

Ion-Ovidiu Pânișoară,
Marin Manolescu (coordonatori)

Pedagogia învățământului primar și preșcolar



Cuprins

<i>Prezentarea autorilor</i>	19
<i>Cuvânt-înainte</i>	27

Partea I

Fundamente și curriculum educațional

Capitolul 1. Problematika educației și învățământului în societatea contemporană.	
Provocări și perspective (<i>Diana Csorba</i>).....	31
1.1. Direcții și tendințe de modernizare a educației și învățământului pe plan mondial	31
1.2. Responsabilitatea socială a școlii – educația în societatea cunoașterii	39
1.3. Cum să regândim educația? Educație în schimbare – o educație pentru schimbare. Provocări și perspective	41
Teme de reflecție	46
<i>Bibliografie</i>	47
Capitolul 2. Statutul epistemic al pedagogiei (<i>Sorin Cristea</i>)	50
2.1. Educația, obiectul de studiu specific pedagogiei	50
2.1.1. Teoria generală a educației (Fundamentele pedagogiei)	51
2.1.2. Teoria și metodologia instruirii/Teoria generală a instruirii (Didactica generală)	52
2.1.3. Teoria și metodologia curriculumului/Teoria generală a curriculumului.....	53
2.2. Normativitatea specifică pedagogiei	54
2.3. Metodologia de cercetare specifică pedagogiei	55
2.4. Clasificarea științelor pedagogice/educației	55
Teme de reflecție	60
<i>Bibliografie</i>	60
Capitolul 3. Sistemul de învățământ din România (<i>Cornelia Ștefănescu</i>)	62
3.1. Delimitarea și circumscrierea sistemului de educație/sistemului de învățământ.....	62
3.1.1. Sistemul de educație.....	62
3.1.2. Sistemul de învățământ	63
3.2. Funcțiile sistemului de învățământ	64
3.3. Structura sistemului de învățământ	66

3.4.	Evoluția sistemului de învățământ din România	68
3.4.1.	Constituirea sistemului modern de învățământ (1864-1918)	68
3.4.2.	Realizarea sistemului de învățământ național unitar (1918-1948).....	69
3.4.3.	Implementarea unor forme străine în structurile tradiționale românești (1948-1990)	69
3.4.4.	Perioada de reformă (după 1990)	71
3.4.5.	Structura sistemului actual de învățământ	73
3.4.6.	Educația timpurie în sistemul de învățământ românesc	76
3.4.7.	Învățământul primar	78
3.4.8.	Învățământul secundar	78
3.4.8.1.	Învățământul secundar inferior (ciclul gimnazial)	78
3.4.8.2.	Învățământul secundar superior	79
3.4.8.3.	Învățământul profesional	81
3.4.9.	Învățământul special și special integrat	81
3.4.10.	Învățământul terțiar sau postliceal	82
3.4.11.	Învățământul superior	82
3.4.11.1.	Învățământul universitar	82
3.4.11.2.	Învățământul postuniversitar	82
3.5.	Analiza sistemului de învățământ românesc. Starea actuală	83
3.6.	Cadrul juridic normativ de organizare a învățământului românesc.....	88
3.7.	Continuitate și discontinuitate în structura sistemului de învățământ	91
3.8.	Tendințe de evoluție	94
	Teme de reflecție	95
	<i>Bibliografie</i>	96

Capitolul 4. Personalitatea – abordări teoretice și implicații educaționale

	<i>(Elena Stănculescu)</i>	98
4.1.	Abordări teoretice ale personalității	98
4.1.1.	Idiografic și nomotetic în caracterizarea personalității	98
4.2.	Teorii explicative ale personalității.....	99
4.2.1.	Teoria psihanalitică	100
4.2.2.	Teoria behavioristă	100
4.2.3.	Teoria umanistă	101
4.2.4.	Teoria factorială.....	102
4.2.5.	Teoria cognitivă	104
4.2.6.	Teoria structural-sistemică a personalității.....	105
4.2.7.	Perspectiva psihosocială în studiul personalității	106
	Teme de reflecție	107
	<i>Bibliografie</i>	107

Capitolul 5. Structura și dinamica personalității. Implicații

	educaționale <i>(Elena Stănculescu)</i>	109
5.1.	Subsistemele sau componentele personalității: temperamentul, aptitudinile, caracterul și creativitatea	110
5.2.	Interacțiunea subsistemelor personalității – implicații educaționale	115
	Teme de reflecție	120
	<i>Bibliografie</i>	120

Capitolul 6. Caracteristicile dezvoltării personalității copilului/preșcolarului (<i>Cristina Marina Ghiță, Teodora Irina Moțățăianu</i>)	122
6.1. Introducere	122
6.2. Perspective ale dezvoltării copilului. Modele și teorii ale dezvoltării	123
6.3. Dezvoltarea psihoemoțională în preșcolaritate	129
6.4. Dezvoltarea conștiinței despre sine a preșcolarului	130
6.5. Personalitatea matură pentru școală. Caracteristicile dezvoltării personalității școlarului mic ; profilul și evoluția personalității copilului la vârsta școlară mică	131
Teme de reflecție	133
<i>Bibliografie</i>	134
Capitolul 7. Educabilitatea. Relația dintre ereditate, mediu și educație (<i>Cristian Bucur</i>)	135
7.1. Ereditate	135
7.2. Mediu	136
7.3. Educație	140
Teme de reflecție	143
<i>Bibliografie</i>	143
Capitolul 8. Comunicarea și relațiile de comunicare pedagogică (<i>Ion-Ovidiu Pânișoară</i>)	144
8.1. Comunicarea. Concept și definiții reprezentative	144
8.2. Elemente componente ale procesului de comunicare	145
8.2.1. Emițătorul	146
8.2.2. Receptorul	147
8.2.3. Mesajul	150
8.2.4. Feedbackul	151
8.2.5. Contextul comunicării	153
8.2.6. Formele comunicării	154
8.2.7. Comunicare nonverbală în învățământul primar și preșcolar	155
8.2.7.1. Ochii	157
8.2.7.2. Mimica	158
8.2.7.3. Limbajul trupului – gesturile și postura profesorului	158
8.2.7.4. Teritoriul și spațiul	159
8.2.7.5. Îmbrăcămintea	161
Teme de reflecție	161
<i>Bibliografie</i>	162
Capitolul 9. Optimizarea curriculumului educațional (<i>Ion Negreț-Dobridor</i>)	164
9.1. Ce este un „curriculum educațional” ?	164
9.1.1. Clarificări epistemologice	164
9.1.2. Clarificări etimologice	165
9.1.3. Sensul profund al conceptului de curriculum	168
9.2. Teoria modernă a curriculumului educațional	169
9.2.1. Semnificațiile moderne	169

