebită înțelegerilor și practicilor colective și întrebărilor structurale. De exemplu, în sesiunile care caută să exploreze experiențele diferitelor grupuri culturale și rasiale din societate, am putea căuta să vedem dacă direcția muncii i-a dus pe oameni dincolo de concentrarea asupra atitudinilor individuale. Se confruntă participanții cu condițiile materiale prin care se constituie acele atitudini, de exemplu?

În al doilea rând, am putea căuta un angajament exprimat în acțiune pentru explorarea valorilor educatorilor și a practicii acestora. Sunt ei, de exemplu, capabili să spună într-un mod coerent ceea ce cred că face pentru bunăstarea umană și să lege acest lucru cu practica lor? De asemenea, am putea căuta anumite valori – în special un accent pe emanciparea umană.

În al treilea rând, ne-am putea aștepta ca practicienii dedicați praxisului să-și exploreze practica împreună cu colegii lor. Ei ar putea spune cum acțiunile lor cu privire la anumite intervenții le-au reflectat ideile despre ceea ce face bine și să spună ce teorii au fost implicate.

7.6. Curriculum în context

Pentru a finaliza această discuție despre curriculum, trebuie să acordăm o atenție suplimentară contextului social în care este creată. O critică care a fost făcută modelului praxis (mai ales așa cum este prezentat de Grundy) este că nu pune un accent suficient de puternic pe context. Aceasta este o critică care poate fi pusă și la ușa celorlalte abordări. În acest sens, lucrarea lui Catherine Cornbleth (1990) este de oarecare folos. Ea vede curriculum-ul ca pe un tip particular de proces. Curriculum-ul pentru ea este ceea ce se întâmplă de fapt în sălile de clasă, adică „un proces social continuu compus din interacțiunile elevilor, profesorilor, cunoștințelor și mediului” (1990: 5). În contrast, Stenhouse definește curriculum-ul ca încercarea de a descrie ceea ce se întâmplă în sălile de clasă, mai degrabă decât ceea ce se întâmplă de fapt. Cornbleth mai susține că curriculum-ul ca practică nu poate fi înțeles în mod adecvat sau schimbat în mod substanțial fără să se acorde atenție cadrului sau contextului său. Curriculum-ul este modelat contextual. Deși s-ar putea să mă îndoiesc despre simpla ecuație a curriculum-ului cu procesul, ceea ce face Cornbleth concentrându-se pe interacțiune este să scoată în evidență semnificația contextului.

În primul rând, prin introducerea noțiunii de mediu în discuția despre curriculum, ea atrage din nou atenția asupra impactului unor factori pe care i-am observat deja. O importanță deosebită sunt aici examenele și relațiile sociale ale școlii – natura relației profesor-elev, organizarea orelor, streaming și așa mai departe. Aceste elemente sunt ceea ce uneori sunt cunoscute sub numele de curriculum ascuns. Acesta a fost un termen atribuit lui Philip W. Jackson (1968), dar a fost prezent ca un element recunoscut în educație cu ceva timp înainte. De exemplu, John Dewey în *Experiență și Educație* s-a referit la „învățarea colaterală” a atitudinilor care apar în școli și care poate avea o importanță mai lungă decât programa școlară explicită (1938: 48). O definiție (produs) destul de standard a „curriculum-ului ascuns” este dată de Vic Kelly. El susține că sunt acele lucruri pe care elevii le învață, „din cauza modului în care munca școlii este planificată și organizată, dar care nu sunt în sine incluse în mod deschis în planificarea sau chiar în conștiința celor responsabili de aranjamentele școlare”. 1988: 8). Învățarea asociată cu „curriculum-ul ascuns” este cel mai adesea tratată într-un mod negativ. Învățarea este introdusă ilegal și servește intereselor status quo-ului. Accentul pus pe regimentare, pe clopote și pe managementul timpului, iar în streaming sunt uneori văzute ca pregătirea tinerilor pentru lumea producției capitaliste. Ceea ce trebuie să recunoaștem este că o astfel de învățare „ascunsă” nu este deloc negativă și poate fi potențial eliberatoare. „În măsura în care le permit elevilor

să dezvolte cunoștințe și abilități apreciate din punct de vedere social... sau să-și formeze propriile grupuri și subculturi de colegi, ei pot contribui la autonomia personală și colectivă și la posibila critica și contestarea normelor și instituțiilor existente” (Cornbleth 1990, p. 50). Ceea ce trebuie să recunoaștem este că, tratând curriculum-ul ca pe un proces social contextualizat, noțiunea de curriculum ascuns devine mai degrabă redundantă. Dacă trebuie să rămânem în contact cu mediul în timp ce construim curriculum, atunci acesta nu este ascuns, ci devine o parte centrală a proceselor noastre. Ceea ce trebuie să recunoaștem este că o astfel de învățare „ascunsă” nu este deloc negativă și poate fi potențial eliberatoare. „În măsura în care le permit elevilor să dezvolte cunoștințe și abilități apreciate din punct de vedere social... sau să-și formeze propriile grupuri și subculturi de colegi, ei pot contribui la autonomia personală și colectivă și la posibila critica și contestarea normelor și instituțiilor existente” (Cornbleth 1990, p. 50). Ceea ce trebuie să recunoaștem este că, tratând curriculum-ul ca pe un proces social contextualizat, noțiunea de curriculum ascuns devine mai degrabă redundantă. Dacă trebuie să rămânem în contact cu mediul în timp ce construim curriculum, atunci acesta nu este ascuns, ci devine o parte centrală a proceselor noastre. Ceea ce trebuie să recunoaștem este că o astfel de învățare „ascunsă” nu este deloc negativă și poate fi potențial eliberatoare. „În măsura în care le permit elevilor să dezvolte cunoștințe și abilități apreciate din punct de vedere social... sau să-și formeze propriile grupuri și subculturi de colegi, ei pot contribui la autonomia personală și colectivă și la posibila critica și contestarea normelor și instituțiilor existente” (Cornbleth 1990, p. 50). Ceea ce trebuie să recunoaștem este că, tratând curriculum-ul ca pe un proces social contextualizat, noțiunea de curriculum ascuns devine mai degrabă redundantă. Dacă trebuie să rămânem în contact cu mediul în timp ce construim curriculum, atunci acesta nu este ascuns, ci devine o parte centrală a proceselor noastre. Ceea ce trebuie să recunoaștem este că, tratând curriculum-ul ca pe un proces social contextualizat, noțiunea de curriculum ascuns devine mai degrabă redundantă. Dacă trebuie să rămânem în contact cu mediul în timp ce construim curriculum, atunci acesta nu este ascuns, ci devine o parte centrală a proceselor noastre.

În al doilea rând, acordând atenție mediului, putem începe să înțelegem mai bine impactul procesului structural și socio-cultural asupra profesorilor și studenților. După cum susține Cornbleth, relațiile economice și de gen, de exemplu, nu ocolesc pur și simplu contextul sistemic sau structural al

curriculum-ului și intră direct în practica la clasă. Ele sunt mediate de straturile intermediare ale sistemului de învățământ (Cornbleth 1990, p. 7). Astfel, impactul acestor factori poate fi destul de diferit de cel așteptat.

În al treilea rând, dacă teoria și practica curriculară sunt indisolubil legate de mediu, atunci devine clar de ce au existat probleme legate de introducerea acesteia în contexte non-școlare, cum ar fi munca pentru tineret; și tocmai la această zonă ne vom întoarce acum.

7.7. Curriculum-ul ca și graniță între educația formală și cea informală

Jeffs & Smith (1990; 1999) au susținut că noțiunea de curriculum oferă o linie centrală de demarcație între educația formală și cea informală. Ei susțin că teoria și practica curriculară s-au format în contextul școlar și că există probleme majore atunci când este introdusă în formele informale de pedagogie. (Jeffs & Smith 1990; 1999)

Adoptarea teoriei și practicii curriculumului de către unii educatori informali pare să fi apărut din dorința de a fi clar în ceea ce privește conținutul. Cu toate acestea, există dificultăți cruciale cu noțiunea de curriculum în acest context. Acestea se concentrează pe măsura în care este posibil să aveți o idee clară, în prealabil (și chiar în timpul procesului), despre activitățile și subiectele care vor fi implicate într-o anumită lucrare.

În orice moment, este posibil ca rezultatele să nu fie marcate de un grad ridicat de specificitate. În mod similar, natura activităților utilizate adesea nu poate fi prevăzută. Este posibil să putem spune ceva despre modul în care va lucra educatorul informal. Cu toate acestea, a cunoaște în prealabil procesele și etosul, în sens larg, nu este același lucru cu a avea o cunoaștere a programului. Concluzia este că abordările curriculare trebuie să se concentreze pe obiective și programe detaliate, ce par a fi incompatibile cu educația informală. (Jeffs & Smith 1990, p. 15)

Cu alte cuvinte, Jeffs & Smith (1990) susțin că un model de produs de curriculum nu este compatibil cu accentul pus pe proces și praxis în cadrul educației informale. De asemenea, modelele de proces și praxis ale curriculum-ului prezintă probleme și în contextul educației informale. Una dintre trăsăturile cheie care le diferențiază pe cele două este aceea că modelul de curriculum face ca profesorul să intre în situație cu o propunere de acțiune care stabilește principiile și trăsăturile esențiale ale întâlnirii educaționale. Educatorii informalin au nevoie de acest element. Ei nu intră cu o propunere clară de acțiune. Mai degrabă, ei au o idee despre ceea ce contribuie la bunăstarea umană și o apreciere a

rolului și strategiei lor generale (strategia fiind aici o idee despre grupul țintă și metoda generală, de exemplu munca detașată). Apoi își dezvoltă scopurile și intervențiile în interacțiune.

