

Cuprins

<i>Prezentarea autorilor</i>	9
<i>Cuvânt înainte</i> (Constantin Cucos)	13
Sistemul de învățământ. Structură, normativitate, funcționalitate (Constantin Cucos)	15
I. Instituționalizarea educației – o necesitate?	17
II. Educația – o acțiune predeterminată și programată	22
III. Transferabilitatea competențelor între sistemele naționale de învățământ	24
IV. Reforma sistemului educativ – un țel și un demers fără sfârșit	26
V. Educația – raționalistă sau umanistă?	28
<i>Bibliografie</i>	29
Educația în societatea cunoașterii: globalizare, internaționalizare, informatizare (Constantin Cucos, Nicoleta Laura Popa)	31
I. Mondializare și globalizare	33
II. Globalizarea – un concept multidimensional	34
III. Educația – vector și rezultat al globalizării	36
IV. Caracteristici ale educației în era globalizării	39
V. Un caz de „globalizare” secvențială: integrarea europeană	42
VI. Globalizarea și dinamica diferențierii	43
VII. Economia cunoașterii în era informatizării	44
VIII. Virtualizarea educației	48
IX. Un nou referențial al învățării: cybercultura	52
X. Niveluri și ipostaze ale virtualizării școlii	55
XI. Societatea cunoașterii și „piața” formării	57
XII. Educația globală	60
<i>Bibliografie</i>	63
Managementul calității în educație: repere teoretice și considerații asupra abordărilor românești (Nicoleta Laura Popa)	65
I. Calitatea în educație	67
II. Repere în evoluția managementului calității. Managementul calității în educație	70
III. Asigurarea calității procesului și sistemului de învățământ din România	77
<i>Bibliografie</i>	87
Statutul epistemologic al pedagogiei și al științelor educației (Mariana Momanu)	89
I. Conceptul de <i>pedagogie</i>	91
II. Ambiguități epistemologice în sfera pedagogiei	92
III. Pedagogie sau științe ale educației?	94
IV. Relațiile pedagogiei cu filosofia și domeniile științei	95
V. Încercări de clasificare a științelor educației	96
VI. Statutul epistemologic al științelor educației. De la pluri- la interdisciplinaritate	99
<i>Bibliografie</i>	101
Educația: caracteristici, ipostaze, dimensiuni (Mariana Momanu, Teodor Cozma)	103
I. Conceptul, geneza și esența educației	105
II. Formele educației și relațiile dintre ele	106
III. Dimensiuni ale formării personalității: intelectuală, morală, estetică, religioasă, tehnologică și profesională, fizică și sportivă	110
<i>Bibliografie</i>	125

Educația și provocările lumii contemporane (Teodor Cozma, Mariana Momanu)	127
I. „Noile educații” și problematica lumii contemporane	129
II. Rolul școlii în contextul permanentizării educației	136
III. Afirmarea gândirii pedagogice și a sistemelor educaționale alternative	140
<i>Bibliografie</i>	147
Educabilitatea. Factori și paradigme ale dezvoltării psihoindividuale (Luminița Iacob)	149
I. Educabilitatea	151
II. Factorii dezvoltării psihoindividuale	153
III. Paradigme ale dezvoltării psihoindividuale	166
<i>Bibliografie</i>	171
Personalitatea elevului (Ion Dafinoiu, Bogdan Balan, Ovidiu Gavrilovic)	173
I. Conceptul de <i>personalitate</i>	175
II. Temperamentul	178
III. Caracterul	181
IV. Modificarea comportamentului prin sistemul de întăriri și pedepse	185
V. Aptitudinile	186
VI. Rolul expectanțelor în dezvoltarea personalității	192
<i>Bibliografie</i>	195
Finalitățile educației (Florin Frumos)	197
Introducere	199
I. Perspectiva didacticii asupra finalităților educației	200
II. Noile ipostaze ale finalităților educației în România	219
<i>Bibliografie</i>	225
Teoria și metodologia curriculumului (Carmen Crețu)	227
A. Perspective teoretice, modele, tipologii ale curriculumului	227
I. Statutul epistemologic al disciplinei	229
II. Curriculum. Delimitări conceptuale	231
III. Curriculumul ca domeniu al politicii educaționale în organizații internaționale	235
IV. Definiții operaționale	237
V. Teorii/modele ale curriculumului. Relevanța unor modele contemporane (constructivismul, cognitivismul, curriculumul diferențiat, curriculumul personalizat)	238
VI. Tipuri de curriculum	244
<i>Bibliografie</i>	246
B. Conținuturile educaționale	249
I. Conceptualizarea conținuturilor învățământului	251
II. Selecția conținuturilor	252
III. Organizarea conținuturilor	255
<i>Bibliografie</i>	264
Procesul de învățământ. Predarea. Concept și stiluri de predare. Aplicații (Liliana Stan, Florin Frumos)	267
I. Procesul de învățământ	269
II. Predarea. Concept și stiluri de predare. Aplicații	277
<i>Bibliografie</i>	295
Învățarea (Dorina Sălăvăstru)	299
I. Conceptul de <i>învățare</i>	301
II. Forme ale învățării	302
III. Condiții ale învățării	305
IV. Teorii ale învățării	306
V. Stilul de învățare	333
<i>Bibliografie</i>	339
Metodele de învățământ (Constantin Moise, Elena Seghedin)	341
I. Definiții și cadre de referință necesare	343
II. Sistemul metodelor de învățământ : configurație actuală	343
III. Comentariu necesar asupra criteriilor de clasificare	344
IV. Metode tradiționale și metode de dată mai recentă. Prezentarea analitică	348