9.2.2.	Două delimitări practice esențiale.....	172
9.2.3.	Aspectele fundamentale ale optimizării curriculare	173
9.3.	Evoluția curriculumului modern.....	175
9.3.1.	Îndemnul lui Dewey	175
9.3.2.	Modelul lui Bobbitt.....	175
9.3.3.	Modelul curricular al lui Bobbitt și Charters	177
9.3.4.	Modelul rațional al lui Tyler (1949)	178
9.3.5.	Modelul interacționist al Hildei Taba (1962).....	180
9.3.6.	Modelul dinamic al lui McGee (1997)	182
9.4.	<i>Curricula</i> moderne la apogeu.....	183
9.4.1.	Modelul lui Ornstein și Hunkins (2004)	183
9.5.	Demersul pentafazic al optimizării curriculare	185
9.5.1.	Cele trei tipuri de demersuri.....	185
9.5.2.	Fazele optimizării.....	185
9.5.3.	Principiile și normele de proiectare curriculară modernă.....	187
9.6.	Tipuri de curriculum – o perspectivă complexă	192
9.6.1.	Clasificarea tipurilor de curriculum	192
9.6.2.	Descrierea sintetică a tipurilor de <i>hidden curricula</i>	193
	Teme de reflecție.....	194
	<i>Bibliografie</i>	194
Capitolul 10.	Tipuri de curriculum – o perspectivă funcțională (<i>Nicoleta Duță</i>)	200
10.1.	Definirea și clasificarea tipurilor de curriculum.....	200
10.2.	Descrierea tipurilor de curriculum.....	202
	Teme de reflecție.....	207
	<i>Bibliografie</i>	208
Capitolul 11.	Perspectiva structurală de abordare a curriculumului școlar (<i>Anca Popovici Borzea</i>)	210
11.1.	Finalitățile educației.....	212
11.1.2.	Categoriile de finalități educaționale	213
11.1.2.1.	Idealul educațional.....	213
11.1.2.2.	Profilul de formare	214
11.1.2.3.	Problematika obiectivelor educaționale.....	215
11.1.2.4.	Competențe	217
11.1.3.	Finalitățile educaționale pentru învățământul primar și preșcolar din România	218
11.1.3.1.	Curriculumul pentru educația timpurie.....	218
11.1.3.2.	Curriculumul național pentru învățământul primar.....	220
11.1.3.3.	Profiluri de formare pentru învățământul preșcolar și primar.....	221
11.1.3.4.	Competențe generale și specifice.....	224
11.1.4.	Operaționalizarea obiectivelor educaționale	224
11.1.4.1.	Sensuri ale operaționalizării.....	224
11.1.4.2.	Tehnica lui R.F. Mager de operaționalizare a obiectivelor	226
11.1.4.3.	Cerințe de conținut și de formă ale operaționalizării	227

11.1.4.4. Folosirea rațională a obiectivelor operaționale/ comportamentale	228
11.1.5. Derivarea rezultatelor învățării	229
11.2. Conținuturile învățământului	232
11.2.1. Repere conceptuale	232
11.2.2. Dinamica/Flexibilitatea conținutului învățământului	233
11.2.3. Transpoziția și transcodarea didactică	236
11.2.4. Modalități de organizare a conținuturilor	236
11.2.5. Probleme actuale corelate integrării curriculare a conținuturilor	238
11.2.5.1. Integrarea multidisciplinară și/sau pluridisciplinară	239
11.2.5.2. Integrarea interdisciplinară	240
11.2.5.3. Integrarea transdisciplinară	241
11.3. Timpul de instruire	243
11.3.1. Repere conceptuale	243
11.3.2. Principii metodologice de organizare a timpului de instruire	244
11.3.3. Orarul școlar	244
Teme de reflecție	246
<i>Bibliografie</i>	246
 Capitolul 12. Definirea și clasificarea produselor curriculare (<i>Anca Popovici Borzea,</i> <i>Nicoleta Duță</i>)	249
12.1. Descrierea produselor curriculare	250
12.1.1. Planul de învățământ	250
12.1.1.1. Planul de învățământ ca produs curricular	250
12.1.1.2. Planul de învățământ pentru nivelul preșcolar	252
12.1.1.3. Planul de învățământ pentru nivelul primar	253
12.1.2. Programa școlară	255
12.1.2.1. Programele pentru învățământul preșcolar	258
12.1.2.2. Programele pentru învățământul primar	259
12.1.3. Manualul școlar	260
12.1.3.1. Diversitatea modurilor de structurare a manualelor	261
12.1.3.2. Manualele digitale	264
12.1.3.3. Evaluarea manualului	265
12.1.4. Auxiliarele curriculare	268
Teme de reflecție	271
<i>Bibliografie</i>	271
 Capitolul 13. Noi abordări curriculare în învățământul preșcolar (<i>Laura Elena Ciolan</i>)	273
13.1. Dominantele prefigurate de <i>Curriculumul pentru educația timpurie a copiilor de la 3 la 6/7 ani</i> (în aplicare din anul 2008)	273
13.2. Arhitectura curriculumului pentru învățământul preșcolar	275
Teme de reflecție	284
<i>Bibliografie</i>	285

Capitolul 14. Noi abordări curriculare în învățământul primar (<i>Victoria Gheorghe, Mona Lisa Pîslaru</i>)	286
14.1. Arhitectura curriculumului pentru învățământul primar.....	288
14.2. Provocări curriculare actuale în contextul educației incluzive românești la nivelul învățământului primar	292
14.2.1. Clarificări conceptuale.....	292
14.2.2. Modalități de realizare a adaptărilor curriculare	294
<i>Bibliografie</i>	297