Cealaltă diferență cheie este contextul.

Cornbleth (1990) și Jeffs & Smith (1990, 1999) susțin că, curriculumul nu poate fi scos din context, iar contextul în care a fost format este școala.

Practica și teoria curriculară au sens doar atunci când sunt luate în considerare alături de noțiuni precum clasă, profesor, curs, lecție și așa mai departe. Trebuie doar să te uiți la limbajul care a fost folosit de principalii noștri susținători: Tyler, Stenhouse, Cornbleth și Grundy, pentru a vedea asta. Nu este un concept care stă de la sine. S-a dezvoltat în relație cu predarea și în cadrul unor relații și așteptări organizaționale specifice. Contextul și natura procesului se modifică. Apoi avem nevoie de moduri diferite de a descrie ceea ce se întâmplă. Prin urmare, nu este deloc surprinzător faptul că atunci când teoria și practica curriculară sunt introduse în formele de lucru esențial informale, cum ar fi munca pentru tineret și munca în comunitate, impactul lor principal este formalizarea aspectelor semnificative ale muncii. Unul dintre principalele rezultate ale experimentelor curriculare în cadrul activității pentru tineret a fost munca, de exemplu în domeniul promovării sănătății, care implică activități prestabilite, vizitarea lucrătorilor, întâlniri regulate și așa mai departe. În limbajul muncii pentru tineret, acestea sunt cel mai adesea numite programe sau proiecte (Foreman 1990). În cadrul școlilor, acestea se numesc cursuri.

Ceea ce se sugerează aici este că atunci când educatorii informali preiau limba curriculară, ei trec granița dintre specialitatea aleasă și domeniul educației formale. Acest lucru trebuie să facă din când în când. Vor exista interludii formale în munca lor, momente adecvate pentru ca ei să organizeze cursuri și să discute conținutul și metoda în termeni de curriculum. Dar nu ar trebui să cădem în capcana de a ne gândi că pentru a fi educatori trebuie să adoptăm teoria și practica curriculumului. Faptul că atât de mulți au fost induși în eroare să creadă acest lucru demonstrează cât de puternice sunt ideile de școlarizare. Educația este ceva mai mult decât școală.

Exemplu de teorie și practică curriculară în elaborarea curriculumului din America de Nord în secolul XX.

Există corpuri diferite de practică și teorie curriculară, care se leagă de cele patru forțe principale în elaborarea curriculumului din America de Nord în secolul XX. Acestea sunt denumite astfel: educatorii liberali; creatorii de curriculum științific; cel de dezvoltare/centrat pe persoană; și melioristii sociali (cei care au căutat o schimbare socială mai radicală) (cf. Kliebart 1987).

	Educatorii liberali	Creatorii de curriculum științific	Develotatorii	Melioriștii Sociali
Orientare	Gardienii unei tradiții străvechi legate de puterea rațiunii și de cele mai fine elemente ale moștenirii culturale occidentale	Viața umană constă în realizarea unor activități specifice. Educația care pregătește pentru viață este una care se pregătește definitiv și adecvat pentru aceste activități specifice.	Ordinea naturală a dezvoltării copilului a fost baza cea mai semnificativă și mai susținută din punct de vedere științific pentru a determina ce ar trebui predat.	Școlile ca forță majoră, poate principala, pentru schimbarea socială și justiția social

Curriculum	Dezvoltarea sistematică a puterii de raționament și comunicarea „canonului”.	Influențat de ascensiunea managementului științific și a noțiunilor de eficiență socială. Concentrată pe stabilirea obiectivelor (enunțarea schimbărilor care urmează să aibă loc la elevi) și organizarea școlarizării pentru a le îndeplini.	A căutat un curriculum în armonie cu interesele, nevoile și modelele de învățare „reale” ale copilului	Corupția și viciul, inegalitățile de rasă și gen și abuzul de privilegii și putere ar trebui abordate direct. cu scopul de a forma o nouă generație echipată să facă față în mod eficient acestor abuzuri.
Gânditori cheie	Charles W. Taylor	Franklin Bobbitt and Ralph W. Tyler	G. Stanley Hall	Lester Frank Ward
Legături cu	Transmitere	Produs	Proces	Practică

Meliorismul social

Socialiștii cred că educația este un instrument de reformare a societății și de a crea schimbarea mai bună. Acest obiectiv de socializare s-a bazat pe puterea inteligenței individului și pe

capacitatea de a îmbunătăți inteligența prin educație. Viitorul unui individ nu a fost predeterminat de sex, rasă, statut socio-economic, ereditate sau de alți factori. „Corupția și viciul din orașe, inegalitățile de rasă și de gen și abuzul de privilegii și putere ar putea fi toate abordate printr-un curriculum care să se concentreze direct pe acele probleme, creând astfel o nouă generație echipată să facă față în mod eficient acestor abuzuri. Unii critici consideră că acest grup are obiective greu de măsurat și este un produs care are rezultate lente.

7.8. Teoria curriculumului lui John Dewey

John Dewey a simțit că programa ar trebui să producă în cele din urmă studenți care ar fi capabili să se ocupe eficient de lumea modernă. Prin urmare, curriculum-ul nu ar trebui să fie prezentat ca abstractizări finalizate, ci ar trebui să includă preconcepțiile copilului și ar trebui să încorporeze modul în care copilul își vede propria lume. Dewey folosește patru instincte, sau impulsuri, pentru a descrie cum să caracterizeze comportamentul copiilor. Cele patru instincte conform lui Dewey sunt: *sociale*, *constructive*, *expresive* și *artistice*. Curriculum-ul ar trebui să construiască un simț ordonat al lumii în care trăiește copilul. Dewey spera să folosească ocupațiile pentru a conecta versiuni în miniatură ale activităților fundamentale ale activităților de la clasă cu cele din viață. Modul în care Dewey a sperat să atingă acest obiectiv a fost să combine domeniile și materialele. Făcând asta, Dewey a făcut conexiuni între subiecți și viața copilului. Dewey este creditat pentru dezvoltarea școlilor progresive, dintre care unele există și astăzi.

Educatori de eficiență socială

„Educatori de eficiență socială”, precum teoreticienii Ross, Bobbitt, Gilbreth, Taylor și Thorndike urmăreau să elaboreze un curriculum care să optimizeze „utilitatea socială” a fiecărui individ dintr-o societate. Folosind educația ca instrument de eficiență, acești teoreticieni credeau că societatea poate fi controlată. Elevii vor fi evaluați științific (cum ar fi testele de IQ) și educați cu privire la rolul lor prezis în societate. Aceasta a presupus introducerea în licee tehnice și în școlile profesionale a curriculumului conceput în jurul unor activități specifice de viață care să se coreleze cu viitorul societal al fiecărui elev. Curriculum-ul eficient din punct de vedere social ar fi format din părți minuscule sau sarcini care împreună formau un concept mai mare. Această viziune educațională a fost oarecum derivată cu eficiența fabricilor care puteau produce simultan

muncitori capabili. Criticii consideră că acest model pune prea mult accent pe testarea și separarea studenților pe baza rezultatelor testării respective.

Dezvoltare

Dezvoltatorii concentrează atenția asupra dezvoltării calităților emoționale și comportamentale ale copiilor. O parte a acestui punct de vedere este utilizarea caracteristicilor copiilor și tinerilor ca sursă a curriculumului. Unii critici susțin că acest model este în detrimentul altor factori relevanți. Un exemplu de extremă Hall a susținut instruirea diferențiată bazată pe dotarea nativă și chiar a îndemnat școli separate pentru „dullards” în clasele elementare.

7.9. Teoriile descriptive ale curriculumului

Teoriile descriptive ale curriculumului explică modul în care programele sunt „benefice sau dăunează tuturor publicurilor pe care le atinge”. Un concept descriptiv din teoria curriculumului este cel al curriculum-ului ascuns, care este „unele dintre rezultatele sau produsele secundare ale școlilor sau ale unor medii non-școlare, în special acele stări care sunt învățate, dar nu sunt intenționate în mod deschis”.

- ☐ Teoria Curriculumului
- ☐ Antropologie educațională
- Studii de Leadership
- Studii Organizaționale
- ☐ Antropologie filosofică

Teoria instrucțională

Teoriile instrucționale se concentrează pe metodele de instruire pentru predarea curriculei. Teoriile includ metode de: învățare autonomă, de predare, de instruire bazată pe anchetă, de prelegere, de maturizare, de metodă socratică, de educație bazată pe rezultate, luare în serios a copiilor, de învățare transformativă.

