

Ion-Ovidiu Pânișoară,
Sorin Cristea (coordonatori)

Manual de pedagogie pentru profesori

Cuprins

<i>Prezentarea autorilor</i>	7
<i>Pentru o nouă viziune în pedagogie</i> (Ion-Ovidiu Pânișoară, Sorin Cristea)	15

Partea I

Fundamentele pedagogiei. Direcții de evoluție

Capitolul 1. Statutul epistemologic al pedagogiei. Educația – obiect de studiu al pedagogiei (<i>Sorin Cristea, Diana Csorba</i>)	19
Capitolul 2. Formele educației și interdependența lor (<i>Crenguța Lăcrămioara Bizu [Oprea], Adina Pescaru</i>).....	36
Capitolul 3. Domenii educaționale/dimensiuni ale educației (<i>Viorel Iosifescu, Flavia Mălureanu, Cornelia Ștefănescu</i>).....	49
Capitolul 4. Educabilitatea – concept, factori, teorii fundamentale (<i>Diana Csorba, Teodora Irina Moțățăianu, Cristina Marina Ghiță, Elena Rafailă</i>).....	63
Capitolul 5. Noile educații (<i>Laura Elena Ciolan, Anca Petrescu, Cristian Bucur</i>).....	75
Capitolul 6. Educația permanentă (<i>Laura Elena Ciolan, Iuliana Mihaela Lazăr, Ion-Ovidiu Pânișoară</i>).....	87
Capitolul 7. Autoeducația (<i>Ruxandra Chirca, Adina Pescaru</i>)	96
Capitolul 8. Comunicare și relații de comunicare didactică. Gestionarea conflictelor și prevenirea violenței în școală (<i>Ion-Ovidiu Pânișoară, Victorița Trif, Silvia Făt, Ruxandra Chirca</i>).....	101
Capitolul 9. Motivația pentru cariera didactică și managementul carierei didactice (<i>Nicoleta Duță, Iuliana Mihaela Lazăr</i>).....	111
Capitolul 10. Alternativele educaționale (<i>Anca Petrescu, Diana Csorba, Elena Rafailă</i>).....	123
Capitolul 11. Managementul instituției școlare: fundamente teoretico-metodologice. Stiluri de conducere. Schimbare și dezvoltare organizațională. Descentralizarea învățământului: rol, funcții, mecanisme (<i>Laura Elena Ciolan, Camelia Rădulescu, Vasile Molan</i>).....	132
Capitolul 12. Personalitatea cadrului didactic. Elemente generale (<i>Cristina Marina Ghiță, Nicoleta Duță, Cristian Bucur</i>)	150
Capitolul 13. Tipuri, metode și instrumente de cercetare în științele educației (<i>Iuliana Mihaela Lazăr</i>)	159
Capitolul 14. Managementul proiectelor de cercetare în științele educației (<i>Laura Elena Ciolan, Anca Popovici, Nicoleta Duță, Camelia Rădulescu</i>).....	171

Capitolul 15. Educația elevilor cu cerințe educative speciale (<i>Mona Lisa Pîslaru, Cristian Bucur</i>).....	181
Capitolul 16. Profesionalizarea carierei didactice (<i>Nicoleta Duță, Flavia Mălureanu, Cristina Marina Ghiță, Cristian Bucur</i>).....	187

Partea a II-a

Teoria curriculumului.

Noi perspective

Capitolul 17. Finalitățile educației. Taxonomii. Proceduri de operaționalizare (<i>Sorin Cristea, Ruxandra Chirca, Cornelia Ștefănescu</i>)	199
Capitolul 18. Teoria și metodologia curriculumului (<i>Anca Popovici, Nicoleta Duță, Laura-Elena Căpiță, Victoria Gheorghe</i>)	222
Capitolul 19. Proiectarea, implementarea și evaluarea documentelor curriculare (plan, programă, manual, auxiliare). Aplicații (<i>Nicoleta Duță, Anca Popovici, Victoria Gheorghe, Laura-Elena Căpiță</i>).....	258

Partea a III-a

Predare-Învățare-Evaluare.