Partea a II-a

Instruire și evaluare în educație

Capitolul 15. Învățarea școlară. Orientări contemporane în teoria și practica învățării școlare (<i>Sorin Cristea, Cristina Marina Ghiță</i>)	301
15.1. Teoriile psihologice ale învățării abordate ca modele de instruire	311
15.1.1. Definirea conceptelor de teorie psihologică a învățării, model de instruire, activitate de instruire.....	311
15.1.1.1. Teoria psihologică a învățării	311
15.1.1.2. Modelul de instruire	311
15.1.1.3. Activitatea de instruire	314
15.1.2. Clasificarea principalelor teorii psihologice ale învățării	314
15.1.3. Analiza unor teorii psihologice ale învățării la nivel de modele de instruire	315
15.2. Teorii psihologice ale învățării de tip condiționare	316
15.2.1. Teoria învățării prin conexiune (Edward L. Thorndike)	316
15.2.2. Teoria învățării prin condiționare operantă (Burrhus F. Skinner)	316
15.2.3. Teoria condiționării ierarhice-cumulative a învățării (Robert M. Gagné)	317
15.2.4. Teoria psihologică a învățării depline (John B. Carroll, Benjamin S. Bloom).....	319
15.3. Teorii psihologice ale învățării de tip constructivist	324
15.3.1. Teoria constructivistă a structuralismului genetic (Jean Piaget)	324
15.3.2. Teoria psihologică a învățării bazate pe valorificarea interacțiunilor socioculturale (Lev S. Vîgotski)	325
15.3.2.1. Concluzii	328
15.3.3. Teoria psihologică a acțiunilor mintale (Piotr I. Galperin)	329
15.3.4. Teoria psihologică a învățării bazată pe valorificarea socioculturală a structurilor cognitive (Jerome S. Bruner)	331
15.3.4.1. Concluzii	335
15.3.5. Teoria învățării școlare complexe (David P. Ausubel).....	335

15.4. Teorii psihologice ale învățării alternative/complementare	339
15.4.1. Teoria psihologică a inteligențelor multiple (Howard Gardner)	339
15.4.2. Teoria psihologică a inteligenței emoționale (Daniel Goleman).....	344
15.4.2.1. Relația dintre inteligența emoțională și inteligența intrapersonală și interpersonală.....	344
15.4.2.2. Obiectivele și conținuturile inteligenței emoționale	345
15.4.2.3. Un nou model de educație	345
15.4.2.4. Un curriculum pentru educația emoțională	346
Teme de reflecție	348
Bibliografie	349
 Capitolul 16. Procesul de învățământ. De la principii la strategii didactice (<i>Crenguța Lăcrămioara Oprea</i>)	351
16.1. Procesul de învățământ privit ca relația dintre predare, învățare și evaluare – abordări constructiviste și postmoderne	351
16.1.1. Normativitatea procesului de învățământ. Sistemul principiilor didactice.....	360
16.1.2. Principiul participării conștiente și active a elevului în procesele de învățare și evaluare școlară	361
16.1.3. Principiul însușirii temeinice a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor	366
16.1.4. Principiul interdependenței dintre senzorial și rațional, dintre concret și abstract (Principiul asigurării caracterului intuitiv al învățământului).....	367
16.1.5. Principiul respectării particularităților individuale și de vârstă (Principiul accesibilității și al individualizării)	369
16.1.6. Principiul sistematizării și continuității în învățământ.....	370
16.1.7. Principiul legării teoriei de practică	372
16.1.8. Principiul asigurării conexiunii inverse	373
16.1.8.1. Macrosistemul și microsistemul principiilor didactice (Integrarea sistemică a normativității procesului de învățământ).....	373
Teme de reflecție	386
Bibliografie.....	386
 Capitolul 17. Metode de învățământ. Perspective moderne (<i>Ion-Ovidiu Pânișoară, Crenguța Lăcrămioara Oprea, Ruxandra Chirca</i>)	389
17.1. Metode și tehnici bazate pe analiză/organizare conceptuală.....	392
17.1.1. Hărțile conceptuale	392
17.1.2. Hărțile mintale	393
17.1.3. Diagrama Venn.....	394
17.1.4. Cardurile cu sarcini (<i>Task cards</i>)	395
17.1.5. Harta kinestezică	395
17.1.6. Tehnica Lotus (Floarea de nufăr)	396
17.1.7. Matricea obținerii de date	397

17.1.8.	Diagrama cauzelor și a efectului	397
17.1.9.	Tehnica <i>fishboning</i>	398
17.2.	Metode și tehnici bazate pe producerea ideilor și rezolvarea de probleme.....	399
17.2.1.	Brainstormingul	399
17.2.2.	Explozia stelară (<i>Starbursting</i>)	400
17.2.3.	Metoda <i>Brainwriting</i>	401
17.2.4.	Metoda concasării și Tehnica SCAMPER	401
17.2.5.	Metoda imunizării	402
17.2.6.	Tehnica cubului	402
17.2.7.	Metoda piramidei/a bulgărelui de zăpadă.....	403
17.3.	Metode și tehnici bazate pe reflecție și observație	403
17.3.1.	Jurnalul reflexiv.....	403
17.3.2.	Tehnica 3-2-1	404
17.3.3.	RAI.....	405
17.3.4.	Jurnalul cu dublă intrare.....	406
17.3.5.	Tehnica Bulei de gândire (<i>Thought bubble</i>)	407
17.3.6.	Tehnica Aici și Acolo (<i>Here and There</i>)	407
17.3.7.	Metoda interacțiunii observate (acvariului/ <i>Fishbowl</i>)	407
17.4.	Tehnici bazate pe jocul de rol	408
17.4.1.	Pălăriile gânditoare	408
17.4.2.	Frisco	409
17.4.3.	Metoda <i>Rolestorming</i>	409
17.5.	Metode bazate pe dezvoltarea cooperării în interiorul grupului	410
17.5.1.	Tehnicile TGT și STAD	410
17.5.2.	Predarea reflexivă	410
17.5.3.	Metoda mozaicului	411
17.5.4.	Controversa creativă (structurată/academică)	412
17.5.5.	Schimbă perechea sau cercurile concentrice	413
	Teme de reflecție.....	419
	<i>Bibliografie</i>	420