Natura celui care învață și a învățării
Antropologiei filosofice

Antropologia filosofică este studiul filosofic al naturii umane. În ceea ce privește învățarea, exemple de teorii descriptive ale cursantului sunt: o minte, un suflet și un spirit capabil să emuleze Mintea Absolută (Idealismul); o ființă ordonată, simțitoare și rațională, capabilă să înțeleagă lumea lucrurilor (realismul), o ființă rațională cu un suflet modelat după Dumnezeu și care ajunge să-L cunoască pe Dumnezeu prin rațiune și revelație (neo-tomismul), o ființă activă și evolutivă capabilă a interacțiunii cu mediul (Pragmatism), o ființă fundamental liberă și individuală care este capabilă să fie autentică prin realizarea și asumarea responsabilității pentru alegeri (Existențialism). Conceptele filosofice pentru procesul de educație includ Bildung și paideia.

Psihologia educațională

Psihologia educațională este o știință empirică care oferă teorii descriptive despre modul în care oamenii învață. Exemple de teorii ale educației în psihologie sunt: constructivismul, behaviorismul, cognitivismul și teoria motivațională.

Sociologia educației

Sociologia educației este studiul modului în care instituțiile publice și experiențele individuale afectează educația și rezultatele acesteia. Este cel mai preocupat de sistemele de școlarizare publică ale societăților industriale moderne, inclusiv de extinderea învățământului superior, ulterior, a adulților și continuă. Exemple de teorii ale educației din sociologie includ: funcționalismul, teoria conflictului, eficiența socială și mobilitatea socială.

Antropologie educațională

Antropologia educațională este un subdomeniu al antropologiei și este larg asociată cu munca de pionierat a lui George Spindler. După cum sugerează și numele, accentul antropologiei educaționale este evident pe educație, deși o abordare antropologică a educației tinde să se concentreze pe aspectele culturale ale educației, inclusiv pe educația informală, precum și pe cea formală. Deoarece educația implică înțelegerea a cine suntem, nu este surprinzător faptul că cel mai recunoscut dicton al antropologiei educaționale este că domeniul este preocupat în mod central de transmiterea culturală. Transmiterea culturală implică transferul unui sentiment de identitate între generații, uneori cunoscut sub numele de enculturație și, de asemenea, transferul de identitate între culturi, uneori cunoscut sub numele de aculturație.

Concluzie

Am explorat patru abordări diferite ale teoriei și practicii curriculumului:

Curriculum-ul ca și corp de cunoștințe de transmis .

Curriculum ca încercare de a atinge anumite scopuri la elevi – produs .

Curriculum ca – proces .

Curriculum-ul ca – praxis .

7.10. Conținuturile învățării – elemente structurale ale curriculumului

Conținuturile reprezintă o componentă distinctă a curriculumului, aflată în relații de determinare cu celelalte componente: obiective educaționale, metodologia de predare- învățare și evaluare. Conținuturile învățământului reprezintă un corp de cunoștințe, know-how, valori și atitudini care se concretizează în programe de învățământ și sunt diferențiate în funcție de scopuri și obiective stabilite de societate prin intermediul școlii. (S. Rassekh, G. Văideanu, 1987)

Crețu (1998) definește conținuturile curriculare drept un sistem de valori selecționate din cunoașterea savantă, din practicile sociale, din cultura școlară, acumulate de societate până la un moment de referință și care sunt transpuse didactic în termeni de cunoștințe, capacități și atitudini și sunt integrate în sistemul curriculumului preșcolar, școlar, universitar și postuniversitar.

Crețu (1998) propune următoarele criterii de selecție a conținuturilor învățământului: considerente teoretice, considerente de politică educațională, considerente personale (la latitudinea profesorului).

Considerentele teoretice vizează:

- considerente științifice: accesul la informația științifică fundamentală validată în decursul cunoașterii și practicii umane; concordanța conținuturilor cu cele mai noi și mai valoroase rezultate ale cercetării științifice contemporane; respectarea logicii interne a dezvoltării științelor; inițierea elevului în metodologia cunoașterii științifice și în limbajul științelor.
- considerente ce țin de psihologia dezvoltării și învățării adaptarea conținuturilor la particularitățile de vârstă ale elevilor și la caracteristicile lor psiho- comportamentale individuale; selectarea conținuturilor prin raportare la concepția despre învățare cu care se operează în școală și la teoriile învățării;

- considerente pedagogice asigurarea unității dintre conținuturile învățământului și finalitățile educației; asigurarea continuității între cultura generală și cea de specialitate; respectarea criteriilor de economie, calitate și eficiență pedagogică în planificarea și proiectarea conținuturilor învățământului în documente școlare; accentuarea valențelor formative ale învățământului.

Considerente de politică educațională națională selectarea conținuturilor se face prin raportarea la finalitățile macrostructurale, precizate în documentele curriculare oficiale (curriculum scris), care sunt rezultatele deciziilor de politică educațională. Considerente personale (la latitudinea profesorului) selecția și organizarea conținuturilor procesului didactic depind de preferințele științifice ale profesorilor, de concepția lor despre cultură, asumată la nivel pedagogic, de competențele, atitudinile, stilul didactic al acestora, precum și de caracteristicile psiho-comportamentale ale grupului de elevi. preferințele profesorilor se exprimă diferențiat în alegerea manualelor alternative, a ghidurilor metodice, a materialelor didactice de suport; profesorii sunt antrenați în postura de conceptori ai procesului de învățământ la nivelul curriculumului elaborat în școală (ex. disciplinele opționale). Organizarea integrată a conținuturilor învățământului Viziunea interdisciplinară asupra realității este impusă de necesitatea firească a cuprinderii integrale a fenomenelor, prin corelarea informațiilor dobândite din domenii diferite și prin metode de cercetare diferite. Termenul de interdisciplinaritate este explicat în literatura de specialitate în corelație cu alte concepte corelative: monodisciplinaritatea, multidisciplinaritatea, pluridisciplinaritatea, transdisciplinaritatea. Monodisciplinaritatea este o formă tradițională de organizare a conținuturilor învățământului, pe discipline predate relativ independent unele de altele. Multidisciplinaritatea reprezintă o formă mai puțin dezvoltată a transferurilor disciplinare, care se realizează prin juxtapunerea anumitor cunoștințe din mai multe domenii, în scopul reliefării aspectelor comune ale acestora. În cadrul pluridisciplinarității, ca mod de structurare a conținuturilor, punctul de plecare este reprezentat de o temă, o situație, o problemă abordată de mai multe discipline, cu metodologii specifice.²³² Transdisciplinaritatea: Una din perspective abordează transdisciplinaritatea ca pe o formă de întrepătrundere a mai multor discipline și de coordonare a cercetărilor, astfel încât să poată conduce, în timp, prin specializare, la apariția unui nou areal de cunoaștere. O altă perspectivă vizează conceptul de transdisciplinaritate ca nouă modalitate de abordare a învățării școlare, centrată nu pe materii, teme sau subiecte ci dincolo (trans) de acestea. Forma de organizare pune

accentul pe demersurile elevului: a se adapta, a decide, a alege, a transforma, a dovedi, a explica etc. Transdisciplinaritatea prezintă ca avantaj fundamentarea învățării pe realitate, favorizează viziunea globală, transferul cunoștințelor în contexte diverse.

7.11. Caracteristici ale produselor curriculare

7.11.1. Planul de învățământ • este un document oficial cu caracter obligatoriu, care exprimă politica educațională a statului, reflectând, în mod sintetic, profilul personalității umane care trebuie realizat de un anumit tip de instituție de învățământ; • oferă o imagine de ansamblu asupra conținutului curricular și asupra modului în care va fi abordat acesta pe ani de studiu și pe perioade școlare/ cicluri curriculare; • planul de învățământ cuprinde: disciplinele școlare care urmează a fi studiate și succesiunea lor pe ani școlari; numărul săptămânal și anual de ore pentru fiecare obiect, la fiecare an de studiu (în forma unui număr minim și a unui număr maxim de ore); structura anului școlar, adică succesiunea intervalelor de timp afectate studiilor, vacanțelor, examenelor.

7.11.2. Programe școlare/ analitice

Programa școlară este un document ce configurează conținutul procesului instructiv-educativ la o disciplină de învățământ. Programa școlară:

- indică finalitățile, temele/subtemele fiecărei discipline, sugerează o anumită abordare metodologică și o serie de modalități de evaluare;
- este principalul ghid în elaboarea și proiectarea activităților profesorului, având o valoare instrumentală și operațională;
- poate suplini lipsa unui manual, în unele circumstanțe;

Structura programelor școlare pentru gimnaziu și liceu este următoarea:

Nota de prezentare - descrie parcursul obiectului de studiu respectiv, argumentează structura didactică adoptată și sintetizează o serie de recomandări considerate semnificative de către autorii programei;

Competențele generale se definesc pe disciplină de studiu și se formează pe durata învățământului gimnazial/liceal, având rolul de a orienta demersul didactic către achizițiile finale ale elevului;

Competențele specifice se definesc pe obiect de studiu și se formează pe parcursul unui an școlar; sunt derivate din competențe generale, fiind etape în dobândirea acestora;

Conținuturile sunt organizate tematic;

Valorile și atitudinile suprimă dimensiunea axiologică și afectivitudinală aferentă formării personalității din perspectiva fiecărei discipline;

Sugestiile metodologice cuprind recomandări generale privind metodologia de aplicare a programei, cum ar fi: desfășurarea efectivă a procesului de predare- învățare centrat pe formarea de competențe; sugestii privind cele mai adecvate metode și activități de învățare; dotări materiale necesare pentru aplicarea în condiții optime a programei; sugestii privind evaluarea.