De la teorie la practică

Capitolul 20. Normativitatea pedagogică (<i>Diana Csorba, Crenguța Lăcrămioara Bizu [Oprea]</i>).....	277
Capitolul 21. Procesul de învățământ – analiză conceptuală, abordări structural-sistemice, funcționale și interacționale (relația predare-învățare-evaluare). Aplicații (<i>Marin Manolescu, Sorin Cristea</i>)	292
Capitolul 22. Predarea: concept, modele, tipuri, strategii, relația dintre stilurile de predare și stilurile de învățare (<i>Oana Stoican, Luiza Enachi-Vasluianu, Cornelia Ștefănescu</i>)	303
Capitolul 23. Învățarea școlară. Orientări contemporane în teoria și practica învățării școlare (<i>Sorin Cristea, Cristina Marina Ghiță, Flavia Mălureanu, Cristian Bucur</i>).....	319
Capitolul 24. Strategii didactice. Metode și tehnici moderne de învățământ. Forme de organizare a procesului de învățământ (Partea I: <i>Crenguța Lăcrămioara Bizu [Oprea], Luiza Enachi-Vasluianu, Oana Stoican</i> ; Partea a II-a: <i>Silvia Făt, Valeriu Ștefănescu, Marcel Sultănescu</i>)	346
Capitolul 25. Evaluarea școlară. Coordonate ale unui cadru de referință (<i>Marin Manolescu, Victorița Trif, Nicoleta Duță, Viorel Iosifescu</i>)	374
Capitolul 26. Lecția, formă principală de organizare a procesului de învățământ. Tipuri de lecții. Sugestii de proiectare didactică (<i>Sorin Cristea, Adina Pescaru</i>).....	413
Capitolul 27. Managementul clasei de elevi (<i>Silvia Făt, Ruxandra Chirca</i>)	424
Capitolul 28. Succesul și insuccesul școlar (<i>Corneliu Ciprian Ilade, Mona Lisa Pîslaru, Cristina Marina Ghiță, Teodora Irina Moțățianu</i>).....	433

<i>Bibliografie</i>	449
---------------------------	-----

3.2. Alinierea curriculumului

În terminologia referitoare la curriculum, definiția termenilor *aliniere* (*alignment*) sau *articulare* a curriculumului, în formulare sintetică, se referă la congruența tuturor elementelor (componente) ale curriculumului școlar – scopuri, program de instruire (ce este predat și ce materiale se folosesc) și teste folosite pentru a aprecia rezultatele învățării (Crowell & Tissot, 1986, p. 2).

În practica curriculară, realitatea pe care o acoperă alinierea include faze și componente ale unui ciclu curricular. Dintre numeroasele definiții date alinierii identificate în literatura anglo-saxonă, am ales câteva pe care le considerăm utile pentru înțelegerea curriculumului din România:

- congruența a trei elemente educaționale: curriculum, instruire și evaluare (Leitzer & Vogler, 1994, p. 5);
- legătura dintre curriculum și testare (evaluare) pentru a produce o predare țintită; alinierea are în vedere potrivirea dintre conținutul testelor și conținutul curricular și, nu în ultimul rând, este parte a procesului de dezvoltare curriculară care include teste și manuale (English, 1988, pp. 67, 76, 137);
- alinierea curriculumului necesită o relație puternică între obiective și evaluare; între obiective, activități și materiale de instruire; între evaluare, activități și materiale de instruire. Cu alte cuvinte, validitatea conținutului, acoperirea conținutului și oportunitatea de a învăța sunt toate incluse în conceptul mai general de aliniere a curriculumului (Anderson, 2002, p. 257);
- alinierea curriculumului înseamnă că cineva le predă elevilor ceea ce vor fi testați; ca practică educațională, este un proces în care curriculumul folosit se potrivește cu testele folosite (English & Steffy, 2001, pp. 14, 17).