Capitolul 18. Proiectarea pedagogică a activităților

	didactice (<i>Ion Negreț-Dobridor, Crenguța Lăcrămioara Oprea, Nicoleta Duță</i>).....	421
18.1.	Conceptul de proiectare didactică.....	421
18.1.1.	Câteva lămuriri terminologice	421
18.1.2.	Ce presupune microproiectarea „bine gândită” și cum se realizează?	424
18.2.	Funcțiile și principiile proiectării pedagogice	431
18.2.1.	Funcțiile proiectării pedagogice	431
18.2.2.	Principiile proiectării pedagogice	432
18.3.	Etapele și operațiile proiectării pedagogice	434
18.3.1.	Definirea corectă a obiectivelor activității didactice	435
18.3.2.	Analiza resurselor necesare pentru realizarea obiectivelor.....	445
18.3.2.1.	Câteva adevăruri și reguli de folosire ingenioasă a potențialului de învățare	446
18.3.2.2.	Selectarea conținutului esențial necesar învățării în clasă.....	449
18.3.2.3.	Analiza și elaborarea resurselor necesare	450

18.3.3.	Elaborarea strategiilor didactice „focalizate” pe obiectivele urmărite.....	451
18.3.3.1.	Ce trebuie să înțelegem prin „strategie didactică” ?	451
18.3.3.2.	Cum se derivă sarcinile de învățare în clasă?	453
18.3.3.3.	Cum se construiesc situații optime de învățare?	454
18.3.4.	Evaluarea performanțelor	456
18.3.4.1.	De la <i>MSD</i> la <i>MLD</i>	456
18.3.4.2.	Cum se elaborează <i>testele formative</i> pentru evaluarea continuă?	459
18.3.4.3.	Cum se elaborează <i>testele sumative</i> ?	460
18.4.	Niveluri/Dimensiuni ale proiectării didactice	461
18.5.	De la intenție la aplicarea la clasă	462
18.5.1.	Planificarea calendaristică	463
18.5.2.	Proiectarea unităților de învățare.....	464
18.5.3.	Proiectul pedagogic al activității/lecției	465
18.6.	Ghid practic privind proiectarea pedagogică	470
18.6.1.	Elaborarea microproiectelor și a scenariilor didactice.....	470
18.6.1.1.	Identificați-vă propriul nivel de competență pedagogică (autotest predictiv).....	470
18.6.1.2.	Repere privind măiestria pedagogică	474
	Temă de reflecție	499
	Autotestați-vă cunoștințele !	500
	<i>Bibliografie</i>	503
	<i>Anexa 1</i>	508
Capitolul 19. Managementul clasei/grupeii de preșcolari (<i>Silvia Făt</i>).....		509
19.1.	Managementul clasei de elevi/grupeii de preșcolari. Delimitări conceptuale	509
19.2.	Modele teoretice specifice.....	510
19.2.1.	Modelul teoretic al disciplinei preventive (Jacob Kounin)	510
19.2.2.	Modelul teoretic al alegerii (William Glasser).....	511
19.2.3.	Modelul teoretic al disciplinei pozitive (Frederick H. Jones)	511
19.2.4.	Modelul teoretic al consecințelor logice (Rudolf Dreikurs)	512
19.2.5.	Modelul teoretic al întăririi comportamentului (Burrhus Frederic Skinner)	512
19.2.6.	Modelul comunicării congruente (Haim Ginott)	513
19.2.7.	Modelul disciplinei asertive (Lee Canter)	513
19.3.	Rolurile manageriale ale cadrului didactic	514
19.4.	Interacțiunile educaționale.....	515
19.4.1.	Clasa de elevi. Unitate de analiză a interacțiunilor educaționale	515
19.4.2.	Climatul clasei de elevi. Stilurile manageriale	517
19.5.	Strategii de intervenție	518
19.6.	Managementul situațiilor de criză în clasa de elevi	521
	Teme de reflecție	523
	<i>Bibliografie</i>	523

Capitolul 20. Evaluarea în învățământul primar (<i>Marin Manolescu</i>)	526
20.1. Evaluarea școlară: conceptualizare, evoluție, caracteristici	527
20.1.1. Conceptualizarea evaluării școlare	527
20.1.1.1. De la „docimologie” la „Teoria evaluării”	527
20.1.1.2. Categoriile de definiții ale evaluării școlare	528
20.1.2. Concepții care au marcat evoluția paradigmei docimologice	528
20.1.3. Caracteristicile actuale ale evaluării școlare.....	529
20.1.4. Structura demersului evaluativ. Variabilele evaluării.....	529
20.2. Evaluarea în învățământul primar.....	530
20.2.1. Decizii privind inovarea sistemului de evaluare din învățământul primar	530
20.2.2. Calificative <i>versus</i> note în învățământul primar	530
20.2.3. Descriptorii de performanță – repere conceptuale	531
20.2.4. Descriptorii de performanță – niveluri de performanță	532
20.2.5. Corespondența descriptori-calificative	532
20.2.6. Stabilirea calificativelor în învățământul primar.....	533
20.3. Tipologia evaluărilor în învățământul primar	533
20.3.1. Evaluarea curentă. Modernizarea variabilelor evaluării	533
20.3.1.1. Modernizarea funcțiilor evaluării în învățământul primar.....	534
20.3.1.2. Modernizarea „obiectului” evaluării.....	534
20.3.1.3. Modernizarea operațiilor evaluării	536
20.3.1.4. Modernizarea strategiilor de evaluare	536
20.3.1.5. Modernizarea referențialului în evaluare	539
20.3.1.6. Modernizarea metodelor de evaluare	540
20.3.1.7. Proiectarea și realizarea probelor de evaluare. Prelucrarea rezultatelor	541
20.3.2. Evaluările Naționale din învățământul primar	544
20.3.2.1. Legea Educației Naționale cu privire la evaluările elevilor din clasa pregătitoare, clasa a II-a și clasa a IV-a	544
20.3.2.2. Evaluarea elevilor din clasa pregătitoare. Sistemul metodologic	545
20.3.2.3. Evaluarea elevilor la finalul clasei a II-a.....	546
20.3.2.4. Evaluarea la finalul clasei a IV-a.....	547
20.4. Variabilitatea aprecierii rezultatelor școlare ale elevilor	548
20.4.1. Distorsiuni și divergențe în evaluarea educațională	548
20.4.2. Tipuri de erori.....	548
<i>Bibliografie</i>	549
Capitolul 21. Evaluarea în învățământul preșcolar (<i>Marin Manolescu</i>).....	552
21.1. Particularități ale evaluării în grădiniță.....	553
21.1.1. Dezvoltarea globală – conceptul integrator al evaluării în grădiniță.....	553
21.1.2. Arhitectura curriculumului pentru învățământul preșcolar.....	553
21.1.3. Un imperativ major: cunoașterea profilului psihologic individual al preșcolarilor	555