7.11.3. Manualul școlar • Este unul dintre instrumentele de lucru pentru elevi, care detaliază sistematic temele recomandate de programele școlare, la fiecare obiect de studiu și pentru fiecare clasă.

Din punctul de vedere al activităților învățământului, manualul are trei funcții principale (cf. Seguin, 1989, p.22-24):

- b. Funcția de informare. Selecția cunoștințelor se va face astfel încât să asigure progresivitatea și să evite supraîncărcarea; – se vor asigura filtrajul și selecția cunoștințelor prin reduceri, simplificări, reorganizări.
- c. Funcția de structurare a învățării. Organizarea învățării se poate realiza în mai multe feluri: de la experiența practică la teorie; de la teorie la aplicații practice, prin controlarea achizițiilor; de la exerciții practice la elaborarea teoriei; de la expozeu la exemple, ilustrări; de la exemple și ilustrări la observație și analiză.
- d. Funcția de ghidare a învățării. Există alternativele: repetiția, memorizarea, imitarea modelelor; activitatea deschisă și creativă a elevului, care poate utiliza propriile sale experiențe și observații.

În manual sunt cuprinse informații prelucrate și integrate după principii didactice, psihologice și praxiologice. El este instrumentul de lucru al elevului și, prin urmare, în afară de informații, acesta trebuie să conțină și modalități sau metodologii de lucru, redate explicit sau infuzate în logica expunerii didactice.

Seguin (1989) a realizat o grilă de evaluare a manualului școlar. •

Analiza unui manual școlar are în atenție următoarele aspecte:

Conținutul manualului

1. Conținuturile răspund obiectivelor programei școlare?
2. Sunt conținuturile exacte, precise, variate, bogate? Redau adevărurile științei respective?
3. Contribuie acestea la suscitarea atitudinilor și conduitelor morale pozitive și la încorporarea unor valori culturale?
4. Conceptele sunt explicate clar iar informațiile aduse oferă aplicații concrete ?
5. Activitățile de învățare propuse ajută la consolidarea învățării și la formarea capacităților operaționale?
6. Autorul manualului a integrat elemente conexe de la două sau mai multe discipline care să explice cunoștințele de la obiectul respectiv?

Prelucrarea pedagogică

1. Metoda de învățare indusă de manual corespunde unei concepții pedagogice relevante?
2. Manualul propune activități de cercetare, stimulează observații, anchete, investigații suplimentare?
3. Autorul a inclus aspecte care să motiveze elevii(teme variate, legături cu experiența personală, aplicații) ?
4. Manualul conține exerciții variate, bine adaptate conținuturilor capitolului, rezonabile ca grad de dificultate?
5. Întrebările și exercițiile sunt formulate clar și precis?
6. Pot fi acestea un mijloc de evaluare a învățării?

Forma de redactare

1. Manualul prezintă o ordine logică în redactare?
2. Lungimea capitolelor/ lecțiilor este în concordanță cu importanța temelor tratate?
3. Limbajul științific al manualului este ușor de înțeles și adaptat particularităților de vârstă și individuale ale elevilor cărora le este adresat ?
4. Autorul utilizează, atunci când conținuturile unei discipline o permit, o linie directoare, un fir roșu, pentru a suscita interesul elevului pentru studiu?
5. Stilul este sobru, eficient sau prezintă prea multe enumerări, imprecizii, figure de stil?
6. Sunt prezentate anexe, un index sau alte elemente informaționale suplimentare cu caracter instrumental?

Ilustrarea

1. Toate ilustrațiile prezente în manual sunt justificate? Nu sunt prea numeroase?
2. Corespund acestea conținuturilor capitolelor în care apar?
3. Ilustrațiile transmit informații interesante, reprezentări cunoscute elevilor?
4. Ilustrațiile sunt sugestive? Pot trezi interesul elevilor?
5. Există o preocupare excesivă a calității estetice a ilustrațiilor, în detrimentul funcției lor de transmitere?
6. Titlurile, legendele și explicațiile însoțitoare sunt clare și precise? Ilustrațiile, hărțile, planșele, tabelele sunt numerotate? (cf. Cucos , 2002, p.248-250).

7.12. Tipologia curriculumului

7.12.1. Din perspectiva teoriei curriculumului avem următoarea tipologie:

- curriculum general (core- curriculum) care conferă o bază de competențe (cunoștințe, abilități, comportamente, atitudini) obligatorii pentru toți cursanții într-un ciclu de școlaritate;
- curriculum specializat care se focalizează pe îmbogățirea și aprofundarea competențelor în domenii particulare de studiu;
- curriculum subliminal (ascuns) care constă în acele experiențe de învățare trăite în școală, fără a fi planificate explicit și declarat. Acest tip de curriculum derivă ca experiență de învățare din mediul psihosocial și cultural al clasei de elevi, al școlii, al universității; personalitatea profesorilor, relațiile interpersonale, sistemul de recompense și sancționări sunt elemente semnificative ale mediului instrucțional ce influențează imaginea de sine, atitudinile față de alții, sistemul propriu de valori.
- curriculum informal derivă din ocaziile de învățare oferite de câmpurile educaționale exterioare școlii ca instituție specializată în oferirea de servicii educaționale. Câteva dintre surse frecvente ale acestui tip de curriculum sunt: familia, strada, mass- media, instituțiile de cult religios etc.

7.12.2. Din perspectiva dezvoltării curriculare avem următoarea tipologie:

- curriculum recomandat – de experți drept cel mai bun la un moment dat;
 - curriculum scris – care are caracter oficial și este specific unei instituții educaționale concrete.
- Acest tip de curriculum este esențial pentru aprecierea politicii educaționale;

- curriculum predat – reprezintă experiența de învățare oferită direct de educatori elevilor în activitatea didactică curentă;
- curriculum testat – este experiența de învățare transpoziționată în teste, probe de examinare și alte instrumente de apreciere a progresului școlar;
- curriculum învățat – semnifică ceea ce achiziționează elevul de fapt, curriculum asimilat sau interiorizat și manifestat în termeni psihocomportamentali de către elev;
- curriculum de suport – desemnează materialele curriculare adiționale, precum culegeri de teste și exerciții, probleme, soft educațional.

7.13. Ciclurile curriculare

Ciclurile curriculare reprezintă periodizări ale școlarității, grupând mai mulți ani de studiu, ce țin uneori de cicluri școlare diferite (de exemplu: preșcolar- primar, primar- gimnazial), dar care au în comun anumite obiective. Aceste periodizări au scopul de a focaliza obiectivul major al fiecărei etape școlare și de a regla procesul de învățământ printr-o serie de accente de tip curricular.

- Fiecare ciclu curricular presupune un set de finalități pe care urmărește să le atingă, în forma unor dominante curriculare.
- Ciclurile curriculare se structurează după cum urmează:
- Achiziții fundamentale (cuprinde grupa pregătitoare și clasele I- II);
- Dezvoltare (clasele III- VI);
- Observare și orientare (clasele VII- IX);
- Aprofundare (clasele X- XI);
- Specializare (clasele XII- XIII).

Arii curriculare

. Ariile curriculare reprezintă o grupare de discipline de studiu pe baza unor principii și criterii de tip epistemologic și psihopedagogic.

- Aceasta oferă o viziune multi și/sau o viziune interdisciplinară asupra finalităților și conținuturilor educației.
- Cele șapte arii curriculare se structurează, în Curriculumul Național din România, după cum urmează:

- **Limbă și comunicare** având în componență disciplinele: Limba și literatură română, Limbile și literaturile străine;
- **Matematică și științe ale naturii** având în componență disciplinele: Matematică, Fizică, Chimie, Biologie;
- **Om și societate** având în componență disciplinele: Istorie, Geografie, Psihologie, Economie, Logică, Filosofie, Sociologie, Religie;
- **Arte** având în componență disciplinele: Educație plastică, Educație muzicală, Arhitectură etc.;
- **Educație fizică și sport;**
- **Tehnologii** având în componență disciplinele: Informatică, Educație tehnologică, Contabilitate etc.
- **Consiliere și orientare.**

7.14. Curriculumul astăzi

Astăzi, un curriculum include conținuturi culturale precum și conceptele acțiunii, forme comportamentale, valori, forme simbolice de exprimare, medii și idei care se află în legătură cu acestea.

Toate aceste conținuturi sunt transmise prin procese de predare / învățare. Oamenii devin prin acest proces capabili de acțiune în propria matrice culturală.