Glatthorn (2000) merge un pas mai departe și propune ca definiție a alinierii congruența dintre diferitele tipuri de curriculum (este vorba despre cele șapte tipuri de curriculum menționate în *Curriculum Renewal*, lucrarea sa din 1987). Astfel, alinierea poate fi văzută ca o potrivire între diferite tipuri de curriculum. El identifică și o posibilă nepotrivire, cu referință doar între curriculumul predat și cel învățat.

Sintetizând, am putea spune că articularea curriculară pare a accentua modul în care documentele produse la nivel central sau local au legătură cu experiențele la clasă și cu modul în care sunt evaluate acestea. Relația dintre curriculum, instruire și evaluare pare a prevala în definițiile analizate.

În metodologiile de proiectare pe care s-a bazat elaborarea curriculumului național din România a existat o constantă preocupare pentru alinierea elementelor componente ale modelului de proiectare. Sunt relevante, în acest sens, relațiile dintre competențele specifice și conținuturi, puse în evidență de programele școlare pentru liceu, dar și între competențe și exemplele de activități de învățare, caracteristice actualei generații de programe școlare pentru gimnaziu. Dar și mai explicită apare alinierea în elaborarea documentelor de proiectare concepute de către profesor, în mod deosebit în privința proiectelor de unități de învățare. O altă ipostază a alinierii este între programele școlare

și manuale, cele din urmă fiind evaluate în funcție de modul în care au respectat prevederile celor dintâi.

O discuție aparte poate avea loc în legătură cu relația dintre competențele din programele școlare și modul cum sunt elaborate cerințele pentru evaluările naționale. O cercetare recentă realizată de Unitatea de Cercetare în Educație evidențiază că subiectele formulate acoperă parțial competențele din programele școlare (UCE, 2021).

3.3. Finalitățile curriculare

Finalitățile curriculare, definite la nivel național, se orientează în funcție de un set de *metacadre de definire a rezultatelor învățării supraordonate* precizate de instituții reprezentative la nivel internațional și care propun în mod fundamentat seturi de finalități, cel mai adesea de tip transdisciplinar, care pot sta la baza succesului personal, social și profesional al tinerelor generații. Un bun exemplu este Recomandarea Consiliului European (2018) care îndeamnă guvernele UE să includă predarea și învățarea competențelor-cheie în strategiile lor de învățare pe tot parcursul vieții.

La mai bine de un deceniu, aceeași instituție actualizează documentul, valorificând datele de monitorizare și experiențele modului în care s-a implementat această recomandare în diferite sisteme educaționale. Elementele de continuitate și actualizările aduse de Recomandare pot fi urmărite într-o analiză recentă realizată în contextul proiectului CRED (<https://www.educared.ro/resurse-cred/>).

Recomandarea Consiliului privind competențele-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți (2018/C 189/01) stabilește opt competențe-cheie: (1) competență de literație; (2) competență în multilingvism; (3) competență matematică și competențe în științe, tehnologie și inginerie; (4) competență digitală; (5) competență personală, socială și de a învăța să înveți; (6) competență civică; (7) competență antreprenorială; (8) competență de sensibilizare și exprimare culturală. Pentru două dintre cele opt categorii, competențele personale, sociale și de a învăța să înveți, respectiv competențele digitale au fost creionate documente specifice care operaționalizează fiecare dintre aceste categorii.

Actualizarea setului de opt competențe-cheie pornește de la provocările vieții reale și are în vedere roluri noi pe care le asumă competențele, unul dintre acestea fiind asigurarea rezilienței și a adaptării la schimbare. Competențele-cheie vizează să pună bazele pentru realizarea unei societăți mai democratice și mai echitabile. Ele răspund nevoilor de creștere durabilă și favorabilă incluziunii, de coeziune socială și dezvoltare în continuare a culturii democratice.

Acestea sunt dezvoltate în perspectiva învățării pe tot parcursul vieții, începând din copilăria mică și pe tot parcursul vârstei adulte, prin intermediul învățării formale, nonformale și informale, în toate contextele, inclusiv familie, școală, locul de muncă, vecinătate și alte comunități.