21.1.4.	„Valoarea” copilului se formează și se evaluează	556
21.2.	Variabilele evaluării în grădiniță. Specificitate, caracteristici, unitate și coerență	557
21.2.1.	Obiectul evaluării în grădiniță	558
21.2.1.1.	„Fișa de apreciere” – document oficial de evaluare a progresului individual al copilului, înainte de înscrierea în clasa pregătitoare	559
21.2.2.	Funcții și strategii evaluative în grădiniță	569
21.2.2.1.	Evaluarea inițială	570
21.2.2.2.	Evaluarea formativă	571
21.2.2.3.	Evaluarea sumativă	572
21.2.2.4.	Complementaritatea evaluărilor inițială, formativă, sumativă în grădiniță	573
21.2.3.	Operațiile evaluării	573
21.2.4.	Metode și instrumente de evaluare în grădiniță.....	575
21.2.5.	Criteriile de evaluare în grădiniță.....	576
21.2.6.	Construcția probelor de evaluare	578
21.2.7.	Monitorizarea și valorificarea rezultatelor evaluării la nivel preșcolar.....	579
21.3.	Concluzii	580
	<i>Bibliografie</i>	581
Capitolul 22. Tendințe și perspective în evaluare (<i>Victorița Trif</i>).....		584
22.1.	Introducere.....	584
22.2.	Elemente metodologice implicate în prezenta metaanaliză	585
22.3.	Discuții	586
22.4.	Concluzii	597
	Teme de reflecție	598
	<i>Bibliografie</i>	598
Capitolul 23. Perspective inovatoare ale instruirii asistate de calculator (<i>Olimpius Istrate, Ruxandra Chirca</i>)		600
23.1.	Elevul nativ digital	601
23.2.	Tehnologia informației și comunicării în educație. Cadre de referință	602
23.3.	Efecte și rezultate ale utilizării noilor tehnologii în educație	604
23.3.1.	Creșterea performanței în învățare și îmbunătățirea rezultatelor școlare	605
23.3.2.	Eficientizarea procesului de educație (la nivel de proiectare, desfășurare și evaluare)	606
23.4.	Modalități de utilizare a TIC în procesul didactic.....	607
23.5.	De la utilizarea noilor tehnologii în educație la instruirea asistată de calculator.....	613
	<i>Bibliografie</i>	614
Capitolul 24. Jocul la vârsta preșcolară (<i>Teodora Irina Moșățăianu, Elena Rafailă</i>)		616
24.1.	Delimitări conceptuale. Caracteristicile jocului.....	616
24.2.	Teorii despre joc	619

24.3. Funcțiile jocului.....	622
24.4. Clasificarea jocurilor.....	624
24.5. Tipuri de joc.....	626
24.5.1. Jocul de creație.....	626
24.5.2. Jocul cu reguli. Jocul didactic.....	627
24.5.3. Jocul cu părintele.....	632
Teme de reflecție.....	633
<i>Bibliografie</i>	633
 Capitolul 25. Educația timpurie (<i>Laura Elena Ciolan</i>).....	634
25.1. Conceptul de <i>educație timpurie</i>	634
25.2. Dimensiuni ale educației timpurii.....	636
25.3. Educația timpurie în România. Contextul educațional național și european.....	639
25.3.1. Date statistice privind specificul educației timpurii în România.....	639
25.3.2. Organizarea sistemului de învățământ în România. Învățământul preșcolar – educația timpurie.....	643
25.3.3. Aspecte importante și tendințe care influențează politicile și practicile ECED.....	646
Teme de reflecție.....	648
<i>Bibliografie</i>	649
 Capitolul 26. Educația elevilor cu cerințe speciale (<i>Cristian Bucur</i>).....	650
26.1. Tulburări de limbaj.....	651
26.1.1. Particularitățile activităților de învățământ lingvistic pentru preșcolari.....	653
26.1.1.1. Dislexo-disgrafia.....	654
26.1.1.2. Discalculia.....	658
26.1.1.3. Deficitul de atenție (TDA).....	660
26.2. Tulburări socioemoționale.....	664
26.2.1. Intervenții în tulburările socioemoționale.....	666
26.3. Rolul profesorului – completări.....	667
26.3.1. Stiluri de predare.....	668
Teme de reflecție.....	670
<i>Bibliografie</i>	671
 Capitolul 27. Succesul și insuccesul școlar (<i>Radu Predoiu</i>).....	672
27.1. Profesorul și rolul său în maximizarea succesului școlar al elevilor.....	672
27.1.1. Școala – spațiul în care copiii experimentează succesul sau insuccesul.....	672
27.1.2. Caracteristici ale unui profesor bun.....	673
27.1.3. Comunicarea eficientă – baza succesului școlar al elevilor.....	674
27.1.4. Motivarea elevilor și performanța școlară.....	676
27.2. Elevii – aspiranți pe drumul către succes (școlar).....	679
27.2.1. Importanța familiei – primul mediu social în care se formează personalitatea copiilor.....	679

27.2.2. Dificultăți pe care elevii le întâmpină în atingerea succesului școlar	680
27.3. Insuccesul școlar – una dintre cauzele abandonului școlar	681
27.4. Intrarea în <i>zona</i> succesului școlar	682
Teme de reflecție	684
<i>Bibliografie</i>	684

În acest sens, utilitatea este unul din cuvintele-cheie în educația postmodernistă.

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

O altă implicație pe care o are postmodernismul în lumea școlii este legată de modul democratic și dialogat adoptat de profesori în activitatea desfășurată cu elevii. Curentul propune ca „profesorii și elevii să lucreze împreună”, în opoziție cu practica prin care profesorul atotștiutor este cel care le spune elevilor ce să învețe. Acest fapt vine să detroneze stilul dominator, autoritar, dictatorial chiar, practicat încă în școli. Postmodernismul promovează metodele dialogate, favorizând procesele de îndrumare și de negociere. Conlucrarea profesor-discipol nu înseamnă însă reducerea respectului față de cadrul didactic, ci subliniază necesitatea redimensionării relației prin considerarea sensului dublu al fluxului instructiv-educativ, al reciprocității învățării, deoarece și profesorii au de învățat de la elevi.