Accepțiuni ale conceptului de “curriculum”

a. **accepțiunea tradițională**

concept ce se suprapune exect peste conținutul învățământului, obiectivat în documente școlare (și universitare) care planificau conținuturile instrucției (programa școlară).

b. **accepțiunea modern**

concept integrator, abordat în viziune globală și sistemică asupra acțiunilor educative, asupra procesului educațional; se păstrează sensul de traiectorie intelectuală și afectivă, pe care școala o propune elevului, înțeles ca o valorificare a potențialităților celor care se educă.

Ce cuprindea programa (curriculumul)?

„ o înșirare de conținuturi culturale importante individual sau în context social, înțelese în sensul transmiterii lor.

„ Alegerea, aranjarea, stabilirea scopului, selectarea metodelor, verificarea, pregătirea predării etc. erau legate toate în mod direct de problema conținutului. La început, acestea (metodele de predare, mijloacele de predare, formele de organizare) nu aveau prea mare importanță.

Programele cuprindeau conținuturile pentru fiecare disciplină pentru fiecare clasă. Conținuturile erau obligatorii. Ele erau stabilite de comisii speciale, numite de stat, dându-li-se astfel și legitimitatea necesară. Programele școlare erau tipărite și publicate, fiind obligatorii.

Această tradiție este păstrată și astăzi.

Funcțiile curriculumului

1. Orientare: asigurarea stabilității și continuității
2. Coordonare: coordonarea proceselor de învățare, asigurarea posibilității de comparare
3. Deschidere: crearea de spații pentru manifestarea cadrului didactic și a elevului
4. Sistematizare / ordine: delimitarea domeniilor și disciplinelor de predare-învățare; oferirea de posibilități pentru studiul interdisciplinar
5. Evaluare: Evaluarea succesului / insuccesului ambilor participanți la procesul de predare-învățare (elev și profesor).

Competența de acțiune a curriculumului

De la domeniu la arie de învățare

construcție specifică fiecărei specialitate

acțiune sistematică acțiune specifică pentru științe viitoarea profesie

reducerea didactică reflecția didactică | transmiterea de cunoștințe

organizarea și conștientizarea procesului de învățare metode / metode , „

inductivă / deductivă proiectul didactic / studiul de caz „ analitică / sintetică „

simularea / textul de bază etc. centrarea pe predare / centrarea pe elev „

prelegerea „ munca în echipă

„ dialog profesor-elev

„ învățarea individuală, fără

„ examinarea profesor

„ prezentarea

Componentele curriculum-ului

- un sistem de considerații teoretice asupra educatului și a societății
- finalități
- conținuturi sau subiecte de studiu selecționate și organizate cu scopuri didactice
- metodologii de predare-învățare
- metodologii de evaluare a performanțelor școlare

7.15. Conceptualizarea conținuturilor

7.15.1. Conținuturile procesului instructiv-educativ, componentă a curriculum-ului

A cerceta conținuturile învățământului presupune să cercetezi ce anume se propune cursanților să învețe. Întrebările pedagogiei, clasice și moderne cu privire la acest aspect pot fi rezumate astfel:

„Ce este valoros pentru a fi însușit în școală?” / „Ce merită să fie învățat în școală ?”.
--

Dacă, în didactica tradițională, conținuturile procesului de învățământ se exprimau în *cunoștințe* sau, altfel spus, se defineau prin fondul de valori (preponderent) informativ-cognitive ale învățământului, în pedagogia contemporană aria semantică a conceptului de conținuturi instructiv-educative se reconstituie *prin valorificarea conceptului de curriculum și prin definirea conținuturilor ca o componentă distinctă a curriculum-ului, aflată în relații de inter-determinare cu celelalte componente ale acestuia* (obiectivele educaționale, principiile predării și învățării, metodologice de predare și de evaluare, modalitățile de organizate a experiențelor de învățare). Astfel, alături de cunoștințe, sunt incluse în conținuturile învățământului și ale educației *capacitățile și atitudinile* vizate prin experiențele de învățare planificate de școală, în concordanță cu idealul și cu finalitățile educaționale. Se subliniază, astfel, nu numai funcțiile informative, ci și cele formative ale conținuturilor.

„Conținuturile educației reprezintă un corp de cunoștințe, *know-how*, valori și atitudini care se concretizează în programe de învățământ și sunt diferențiate în funcție de scopuri și obiective stabilite de societate prin intermediul școlii.” – UNESCO

Conținutul curricular

Cunoștințe factuale – informații de bază	
Cunoștințe legate de terminologie	Termeni, simboluri matematice, note muzicale, alfabet
Cunoștințe legate de detalii și elemente specifice	Componentele piramidei alimentelor, bătălii importante din cel de-al doilea război mondial
Cunoștințe conceptuale – relațiile dintre părțile unei structuri mai mari care fac ca acestea să funcționeze împreună	
Cunoștințe despre clasificări și categorii	Specii de animale, diferite tipuri de argumente, erele geologice
Cunoștințe despre principii și generalizări	Tipuri de conflicte în literatură, legile mișcării ale lui Newton, principiile democrației
Cunoștințe despre teorii, modele și structuri	Teoria evoluției, modele ADN
Cunoștințe procedurale – cum să faci ceva	
Cunoștințe despre abilități și algoritmi specifice disciplinei	Amestecarea culorilor vopselelor, servirea mingii la volei
Cunoștințe despre tehnici și metode specifice disciplinei	Critică literară, analiza documentelor istorice,
Cunoștințe despre criteriile de determinare a procedeeleor adecvate	Metode adecvate pentru diferite tipuri de experimente, procedee de analiză statistică utilizate în diferite situații
Cunoștințe metacognitive – cunoștințe despre gândire în general și gândirea personală în special	
Cunoștințe strategice	Modalități de memorare a faptelor, strategii

	de citire a unui text pentru înțelegere, metode de planificare a unui site
Cunoștințe despre sarcinile cognitive, inclusiv cunoștințe contextuale și despre condiționare adecvate	Diferite cerințe de citire, din manuale sau literatură; gândirea prospectivă înainte de utilizarea unei baze de date electronice; diferențele dintre scrierea unui mesaj electronic și scrierea unei scrisori de afaceri
Cunoștințe despre sine (auto-cunoaștere)	Nevoia de a avea o diagramă sau un grafic pentru înțelegerea proceselor complexe, nevoia de a discuta ideile cu cineva înainte de a scrie un eseu

Aplicarea conceptului de curriculum pentru analiza câmpului educațional nu semnifică numai o simplă raliere la terminologia pedagogică internațională actuală. Recursul la teoria și dezvoltarea curriculum-ului semnalează însușirea unei noi concepții asupra actului paideutic. Conceptul de curriculum propune o reconsiderare a interdependențelor dintre componentele didacticii și, în plan mai general, o nouă viziune asupra proiectării experiențelor instructiv-educative.

Perspectiva curriculară asupra procesului instructiv-educativ propune un nou termen - conținutul curricular:

„Termenul de conținut curricular se referă la anumite fapte, idei, principii, probleme etc. incluse într-un program de studii. Fiecare conținut poate viza diferite obiective instrucționale, și reciproc, fiecare obiectiv poate fi atins prin conținuturi diferite.” cf. The International Encyclopedia of Education, 1994

Conceptualizarea conținuturilor învățământului reprezintă în cercetarea curriculară contemporană o temă majoră. Ea este abordată din trei *perspective*:

1. *perspectiva teoretică* (selecția și organizarea conținuturilor pe criterii și cu metodologii pedagogice și prin circumscrierea unui cadru referențial valoric structurat (filosofic, științific, estetic, spiritual, politic, vocațional etc);
2. *perspectiva practică, concret-acțională*. Dacă prima perspectivă vizează “cunoașterea savantă”, patrimoniul cultural al omenirii, perspectiva practică esențializează

„practicile sociale de referință" pentru cunoștințele și pentru sistemul de *savoir-faire* școlar, cum ar fi practicile comunicaționale ale sociabilității, practicile vocaționale, cele tehnice, științifice, civice, politice etc.;

3. *perspectiva „culturilor școlare" în sine.* În școală nu sunt vehiculate numai elementele culturii „preexistente", sedimentate în patrimoniul cultural al omenirii. Școala elaborează ea însăși „configurări cognitive cu adevărat originale care constituie într-un anumit fel modul unei culturi școlare *sui generis*" (Forquin, J.C., 1997, cf. <https://pdfcoffee.com/teoria-curriculumului-carmen-cretu-1pdf-4-pdf-free.html>, accesat la 12.05.2021). Anumite conținuturi sunt „creații relativ autonome ale școlii, o alchimie complexă de producere, care ține seama în proporții variabile de vârstă, materii, filiere, de un ansamblu de constrângeri didactice sau conveniențe sociale". Din ultima perspectivă, devin relevante pentru analiza conținutului curricular aspecte ca: opțiunile și presiunile părinților, considerațiile politice ale momentului, semnificațiile sociale tradițiile școlilor sau universităților și chiar concepțiile și preferințele profesorilor practicieni.