În acest context, este de maxim interes și o trecere în revistă a seturilor de competențe subsumate metacadelor de definire a rezultatelor învățării, propuse spre a fi dezvoltate în cadrul sistemelor educaționale. Printre cele mai relevante metacadre amintim:

- OECD (2005) – prin Raportul DeSeCo a explorat competențele necesare nu numai pentru succesul individual, ci și pentru o societate care funcționează bine. Cadrul propus a fost organizat pe trei domenii: (1) utilizarea instrumentelor în mod interactiv, (2) acțiunea autonomă și (3) interacțiunea în grupuri eterogene. Schimbările în scopurile educaționale implică în mod necesar toate sectoarele comunității educaționale. Pentru furnizorii de educație înșiși sunt necesare revizuirile ale curriculumului, ale filosofiei pedagogice și ale evaluării, precum și revizuirea capacităților și resurselor tehnice. Un document mai recent al OECD prin Proiectul Educație 2030 (OECD, 2019) a identificat alte trei categorii de competențe, „competențe transformativă”, care împreună abordează nevoia tot mai mare ca tinerii să fie inovatori, responsabili și conștienți: (1) crearea de noi valori (include adaptabilitate, creativitate, curiozitate și deschidere la minte; (2) reconcilierea tensiunilor și dilemelor (include gândirea sistemelor, *system thinking*); (3) asumarea responsabilității (include autoreglare, care implică autocontrol, autoeficacitate, responsabilitate, rezolvare de probleme și adaptabilitate);
- UNESCO-IBE (2013) – abilitățile din ce în ce mai solicitate pentru ca cursanții să se adapteze cu succes la schimbări semnificative și productive sunt: (1) gândire critică și inovatoare; (2) abilități interpersonale (de exemplu, abilități de prezentare și comunicare, abilități organizatorice, lucru în echipă etc.); (3) abilități intrapersonale (de exemplu, autodisciplină, entuziasm, perseverență, automotivare etc.); (4) cetățenie globală (de exemplu, toleranță, deschidere, respect pentru diversitate, înțelegere interculturală etc.); (5) educație media și informațională, cum ar fi capacitatea de a localiza și a accesa informații, precum și de a analiza și evalua conținutul media (UNESCO, 2014); (6) altele – acest domeniu a fost creat ca o modalitate prin care cercetătorii pot include competențe, cum ar fi sănătatea fizică sau valorile religioase, care ar putea să nu se încadreze în una dintre celelalte;
- Parteneriatul pentru abilitățile secolului 21 (P21) – a creat un cadru cuprinzător pentru conceptualizarea diferitelor tipuri de abilități importante pentru capacitatea și forța de muncă. Abilitățile incluse în acest cadru au fost grupate în trei domenii principale: (1) abilități de învățare și inovare: gândire critică și rezolvare de probleme, comunicare și colaborare, creativitate și inovare; (2) abilități de alfabetizare digitală: alfabetizare informațională, alfabetizare media, alfabetizare în tehnologiile informației și comunicațiilor (TIC); (3) abilități de carieră și de viață: flexibilitate și adaptabilitate, inițiativă și autodirecționare, interacțiune socială și interculturală, productivitate și responsabilitate.

3.4. Categoriile de finalități curriculare

Finalitățile curriculare pot fi configurate pe diferite niveluri de generalitate, raportate la sistemul de învățământ (finalități macrostructurale) și la procesul instructiv-educativ (finalități microstructurale). În literatura de specialitate regăsim numeroase categorii de concepte relaționate domeniului finalităților educaționale: scopuri, profiluri de formare, rezultate ale învățării, competențe sau obiective operaționale. Utilizarea diferitelor concepte pentru a defini finalitățile educaționale poate fi derutantă. Premisa de la care pornim și pe care o reținem în acest moment este că, prioritar, diferența constă în gradul de generalizare, de abstractizare și cuprindere.

3.4.1. Idealul educațional

Reprezintă finalitatea educațională de maximă generalitate; el definește „un model” sau tipul de personalitate solicitat de condițiile sociale ale unei etape istorice, pe care educația trebuie să-l formeze în procesul desfășurării ei.