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

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

- crearea de alternative metodologice ;
- stimularea învățării prin cooperare și folosirea metodelor interactive de grup, insistând pe construcția progresivă a cunoștințelor și abilităților, nu doar prin intermediul activității proprii, ci și prin interacțiunile sociale atât dintre elevi, cât și dintre elevi și profesori, elevi și comunitate ;
- accentul pus pe elev ca agent al construcției proprii învățării, mai mult decât pe cadrul didactic ca furnizor al cunoașterii ;
- dezvoltarea autonomiei educatului în învățare, a autoconducerii grupului-clasă (*self-government*) ;
- crearea și susținerea plăcerii de a învăța, descoperind și aplicând, prin antrenarea motivației intrinseci (evitarea „învățării pentru notă”) ;
- valorificarea segmentului opțional și realizarea „diferențierilor explicite a parcursurilor de învățare, prin livrarea de valori nonidentice, la aceasta adăugându-se strategii de diferențiere și particularizare (prin metode, forme de realizare a învățării, predării, evaluării etc.)” (Cucoș, 2000, p. 76) ;

- abordarea unui text, a unei probleme din perspective variate și diferite ;
- încurajarea viziunilor alternative și a interpretărilor specifice culturii, concomitent cu manifestarea respectului diversității personalităților și culturilor ;
- negocierea rolurilor și a regulilor „jocului” didactic ;
- activarea imaginației, a creativității și a cercetării prin povestirea de istorisiri, elaborarea de jurnale reflexive, cercetarea sentimentelor, elaborarea de portofolii, realizarea de proiecte ;
- inovarea strategiilor evaluative și promovarea evaluării dialogate ;
- accentul pe analiză și ameliorare, și mai puțin pe sancțiune și control, favorizând creșterea responsabilității personale ;
- evitarea etichetărilor și a ierarhizărilor provenite din evaluări reciproce.

Însăși evaluarea face parte din factorii care influențează învățarea, contribuind la asigurarea optimului motivațional sau, dimpotrivă, ducând către extreme : demobilizare ori supramotivare, ambele neproductive. Ea trebuie adaptată astfel încât să se asigure maximul de beneficii. Este cunoscut deja faptul că o notă (mică sau mare) influențează diferit comportamentul de învățare viitor, în funcție de temperamentul elevului, de percepțiile și reprezentările acestuia.

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

Din acest punct de vedere evaluativ, învățarea poate fi analizată în termeni de produs, cuantificând rezultatele/efectele/permanențele din punct de vedere cantitativ și/sau calitativ, exprimate în termeni de cunoștințe, idei asumate, principii și reguli interiorizate, priceperi, deprinderi, abilități formate/dezvoltate, comportamente, competențe dovedite. Astfel, rezultatele activității școlare pot fi evaluate raportându-le la conținut sau norma programei, la norma statistică a grupului școlar (media clasei) sau la standarde locale, naționale sau internaționale, la norma individuală (la sine însuși) sau la obiective (evaluarea criterială) (Cerghit, 2002, p. 303).

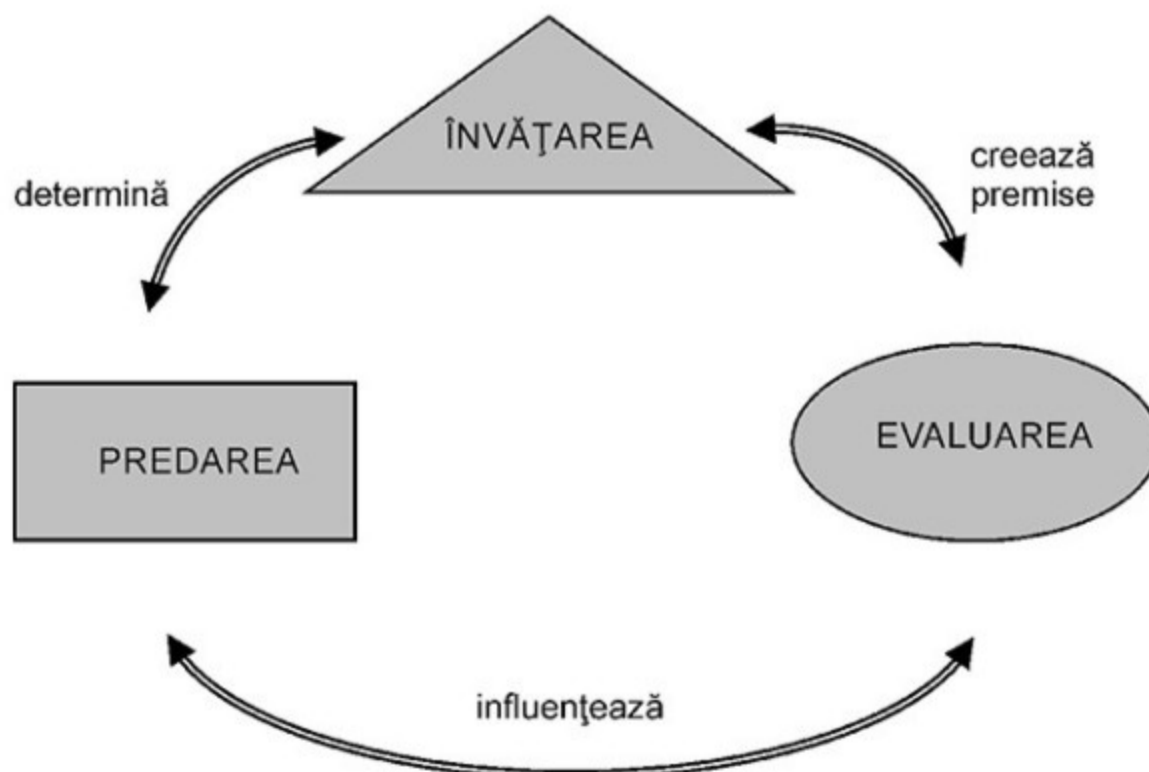


Figura 16.1. Relația predare-învățare-evaluare

Legătura dintre evaluare și celelalte două procese este de tip cauză și efect: în funcție de evaluarea procesului de predare și a produselor învățării se produc reglări pentru activitatea viitoare. Profesorul poate propune programe compensatorii, de recuperare, dacă rezultatele sunt sub așteptări, sau programe de progres, dacă finalitățile așteptate au fost atinse. Și predarea influențează evaluarea, aceasta din urmă concentrându-și probele pe conținuturile vehiculate și pe abilitățile dezvoltate sub coordonarea profesorului.