Definiția de lucru asupra conținuturilor curriculare, pe care ne-o asumăm în cadrul acestui curs, provine din combinarea celor două perspective menționate mai sus precum și din valorificarea definițiilor date în ultimii ani, de mai mulți pedagogi români.

Această definiție poate fi exprimată, într-o formulare sintetic-descriptivă, astfel:

Conținuturile curriculare reprezintă un sistem de valori selecționate din cunoaștereașavantă, din practicile sociale și din cultura școlară sui generis, acumulate de societate până la unmoment de referință, și care sunt transpuse didactic în termeni de cunoștințe, capacități și atitudinisi sunt integrate în sistemul curriculumului preșcolar/școlar/universitar/postuniversitar.

Tipuri de curriculum

Dacă definirea conceptul de curriculum continuă să provoace neînțelegeri, nu același lucru se poate afirma în legătură cu tipologia curriculară și respectiv cu definirea fiecărui tip. Contribuțiile în acest domeniu sunt deosebit de importante, nu numai pentru teoria curriculumului, ci și pentru praxisul curricular. Delimitarea tipurilor de curriculum și circumscrierea lor cât

mai clară sunt utile educatorului practician ir; înțelegerea multiplelor fațete ale experienței de învățare.

7.15.2. Specificitatea tipurilor de curriculum, din perspectiva teoriei curriculum-ului

Clasificările pe care le redăm în continuare reliefează specificitatea tipurilor de curriculum, din perspectiva teoriei curriculum-ului (A) și, respectiv, din perspectiva dezvoltării curriculumului (B).

(A) general, specializat, curriculum subliminal, curriculum informal;

(B) formal, scris, predat, învățat, testat, recomandat.

A. general, specializat, curriculum subliminal, curriculum informal

- *Curriculum general*, sau cel care oferă o bază de cunoștințe, abilități și comportamente obligatorii pentru toți cursanții, pe parcursul primelor stadii ale școlarității. Durata educației generale variază în funcție de sistemul național de învățământ. Conținuturile educației generale cunosc un proces de extensiune, prin integrarea, pe lângă ariile curriculare tradiționale, circumscrise unor discipline consacrate în planurile de învățământ, a unor tematici interdisciplinare, în special din sfera de studiu a „noilor educații”. Curriculum general reprezintă fundamentul pe care aptitudinile speciale pot fi dezvoltate.
- *Curriculum specializat* pe categorii de cunoștințe și aptitudini (literatură, științe umaniste, științe exacte, muzică, arte plastice și dramatice, sporturi etc.) se focalizează pe îmbogățirea și aprofundarea competențelor, pe exersarea abilităților înalte, pe formarea comportamentelor specifice determinării performanțelor în domenii particulare de studiu.
- *Curriculum subliminal* emerge, ca experiență de învățare, din mediul psihosocial și cultural al clasei de elevi, al școlii, al universității. Climatul de studiu, personalitatea profesorilor, relațiile interpersonale, sistemul de recompensări și sancționări sunt elemente semnificative ale mediului instrucțional ce influențează imaginea de sine, atitudinile față de alții, sistemul propriu de valori etc. În mod special, evoluția afectivității este influențată de climatul nestructurat al vieții din instituția educațională.

- *Curriculum informal* derivă din ocaziile de învățare oferite de societăți educaționale nonguvernamentale, din *mass-media*, din viața muzeelor, a instituțiilor culturale, religioase, din atmosfera cotidiană a familiei etc.

B. formal, scris, predat, învățat, testat, recomandat

- *Curriculum recomandat* de un comitet special de experți sau de autorități guvernamentale, ca fiind cel mai bun la un moment dat. În viziunea autorului, curriculum recomandat este util profesorilor ca un ghid general, dar el ignoră de obicei realitățile școlii.
- *Curriculum scris*, care are un caracter oficial și este specific unei instituții educaționale concrete. Autorul tipologiei menționează că acest curriculum este esențial, dar, adesea, el nu este consonant cu ceea ce se predă de fapt în școală.
- *Curriculum predat* reprezintă experiența de învățare oferită direct de educatori elevilor în activitatea curentă.
- *Curriculum de suport*, care desemnează materialele curriculare adiționale, precum culegeri de texte și de exerciții, timpul alocat experienței de învățare, cadre didactice, cursuri de perfecționare și de specializare, echipamente electronice pentru valorizarea *soft-ware* instrucțional etc.
- *Curriculum testat* teste experiența de învățare transpoziționată în teste, probe de examinare și alte instrumente de apreciere a progresului școlar.
- *Curriculum învățat* semnifică ceea ce elevul achiziționează de fapt, ca o rezultată a acțiunii cumulate a celorlate tipuri de curriculum.

Se vor acorda credite celor care au obținut scoruri de cel puțin 60% pentru toate sarcinile următoare.

[Tema] Lucrarea de reflecție I

Pentru a fi încărcat ca sarcină pentru examen.

Abordări procesuale a teoriei și practicii elaborării curriculumului, despre natura problemei curriculumului:

Ce scopuri educaționale ar trebui să urmărească să atingă școala?

Cum pot fi selectate experiențele de învățare care ar putea fi utile în atingerea acestor obiective?

Cum pot fi organizate experiențele de învățare pentru o instruire eficientă?

Cum poate fi evaluată eficiența experiențelor de învățare?

Cum poate lucra personalul unei școli sau colegii la construirea curriculumului.

Sursa bibliografică: Tyler, RW (1949) *Basic Principles of Curriculum and Instruction* , Chicago: University of Chicago Press.

Exerciții de reflecție

Creați schița unui curriculum pentru una din materiile pe care ați dori să o predati.

Respectați următoarea structură:

- **Argument (de ce este nevoie de acest curriculum)**
- **Obiective**
- **Conținuturi**
- **Metode de învățare și predare**
- **Materiale**
- **Modalități de evaluare**

REFLECȚII PARTICIPANTE

În ce moduri simțiți că acest curs v-a schimbat modul de gândire și/sau abordarea dvs. de a predă?

BIBLIOGRAFIE

A

Anderson, L.W. (Ed.), Krathwohl, D.R. (Ed.), Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., & Wittrock, M.C. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives (Complete edition). New York: Longman.

B

Barrow, R. (1984) Giving Teaching back to Teachers. A critical introduction to curriculum theory, Brighton: Wheatsheaf Books.

Bârsănescu, Șt. (1976). Unitatea pedagogiei contemporane ca știință, EDP, București,

Bârzea, C. (1995). Arta și știința educației, EDP, București,

Blenkin, G. M. et al. (1992). Change and the Curriculum,, London: Paul Chapman.

Bobbitt, F. (1918) The Curriculum, Boston: Houghton Mifflin

Bobbitt, F. (1928) How to Make a Curriculum, Boston: Houghton Mifflin

Bocoș, M.; Diaconu., M. (coord.) (2009). Problematizarea – Aplicații la nivel universitar, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca,

Bocoș, M. (2008). Teoria curriculum-ului. Elemente conceptuale și metodologice,

Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca,

Bocoș, M.; Jucan, D. (2008). Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculum-ului. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor, Editura Paralela 45, Pitești,

Bocoș, M. (2007), Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca - Carte indexată în BDI Fachportal, Pädagogik din Germania,

Bocoș, M. (2007), Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist, ediția III-a, Editura Paralela 45, Pitești,

Bocoș, M. (2003), Cercetarea pedagogică. Suporturi teoretice și metodologice, ediția I și ediția a II-a, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca,

Bontaș, I. (1994). Pedagogie, Ed. All, București,

Brawn et. al.(1989). Situated Cognition and the Culture of Learning

cf. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X018001032>, accesat la 01.04.2021

C

Calin, M, C, (1996). Teoria educației: fundamentarea epistemică și metodologică a acțiunii educative. Publisher, All,

Cerghit, I. (1989). Etapele unei cercetări științifico – pedagogice, Rev. de ped., 2

Cerghit, I. (1988). Determinațiile și determinările educației, Curs de pedagogie, Univ. București,

Ciolan, L. (2008). Învățarea integrată – fundamente pentru un curriculum transdisciplinar, Editura Polirom, Iași.

Claparede, E.. (1968). Educația funcțională, EDP, București,

Chevallard. (1991). La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado, cf. <https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao/a-transposicao-didatica-conhecimento-cientifico.htm>, accesat la 11.06.2021.

Cosmovici, A., Iacob, L. (1999). Psihologie școlară, Ed. Polirom, Iași,

Cosmovici, A. (1998). Psihologie generală, Ed. Polirom, Iași.

Crețu, C. (1998). Curriculum diferențiat și personalizat,. vol.I, Editura Polirom, Colecția „Talentum”, Iasi.

Crișan, A (coord). (1998). Curriculum și dezvoltare curriculară în contextul reformei învățământului. Politivi curriculare de perspectivă, Document MEN, Consiliul Național pentru Curriculum, București,

Cornbleth, C. (1990) Curriculum in Context, Basingstoke: Falmer Press.