Reforma învățământului românesc actual propune, prin toate componentele sale, un nou ideal educațional, care definește profilul de personalitate dezirabil la absolvenții sistemului de învățământ, în perspectiva evoluției societății românești.

Cadrul actual de reglementare este orientat de promovarea unui învățământ bazat pe valori, creativitate, capacități cognitive, capacități volitive și capacități acționale, cunoștințe fundamentale și cunoștințe, competențe și abilități de utilitate directă, în profesie și în societate, conform Legii învățământului preuniversitar 198/2023, art. 1 (3).

Idealul educațional al școlii românești 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 (Legea învățământului preuniversitar 198/2023, art. 1, alin. 3).

3.4.2. Profilul de formare

Reprezintă finalitatea microstructurală determinată de idealul educațional care definește „un model” sau tipul de personalitate solicitat de condițiile sociale ale unei etape istorice determinate. Are un caracter istoric, deschis și dinamic, axiologic, teleologic și social (Ilie, 2009). Cadrul de reglementare pentru idealul educațional îl reprezintă Legea educației.

Profilul de formare are un grad mai redus de abstractizare și generalizare. El reprezintă o componentă reglatoare a curriculumului național, care sintetizează finalitățile sistemului de învățământ din perspectiva elevului ce finalizează un anumit nivel de studiu. Această sintagmă tinde să înlocuiască conceptul care definește scopurile generale ale educației, în calitate de finalități macrostructurale ale sistemului de învățământ.

Competențele care definesc profilul de formare au un caracter transversal și vizează rezultatele învățării, urmărite prin aplicarea curriculumului. Caracterul transversal se referă la faptul că această categorie de competențe vizează rezultate ale învățării care transcend un anumit domeniu, respectiv un program de studii și au o mare forță de transfer operațional.

Documentul *Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului național. Cadru de referință al Curriculumului Național (2020)* precizează fundamentele profilului de formare și rolul acestuia în ansamblul curriculumului național, insistând pe raportarea la finalitățile generale ale învățământului și la caracteristicile de dezvoltare ale elevului, dar și pe relația cu competențele-cheie europene, din care sunt declinați descriptorii pe niveluri de școlaritate. De asemenea, se menționează rolul profilului de formare pentru dezvoltarea curriculumului și implicațiile asupra

evaluării și certificării competențelor dobândite de către elevi. Documentul formulează astfel:

- repere fundamentale privind învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului, la finalul educației timpurii;
- profilul de formare al elevului, la finalul învățământului primar, construit pe baza descriptivului nivelului elementar de dobândire a competențelor-cheie;
- profilul de formare al elevului, la finalul învățământului obligatoriu, construit pe baza descriptivului nivelului funcțional de dobândire a competențelor-cheie;
- profilul de formare al absolventului de învățământ secundar superior, construit pe baza descriptivului nivelului dezvoltat de dobândire a competențelor-cheie;
- profilul de formare al absolventului învățământului profesional și al învățământului liceal tehnologic și vocațional cuprinde un ansamblu de rezultate ale învățării, cu relevanță directă pentru calificarea dobândită; aceste rezultate ale învățării constituie bază pentru elaborarea standardelor de pregătire profesională specifice fiecărei calificări profesionale și se corelează cu descriptorii de definire a nivelurilor Cadrului național al calificărilor (Palade [coord.] *et al.*, 2020, p. 18).

În acest sens, profilul de formare indică țintele strategice ale învățării și oferă răspunsuri efective la interogațiile privind oportunitatea și actualitatea școlii. O proiecție asupra profilului absolventului necesită o structurare a achizițiilor dezirabile – în progresie, de la un nivel de școlaritate la altul.

În acest moment, avem un profil de formare care stă la baza curriculumului actual, pentru învățământul primar și gimnazial și un nou profil de formare, în acord cu noua lege a educației (vezi <https://sintact.ro/legislatie/monitorul-oficial/ordinul-6731-2023-privind-aprobarea-profilului-de-formare-al-17023789>).