Concluzionând și analizând principiile cunoașterii, putem enumera câteva dintre implicațiile noilor orientări și paradigme constructiviste, moderne și postmoderne în procesul de învățământ :

- 1) În primul rând, predarea nu poate fi văzută doar ca o transmitere de cunoștințe de la profesor la elev, de la cel care „știe” către cel care „nu știe și trebuie învățat”. O primă implicație a acestui fapt este următoarea : profesorul nu trebuie să-și asume rolul de atotștiutor, ci pe cel de ghid al elevului, oferindu-i acestuia oportunități de a-și testa capacitatea de a realiza legături între cunoștințe în vederea rezolvării sarcinilor.
- 2) Cadrele didactice trebuie să fie preocupate nu atât de „cât” transmit, ci mai mult de căile și modalitățile pe care le pot oferi elevilor pentru a veni în contact cu diverse informații pe care se opresc din a le oferi „de-a gata”. În acest sens, sunt preferate situațiile problematice în care elevii sunt puși în situația de a explora diferențele dintre competențele pe care le dețin și noile solicitări la care trebuie să facă față. Desigur, fiecare elev are ritmul său propriu de învățare și niveluri diferite de pregătire, fiind necesare diferențierea și adaptarea sarcinilor.
- 3) Profesorii trebuie să motiveze elevii să parcurgă experiențele de învățare propuse, să aplice achizițiile dobândite în situații noi, construindu-și astfel o nouă cunoaștere. Interacțiunile din cadrul grupului sunt de asemenea foarte importante pentru construcția cunoașterii individuale și colective, deoarece oferă o sursă incontestabilă de realizare de comparații și evaluări ale propriei înțelegeri cu cele ale partenerilor.
- 4) O condiție a elaborării active a cunoașterii o constituie timpul real necesar îndeplinirii unei sarcini. Un interval de timp adecvat stadiului în care se află elevul (începător, apt sau expert) îi oferă acestuia posibilitatea de a reflecta la noua experiență și la modul cum aceasta îl poate conduce către noi acomodări, adaptări prin comparații și/sau restructurări, până la îmbunătățirea performanței.
- 5) Copiii învață mai mult și cu plăcere atunci când sunt implicați activ, când participă la construirea cunoașterii proprii, decât atunci când sunt simpli auditori.
- 6) Educația și instruirea au rezultate mai bune atunci când se concentrează activitatea pe gândire, înțelegere și cunoaștere activă, și nu doar pe memorizare. Constructivismul concentrează atenția pe învățarea felului cum trebuie să gândești și să înțelegi.
- 7) Activitățile didactice trebuie să îmbine metodele clasice cu cele moderne, de interacțiune în grup și cu materialul de studiu, promovând metodele alternative care stimulează creativitatea subiectului și îi dezvoltă capacitățile de a-și exprima propria cunoaștere în variate moduri.
- 8) Cunoștințele trebuie să poată fi transferabile în alte contexte, aplicabile și în alte situații față de cele în care au fost însușite.

- 9) Rolul evaluatorului este cel de facilitator mai mult decât cel de observator neutru, plecând de la premisa că evaluarea îndeplinește funcții mai degrabă de ameliorare și de corectare decât de sancționare și speculare a greșelilor. Evaluarea trebuie privită ca parte integrantă a proceselor de predare și de învățare, ce implică judecata reflexivă.

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

16.1.1. *Normativitatea procesului de învățământ. Sistemul principiilor didactice*

Normativitatea procesului de învățământ include un sistem de reguli, principii cu caracter general-obligatoriu, recomandabile pentru asigurarea organizării și desfășurării în condiții de maximă eficiență a activităților instructiv-educative desfășurate în școală, în vederea realizării dezideratelor deduse din idealul educațional.

De competența cadrelor didactice depinde posibilitatea de combinare optimă și de accentuare a unora sau altora dintre principiile didactice în acord cu specificul activităților pe care le desfășoară și cu resursele disponibile (umane, de conținut, materiale, de timp și spațiu). „Impunându-se ca un reflex al complexității activității didactice, principiile didactice au menirea de a-l instrumenta pe profesor cu un cumul normativ, pentru a evita, în acest fel, alunecarea pe panta improvizației și a unei desfășurări spontane, neroditoare. Recurgând a reguli prefixate, profesorul poate rezolva sarcini dificile, noi.” (Cucoș, 1996, p. 54)

Unii autori atrag atenția asupra diferenței dintre principiu didactic și regula didactică (Tîrcovnicu, 1972, p. 110), precizând faptul că principiile didactice „au o sferă mai largă de acțiune” decât regulile didactice cu ajutorul cărora „se realizează cerințele unui anumit principiu”.

Principiile didactice sunt definite drept „norme sau teze generale care orientează și imprimă un sens funcțional procesului de învățământ, asigurându-i astfel premisele necesare îndeplinirii obiectivelor și sarcinilor pe care le urmărește în desfășurarea sa” (Nicola, 2000, p. 345). Ele sunt ideile de bază, elementele fundamentale pe care se întemeiază organizarea și dirijarea întregii activități didactice (conținut, metode, forme de organizare a procesului de învățământ, evaluare etc.), precizând „cum anume să se transpună în viață scopurile didactice” (Okon, 1974, p. 44). Aceste „idei călăuzitoare” (Oprescu, 1988, p. 121) stau la baza „proiectării, organizării și desfășurării activităților de predare-învățare în vederea realizării optime a obiectivelor educaționale” (Ionescu, 2001, p. 65). Mai mult decât atât, ele includ „un ansamblu de cerințe, norme, reguli operaționale, exprimate la nivelul unor propoziții de sinteză care anticipează eficiența activităților de predare-învățare-evaluare, proiectate și realizate în condiții pedagogice și sociale concrete” (Cristea, 2002, p. 299).

De respectarea „legităților generale care fundamentează teoria și practica educativă” (Bontaș, 1997, p. 119) depind asigurarea eficienței procesului didactic și organizarea demersurilor de concretizare a finalităților învățământului.