Cucoș, C. (1998). Psihopedagogie, Ed. Polirom,

Cucoș, C. (2002). Pedagogie generală, Editura Polirom, Iași,

Cucos. C. (2006) Psihopedagogie pentru examenele de definitivare si grade didactice, Polirom.

Curzon, L. B. (1985). Teaching in Further Education. An outline of principles and practice 3e, London: Cassell.

D

Dewey , J. (1897). My Pedagogic Creed, in School Journal vol. 54 (January 1897), pp. 77-80 cf. <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>, accesat la 20.05.2022

Drăgan, I., Nicola, I. (1993). Cercetarea psihopedagogică, Ed. Tipomur, Tg. Mureă,

Dumitrescu, Ghe. (1969). Metode și tehnici matematice în pedagogie, EDP, București,

Durkheim, E. (1980). Educație și sociologie, EDP, București,

E

Enslin, P. (1984). The role of fundamental pedagogics in the formulation of educational policy in South Africa. In: Kallaway, P. (ed.) *Apartheid and Education: The Education of Black South Africans*. Ravan Press: Johannesburg, South Africa, p. 139-147.

Enslin, P. (1990) The limits of community. *Theoria*, 75, p. 27-36.

Enslin, P. (1990) Science and doctrine: theoretical discourse in South African teacher education. In: Nkomo, M. (ed.) *Pedagogy of Domination: Toward a Democratic Education in South Africa*. Africa World Press: Trenton, NJ, USA, p. 77-92.

F

Faure, E. (1974). *A învăța să fii*, Editura Didactică și pedagogică, București,

Forquin, J.C. (1997) cf. <https://pdfcoffee.com/teoria-curriculumului-carmen-cretu-1pdf-4-pdf-free.html>, accesat la 12.05.2021

Foreman, A. (1990) 'Personality and curriculum' in T. Jeffs. & M. Smith (eds.) (1990) *Using Informal Education. An alternative to casework, teaching and control?* Milton Keynes: Open University Press. Also in the archives.

Robert, M. Gagne. (1975). - *Condițiile învățării*, Editura: Didactică și Pedagogică

G

Gardner, H. (2015). *Teoria inteligențelor multiple. Noi orizonturi*, Sigma

Gilbert, L. (1971). *Dialogul în educație*, EDP, București,

Gherguț, A. (2007). *Management general și strategic în educație. Ghid practic*, Editura Polirom, Iași,

Gherguț, A. (2007). *Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și obținerea gradelor didactice*, Editura Polirom, Iași, ediția a II-a revizuită și adăugită,

Gherguț, A. (2001). *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii de educație integrată*, Editura Polirom, Iași,

Ghergut, A. (2007). *Management general și strategic în educație. Ghid practic*, Polirom, Iași,

Ghergut, A. (2016). *Educația incluzivă și pedagogia diversității*, Polirom, Iași,

Ghergut, A. (2016). *Educația specială. Ghid metodologic* (coordonator, 2016),

Ghergut, A. (2018). *Managementul instituțiilor și serviciilor pentru persoane cu cerințe speciale*, Polirom, Iași,

Ghergut, A. (2019). Educația incluzivă. Ghid metodologic (în colaborare, 2019), Polirom, Iași.

Gilbert, L. (1971). Dialogul în educație, EDP, București,

Glaserfeld, Ernst von. (1987). The Construction of Knowledge, Contributions to Conceptual Semantics, *Intersystems Publications*, 401 Victor Way, No. 3, Salinas,

cf. <https://www.researchgate.net/publication/284722291>, accesat la 02.12.21

Grumet, MR. (1987). - Curriculum inquiry, Published by: Blackwell Publishing on behalf of the Ontario Institute for Studies in Education/University of Toronto, cf. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/40638926/grumet-with-cover-page-v2.pdf?>

Grundy, S. (1987). Curriculum: product or praxis? Lewes: Falmer Press.

Guțu, Gh. (1966). *Dicționar latin-român*, Editura Științifică

H

Hamandache, A. (1993). Articulation de l'education formelle et non formelle, UNESCO, Paris,

Hadwin et. al., 2011; Trevors et. al., 2016),

Self-

Regulated Learning Processes Vary as a Function of Epistemic Beliefs and Contexts Mixed Method Evidence from Eye Tracking and Concurrent and Retrospective Reports Husen, T., Postlethwaite, T., N., (coord). (1985,1994). The International Encyclopedia of Education,

I

Ionescu, M., Chiș, V. (2001). Pedagogie, Ed. Presa Univ. Clujeană, Cluj,

Ionescu, M., Radu, I. (2001). Didactica modernă, Ed. Dacia, Cluj,

Ionescu, M.; Bocoș, M. (coord.) (2009). Tratat de didactică modernă, Editura Paralela

J

Jeffs, T. & Smith, M. (eds.) (1990) Using Informal Education. An alternative to casework, teaching and control? Milton Keynes: Open University Press.

Jeffs, T. J. & Smith, M. K. (1999) Informal Education. Conversation, democracy and learning, Ticknall: Education Now.

Jinga, I., Istrate, E. (2001). Manual de pedagogie, Ed. All, București,

Joita, E., Ilie, V. (2003). Pedagogie - Educatie si curriculum, Editura Universitaria Craiova.

Joița, E. (1999). Pedagogie, Ed. Polirom, Iași,

K

- Kelly, A. V. (1983; 1999) *The Curriculum. Theory and practice* 4e, London: Paul Chapman.
- Kerka, S. (2000). *Incidental Learning. Trends and Issues Alert* No. 18, cf. <http://www.ericacve.org/fulltext.asp>., accesat la 01.04.2021
- Kliebart, H. M. (1987). *The Struggle for the American Curriculum 1893–1958*, Routledge, New York.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* cf. <https://ptgmedia.pearsoncmg.com/images/9780133892406/samplepages/9780133892406.pdf>, accesat la 01.04.2021.
- Klopfer, E., & Squire, K. (2008). *Environmental Detectives—the development of an augmented reality platform for environmental simulations. Educational Technology Research and Development*, cf. <https://www.semanticscholar.org/paper/Environmental-Detectives%E2%80%94the-development-of-an-for-Klopfer-Squire>, accesat la 01.04.2021.
- Krathwohl, David R. (2010). *A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview*, Pages 212-218 , Published online: 24 Jun 2010, cf. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2, accesat la 01.06.2021.

L

- Landsheere, V., d. (1992). *L education et la formation*, PUF, Paris,
- Landsheere, G. și Landsheere, V., 1981, *Definirea obiectivelor educaționale*, Ed. Didactică și Pedagogică, București
- Lengrand, P. (1973). *Introducere în educația permanentă*, EDP, București, Editura: Didactica si Pedagogiă.

M

- Macavei, E. (2001). *Pedagogie. Teoria educatiei (volumul 1)* Editura: Aramis, București,
- Mager, R.F. (1967). *Educational Technology* Vol. 7, No. 9 (May 15, 1967), p. 1-4, cf. <https://www.jstor.org/stable/44421964>, accesat la 02.06.2021
- Manolache, A. (1979). *Dicționar de pedagogie*, EDP, București,
- Moliterni, P. (2017). *Formarea profesioniștilor în educația incluzivă (PDF) (rezumat)*, în *RivistaSIPED , Pedagogia Oggi*, n. 2, aprilie 2017, pp. 249-262, accesat la 22.06.2021.
- Muster, D. (1985). *Metodologia cercetării în educație și învățământ*, Ed. Litera, București,
- Narly, C. (1980). *Texte pedagogice*, EDP București,

N

Newman, E. & G. Ingram. (1989). *The Youth Work Curriculum*, London: Further Education Unit (FEU).

Nicola, I. (2004). *Tratat de pedagogie școlară*, Ed. Aramis, București

Nicola, I. (1994). *Pedagogie* Ediția a 2-a îmbunătățită și adăugită, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Novak, A. (1988). *Ghid statistic pentru cercetările din educație și învățământ*, Ed. Litera, București,

P

Pain, A. (1990). *Education informelle*, Ed. L Harmaton, Paris,

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8(422). doi:10.3389/fpsyg.2017.00422

Panadero, E., Klug, J., & Järvelä, S. (2016). Third wave of measurement in the self-regulated learning field: When measurement and intervention come hand in hand. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(6), 723-735.

cf. https://www.researchgate.net/publication/328476493_Supporting_self-regulated_learning_with_learning_analytics, accesat la 02.03.2021

Pask, G. (1976). Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology*, 46(2), 128–148. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02305.>, accesat la 12.11.2021

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8(422). doi:10.3389/fpsyg.2017.00422

Panadero, E., Klug, J., & Järvelä, S. (2016). Third wave of measurement in the self-regulated learning field: When measurement and intervention come hand in hand. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(6), 723-735.

Pinar, W. F., Grumet, M. R. (1976). – *Toward a Poor curriculum*. Dubuque, Kendall Hunt Publishers.

Plancharde, E. (1976). *Introducere în pedagogie*, EDP, București

Plancharde, E. (1992). *Pedagogie școlară contemporană*, EDP, București,

„Fapte Ralph W. Tyler” în: *Dicționarul tău*. accesat la: 03 mai 2021 din *Dicționarul tău: biografie.vortarul dvs. de dicționar*.