Față de profilul de formare aprobat în anul 2020, varianta actuală include și o descriere a unui set de atribute prioritare ale copilului/elevului: comunicativ; creativ; reflexiv; colaborativ; prospectiv; autonom; rezilient; responsabil; etc.

3.4.3. Competențe generale și specifice

Conceptul de competență reprezintă în prezent un termen de referință în dezvoltarea oricărui program de formare educațională sau de reconversie profesională, în evaluarea produselor și serviciilor, în explicarea și aprecierea unui registru variat de activități sociale, inclusiv în aprecierea rezultatelor sistemului de învățământ.

Competența „reprezintă capacitatea dovedită de a selecta, a combina și a utiliza adecvat cunoștințe, abilități și alte achiziții constând în valori și atitudini pentru rezolvarea cu succes a unei anumite categorii de situații de muncă sau de învățare, precum și pentru dezvoltarea profesională ori personală în condiții de eficacitate și eficiență” (Potolea, Toma & Borzea, 2012, p. 45).

În cadrul curriculumului național, competența este un concept nodal întrucât operează la toate nivelurile de școlaritate, la toate ariile curriculare, la toate disciplinele de învățământ, la fiecare modul de studiu și la fiecare unitate de învățare ce intră în structura unei discipline de învățământ.

Curriculumul național pentru învățământul primar și gimnazial se axează pe opt categorii de competențe-cheie ce determină profilul de formare al elevului (Legea învățământului preuniversitar 198/2023, art. 91, lit. a-h; vezi și CE, 2018, p. 8):

- a) competență de citire, scriere și înțelegere a mesajului;
- b) competență în multilingvism;
- c) competență matematică și competență în științe, tehnologie și inginerie;
- d) competență digitală, inclusiv de siguranță pe internet și securitate cibernetică;
- e) competență personală, socială și de a învăța să înveți;
- f) competență civică, juridică și de protejare a mediului;
- g) competență antreprenorială;
- h) competență de sensibilizare și exprimare culturală [în linie cu cadrul revizuit al competențelor-cheie europene].

Programele școlare pentru învățământul gimnazial definesc două niveluri ale finalităților educaționale corelate disciplinei de studiu:

- competențe generale: rezultate ale învățării cu un grad ridicat de generalitate și complexitate. Se referă la formarea unor capacități și atitudini specifice și sunt urmărite de-a lungul mai multor ani de studiu. Se notează cu 1, 2, 3 etc.;
- competențe specifice: derivate din competențele generale; specifică rezultatele așteptate ale învățării și urmăresc progresia în achiziția de competențe și de cunoștințe de la un an de studiu la altul. Se notează cu 1.1, 1.2, 2.1, 2.2 etc., prima cifră indicând competența generală din care derivă.

3.4.4. Problematika obiectivelor educaționale

Obiectivele educaționale prezintă un grad mare de diferențiere (Potolea & Manolescu, 2006). Această diferențiere operată de literatura de specialitate oferă o mare diversitate tipologică obiectivelor, ca rezultat al folosirii unor criterii extrem de diferite: obiective pe termen lung și scurt; obiective generale și obiective concrete; obiective axate pe performanțe riguros circumscrise (de „stăpânire” a materiei), pe capacități (obiective de „transfer”), orientate spre creativitate (obiective de „exprimare”) etc. (Abernot, 1996). Obiectivele devin astfel sinonime cu termenul generic „finalitate” care poate fi definită în diferite orizonturi de timp sau raportându-se la o varietate de conținuturi – finalitățile pot fi exprimate în termeni de cunoștințe, abilități, atitudini-valori sau global, în termeni de competență. Altfel spus competența reprezintă astăzi rezultatul dezirabil al învățării, care poate fi proiectat la începutul demersului de proiectare ca obiectiv/finalitate a acestuia. O altă perspectivă este aceea că obiectivul ține mai mult de sfera intenționalității, pe când competențele de cea a rezultatelor evaluabile în timp.

3.4.5. Derivarea rezultatelor învățării

Derivarea rezultatelor învățării poate fi abordată în două sensuri:

- în funcție de gradul de generalitate și abstractizare pe care se poziționează diferite categorii de competențe;