După unii autori (Cucoș, 1996), principiile didactice îndeplinesc anumite funcții în activitatea didactică :

- *funcția orientativă*, conform căreia principiile didactice anticipează „traseul educativ” menit să atingă dezideratele educative ;
- *funcția normativă*, deoarece principiile procesului de învățământ prescriu în practica educativă obligația de a respecta anumite reguli psihologice, pedagogice, deontologice, științifice ;
- *funcția reglatoare*, ce permite intervenția pe parcursul activității instructiv-educative în raport de rezultatele obținute și performanțele scontate ;
- *funcția prescriptivă*, principiile didactice propunând „tratamente” și moduri specifice de realizare a activității în raport cu situația de învățare (Cucoș, 1996, p. 56).

Elaborate pe baza generalizării experienței în organizarea practicii educaționale și a valorificării cercetărilor psihopedagogice, principiile didactice și-au îmbogățit conținutul de la o etapă istorică la alta. De remarcat este faptul că se confirmă valabilitatea ideilor generale emise de Comenius și se înregistrează o permanentă și continuă îmbunătățire și actualizare a acestora, fundamentându-se teoretizările cu privire la principiile didactice.

Criteriile noastre de analiză sunt următoarele :

- cerințele impuse de principiu,
- importanța și necesitatea respectării acestor cerințe,
- consecințele nerespectării lor,
- modalitățile de aplicare în practică a principiilor didactice în cadrul activităților didactice.

16.1.2. *Principiul participării conștiente și active a elevului în procesele de învățare și evaluare școlară*

Acest principiu formulează *cerința* conform căreia elevul trebuie stimulat și încurajat să contribuie la propria dezvoltare, înțelegând necesitatea și importanța cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor transmise și antrenând în acest scop toate resursele sale cognitive, emoționale și acționale. El trebuie să depună un efort psihic de prelucrare, organizare și filtrare a informațiilor și de integrare a acestora în sistemul celor existente prin continua adaptare și restructurare a acestora.

„*O participare conștientă* la actul învățării presupune cu necesitate înțelegerea cât mai clară și profundă a materialului de învățat”, pentru a evita întipărirea mecanică în memorie și de aici neputința de a folosi cunoștințele în practică” (Cerghit, 1991, p. 43).

Participarea activă în procesul învățării presupune antrenarea elevului în procesul de elaborare a cunoștințelor prin directă implicare în căutarea, descoperirea, organizarea,

și sintetizarea acestora. Această perspectivă se opune „atitudinii pasive, contemplative, primirii de-a gata a unor cunoștințe dinainte constituite, reținerii și reproducerii lor mecanice” (*idem*, p. 44).

Premisa de la care s-a plecat în elaborarea acestui principiu o constituie considerarea educatului ca fiind „nu numai obiect, ci și subiect” activ, care este „cointerestat în a cunoaște, a face, a întreprinde” (Cucoș, 1996, p. 64).

În ceea ce privește participarea elevului de actul evaluării, acesta este un deziderat relativ nou în pedagogie, chiar dacă, de multă vreme, se vorbește despre dezvoltarea capacității de autoevaluare la elevi și studenți. Implicarea în actul evaluării înseamnă a-l face pe educat responsabil de rezultatele activității întreprinse, acesta cunoscând, conștientizând greșelile comise și modalitățile posibile de remediere.

Evaluarea performanțelor școlare nu mai este de mult o acțiune de control/sanctiune, limitată la verificare și notare, ci un proces care se întrepătrunde organic cu celelalte procese ale actului didactic, exercitând o funcție esențial-formativă, concretizată în a informa și a ajuta elevul în ameliorarea activității sale (vezi Radu, 2000, p. 42).

Dezvoltând interesul pentru autoevaluare, noțiunea de evaluare se transformă, vorbindu-se tot mai mult de evaluare formatoare, în cadrul căreia inițiativa de învățare, și implicit de evaluare, îi aparține elevului. Acesta reflectă asupra rezultatelor activității sale, iar profesorul îi urmărește evoluția, oferindu-i sprijin și îndrumare (Nunziati, 1990).

Participarea conștientă și activă a educatului în actul evaluativ presupune înțelegerea necesității aplicării unor probe de evaluare și realizarea unor materiale cu scop evaluativ (portofolii, hărți conceptuale, proiecte de cercetare etc.), fapt ce contribuie la sporirea capacităților de autoevaluare. Pentru acesta este necesar ca profesorul să dețină o serie de tehnici prin care să-i învețe pe elevi să învețe, modalități prin care elevul să se simtă activ și să-și poată evalua propriile activități. Evaluarea formatoare are rol de reglare și autoreglare a activității cu sprijinul ambilor parteneri ai acțiunii educaționale.

Stimulând această participare la propria evaluare, cadrul didactic *il ajută pe elev să învețe, cerându-i să anticipeze, să-și reprezinte corect scopurile și să-și planifice în prealabil acțiunea.*

Acestea din urmă fac însă, pe de o parte, obiectul unei negocieri între profesor și elev, ceea ce constituie o primă condiție pentru îmbunătățirea învățării; pe de altă parte, elevului i se oferă două posibilități: să abordeze învățarea pe baza unei logici combinatorii, legată de un scop, de un produs, și să reflecte la mijloacele, metodele și criteriile de realizare a obiectului finit (Meyer, 2000, p. 33).

Evoluțiile pedagogiei postmoderne atrag atenția asupra deplasării accentului dinspre evaluarea tradițională către *evaluarea dialogată*, ce este privită ca parte integrantă a procesului de dezvoltare și schimbare a individului, implicând judecata reflexivă, fiind centrată pe dialogul de analiză a materialelor elaborate și pe cercetarea calitativă, a cărei principală funcție este *energizarea din interior* a procesului, depășind concepția prin care evaluarea este un proces de control care acționează din exteriorul procesului de învățare. Se pleacă de la ideea că fiecare este unic, având propriul stil de lucru, diferite modalități de percepție, gândire și acțiune. Elevul participă *activ* la procesul de evaluare. Negocierea și consensul constituie elemente importante, iar profesorul discută cu elevii rezultatele și le face recomandări. Rolul evaluatorului este cel de facilitator din interior al procesului de învățare, mai degrabă decât un observator neutru. El ușurează învățarea