Platon. (2010). *Legile*, Univers Enciclopedic

R

Rousseau, J., J. (1960). Texte pedagogice alese, EDP, București,

Rudman, D. L. (2002). Linking Occupation and Identity: Lessons Learned Through Qualitative Exploration, in Journal of Occupational Science, Volume 9, 2002 - Issue 1, cf. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14427591.2002.9686489>, accesat la 01.05.2021

Rousseau, J.J. (1973). - Emil sau despre educatie, Editura: Editura Didactica si Pedagogica

S

Sagan, C. (1989). Creierul lui Broca. De la pământ la stele, București,

Scheffel et al. (2017). Awareness is not enough: Pitfalls of learning analytics dashboards in the educational practice, cf.

https://scholar.google.ro/citations?view_op=view_citation&hl=ro&user=iI8G4nYAAAAJ&citation_for_view=iI8G4nYAAAAJ:YFjsv_pBGBYC, accesat la 03.05.2021

Seguin, Roger, (1989), L'Élaboration des manuels scolaires, UNESCO, Paris.

Sharples, Mike; et. al. (2016). Innovating Pedagogy 2016: Open University Innovation Report 5. The Open University.cf. <http://oro.open.ac.uk/47961> , accesat la 01.06.2021.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age

cf.http://er.dut.ac.za/bitstream/handle/123456789/69/Siemens_2005_Connectivism_A_learning_theory_for_the_digital_age.pdf?sequence=1&isAllowed=y, accesat la 01.04.2021

Smith, M. K. (1996, 2000) 'Curriculum theory and practice' The encyclopedia of pedagogy and informal education, www.infed.org/biblio/b-curric.htm., accesat la 01.06.21.

Sobel, D. (2002). Place-Based Education: Connecting Classroom and Community, cf.<https://kohalacenter.org/teachertraining/pdf/pbexcerpt.pdf>

Stanciu M. (2003) - Introducere în pedagogie, Ed. „Ion Ionescu de la Brad” Iași,

Stanciu M. (2003). - Didactica postmodernă. Ed. „Ion Ionescu de la Brad” Iași

Stenhouse, L. (1975) An introduction to Curriculum Research and Development, London: Heineman.

T

Taba, H. (1962) Curriculum Development: Theory and practice, New York: Harcourt Brace and World.

Tyler, Ralph W. în: Enciclopedie. accesat la: 03 mai 2021 din Enciclopedia: encyclopeida.com.

Tyler, Ralph W: The man and his work” în: Taylor & Francis Online. accesat pe: 03 mai 2021 de la Taylor & Francis Online: tandfonline.com.

„Dezvoltarea curriculumului: modelul Tyler” în: Tehnici de cercetare educațională. accesat la: 03 mai 2021 din Tehnici de cercetare educațională: educationalresearchtechniques.com.

Tyler, Ralph W. în: Wikipedia. accesat la: 03 mai 2021 de pe Wikipedia: en.wikipedia.org.

Tempelaar, Dirk, et al. A multi-modal study into students’ timing and learning regulation: time is ticking, cf. https://www.researchgate.net/publication/326107960_A_multi-modal_study_into_students'_timing_and_learning_regulation_time_is_ticking, accesat la 11.05.21.

Theobald, P. & Curtiss, J. (2000). Communities as curricula cf. <https://www.proquest.com/openview/6be15333b9f42a06a1ee8b2a81eb33d2/1?pq-origsite=gscholar&cbl=37272>

Toffler, A. (1974). Șocul viitorului, București,

Cf. Ungureanu, D. (1999), Educație și curriculum, Editura Eurostampa, Timișoara.

Tempelaar et al. (2018)The Contribution of Dispositional Learning Analytics to Precision Education, cf. <https://www.jstor.org/stable/26977861>, accesat la 01.05.21.

Trilling & Fadel, 2009, 21st century skills: Learning for life in our times: cf.https://www.researchgate.net/publication/318681750_Skills_for_the_21st_Century_What_Should_Students_Learn, accesat la 02.04.2021

V

Văideanu, G. (1988). Educația la frontiera dintre milenii, Ed. Politică, București,

Vaideanu, G. (1987). The Contents of education: a worldwide view of their development from the present to the year 2000, cf. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000074001>, accesat la 04.04.2021.

Văideanu, G. (1986). Pedagogie, Ed. Univ. Al. I. Cuza, Iași,

Viljoen, T A & Pienaar, J J. Fundamental Pedagogics (1971). JJ<https://www.abebooks.com> ›

Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development in Mind in society: The development of higher psychological processes (p. 79-91). Massachusetts: Harvard University Press.

Z

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (p. 13–39). Academic Press. cf. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>, accesat la 22.05.21

Zlate, M. (1972). *Psihologia socială a grupurilor școlare*, EDP, București

W

Winne, P. H.. (2017). The trajectory of scholarship about self-regulated learning (SRL), cf.. <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=21920>, accesat la 02.03.2021,

XXX, *Pedagogie*. (1996). *Ghid pentru profesori*, vol. 1, Univ. Al. I. Cuza, Iași,

Wu, H. K., Lee, S. W. Y., Chang, H. Y., & Liang, J. C. (2013). Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. *Computers & Education*, cf. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/>accesat la 01.05.2021.

Webber, G. & Miller, D. (2016). Progressive Pedagogies and Teacher Education: A Review of the Literature in McGill journal of education Published by Consortium Erudit 51(3):1061,cf. https://www.researchgate.net/publication/317138027_Progressive_Pedagogies_and_Teacher_Education_A_Review_of_the_Literature, accesat la 01.04.2021

LEGE nr. 128 din 12 iulie 1997privind Statutul personalului didactic, <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/11728>

MEN, CNC (1998), *Curriculum național pentru învățământul obligatoriu – cadru de referință* (coord. Al. Crișan), Editura Corint, București.

MEN, CNC (2001), *Curriculum național – Ghiduri metodologice de aplicare a programelor clasele IV – VIII (pe arii curriculare)*, București.

MEN, CNC, *Programele școlare pentru clasele IV – XII*, www.edu.ro

MEN, CNC (2001), *Curriculum național – Ghiduri metodologice pentru aplicarea programelor pe arii curriculare*.

SNEE (2001), *Evaluarea curentă și examenele. Ghid pentru profesori* (coord. Stoica, A.), Editura ProGnosis, București.

* * * Institutul de Științe ale Educației (2009, coord. C. Bîrzea), *Propuneri de restructurare a Curriculumului Național* (document de lucru, iunie).

* * * I.S.E. (2010), *Restructurarea curriculumului național. Analiza condițiilor de implementare* (coord. C. Bîrzea).

MEN, Legea educației naționale, 1, 2011, îndeosebi cap. IV, Curriculumul învățământului preuniversitar.

LEGE nr. 84 din 24 iulie **1995** (**republicată**)(*actualizată*)**Legea** 606 din 10 decembrie 1999, cu modificările și completările ulterioare;*****)

<https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/20215>

cf. <https://www.google.com/search?q=taxonomia+lui+bloom&tbm>, accesat la 01.07.2021

https://www.researchgate.net/figure/Modes-and-levels-in-SOLO-Model-Adapted-from-Biggs-Collis-1991_fig1_267995111, accesat la 02.06.2021

<http://www.celt.iastate.edu/teaching/effective-teaching-practices/revised-blooms-taxonomy/>, accesat la 01.06.2021

The Oxford English Dictionary (OED), <https://www.oed.com/>, accesat la 29.04.2021

www.academia.edu/35721316/Rela%C5%A3ia_dintre_curriculum_%C5%9Fi_con%C5%A3inutul_%C3%AEenv%C4%83%C5%A3%C4%83m%C3%A2ntului, accesat la 01.06.2021

www.academia.edu/3625312/Suport_curs_Pegag_inv_primar_si_presc, accesat la 01.06.2021

www.icos-edu.ro/download/cercetare-ICOS-selectie.pdf, accesat la 02.06.2021

Ministerul educației. Instrumente de intervenție pentru elevi cu necesități educaționale speciale și organizație teritorială pentru includerea școlară (pdf), pe marche.ificazione.it . accesat la 22.06.2021.

ICF International Classification of Functioning, Disability and Health, Gardolo (TN), Erickson, aprilie, mai 2008,2006,2005, accesat la 22.05.2021

ICF-CY Clasificarea internațională a funcționării, dizabilității și sănătății. Versiunea pentru copii și tineri , pe apps.who.int , accesat la 22.05.2021

ICD-10 Versiunea 2016 , la icd.who.int . accesat 22.05.2021

International encyclopedia of education (2nd ed. Edition). (1994). Oxford, England ; New York : Pergamon ; New York : Elsevier Science.

<https://iet.open.ac.uk/innovating-pedagogy>, accesat la 04.06.2021

<https://iet.open.ac.uk/innovating-pedagogy>, accesat la 01.03.2021

„Educația nu este pregătirea pentru viață,
educația este viața însăși” (John Dewey)



ISBN 978-606-979-13-7