V. Metode de ultimă generație (sau ale „ultimului val”).....	369
<i>Bibliografie</i>	387
Comunicarea didactică (Luminița Iacob)	391
Introducere	393
I. Forme ale comunicării umane	395
II. Comunicarea didactică	405
III. Retroacțiuni ale comunicării didactice	409
<i>Bibliografie</i>	415
Evaluarea școlară. Intenționalitate, procesualitate, strategii (Constantin Cucos)	417
I. Evaluarea randamentului școlar – componentă a demersului didactic	419
II. Procesualitatea evaluării. Ipoteze, funcții, caracteristici	428
III. Strategiile de evaluare și notare	435
IV. Factori ai variabilității aprecierii și notării	459
<i>Bibliografie</i>	465
Forme de organizare a instruirii. Proiectarea și desfășurarea activității didactice (Mariana Momanu)	469
I. Modalități de organizare și desfășurare a activității didactice	471
II. Lecția ca microsistem pedagogic	476
III. Proiectarea activității didactice	483
<i>Bibliografie</i>	494
Succesul și insuccesul școlar : forme de manifestare și cauze (Liliana Stan)	497
I. Succesul – valoare general umană	499
II. Ipotezele succesului și eșecului	499
III. Probleme actuale ale succesului și insuccesului în educație	502
IV. Definirea succesului și insuccesului școlar	503
V. Termeni corelativi ai succesului și insuccesului școlar	505
VI. Formele eșecului școlar	507
VII. Contextul determinativ al instituirii succesului și eșecului școlar	509
<i>Bibliografie</i>	514
Perspectivă psihosocială în educație (Ștefan Boncu)	517
I. Psihologia socială școlară	519
II. Clasa școlară ca grup	520
III. Omogenitate și eterogenitate în alcătuirea clasei	523
IV. Cooperare și competiție	525
V. Reprezentările – factor determinant al acțiunii educative	529
VI. Atribuirea succesului și eșecului școlar	533
VII. Efectele expectanțelor profesorului	535
<i>Bibliografie</i>	538
Managementul clasei de elevi (Ciprian Ceobanu)	539
I. Ce este managementul clasei de elevi?	541
II. Stiluri și roluri ale cadrului didactic în clasa de elevi	541
III. Managementul spațiului și timpului educațional	545
IV. Managementul climatului educațional	549
V. Managementul situațiilor de criză educațională. Problemele disciplinare	557
VI. Managementul strategiilor instructive	561
<i>Bibliografie</i>	567
Educația pentru diversitate culturală (Simona Butnaru)	569
I. Ipoteze și implicații ale diversității culturale în educație	571
II. Abordări ale diversității culturale în educație	573
III. Obiectivele educației pentru diversitate	579
IV. Strategii de realizare a educației pentru diversitate culturală	586
<i>Bibliografie</i>	588
Educația copiilor cu nevoi/cerințe speciale (Alois Ghergu)	591
I. Educația specială	593
II. Principalele categorii de deficiențe întâlnite la persoane cu cerințe speciale	609
<i>Bibliografie</i>	615

Creativitate și talente (Carmen Crețu)	617
I. Conceptele de <i>creativitate și talent</i>	619
II. Teorii și modele ale creativității și ale talentelor	624
III. Categorii speciale de elevi cu aptitudini înalte (subrealizați școlari, cu statut socioeconomic și cultural coborât, cu dificultăți de personalitate, cu disfuncții senzoriomotorii, fetele)	633
IV. Profiluri psihocomportamentale	634
V. Strategii de identificare	635
VI. Strategii de cultivare a creativității și a talentelor	636
Concluzii și sugestii	639
<i>Bibliografie</i>	639
Personalitatea cadrului didactic (Georgeta Diac)	643
Introducere	645
I. De la meserie la profesie. Profesionalizarea carierei didactice	646
II. Personalitatea cadrului didactic	647
III. Statusul și rolurile profesorului	651
IV. Stilurile educaționale	655
V. Profesionalizarea carierei didactice prin sistemul de formare inițială și continuă a cadrelor didactice	658
<i>Bibliografie</i>	662
Asistența psihopedagogică în școală (Simona Butnaru)	663
I. Delimitări în aria conceptuală a asistenței psihopedagogice	665
II. Principii ale asistenței psihopedagogice	667
III. Obiectivele asistenței psihopedagogice	669
IV. Conținuturi ale activității de asistență psihopedagogică	670
V. Fazele procesului de consiliere psihopedagogică	671
VI. Strategii aplicate în asistența psihopedagogică	674
VII. Cadrul instituțional și legislativ al asistenței psihopedagogice	687
<i>Bibliografie</i>	689
Managementul instituției școlare (Alois Gherguț, Ciprian Ceobanu)	691
I. Serviciile educaționale și managementul educațional	693
II. Descentralizarea – condiția succesului și eficienței serviciilor educaționale. Parteneriatele unităților educaționale cu alte entități	700
III. Tipuri de conducere/leadership	706
IV. Managementul schimbării în instituțiile școlare	713
<i>Bibliografie</i>	723
Educația școlară și parteneriatele școală – familie – comunitate (Gianina Ana Masari)	725
I. Parteneriatele școlare	727
II. Parteneriatul cu familia	732
III. Parteneriatul cu comunitatea și autoritățile	735
IV. Structura și condițiile programelor de parteneriat	736
<i>Bibliografie</i>	740
Managementul proiectelor de cercetare pedagogică (Adrian Vicențiu Labăr)	741
I. Sistemul metodelor de cercetare pedagogică	743
II. Tipuri fundamentale de cercetare pedagogică	743
III. Elaborarea proiectului de cercetare	746
IV. Metode de cercetare	748
<i>Bibliografie</i>	765

V. Teorii/modele ale curriculumului. Relevanța unor modele contemporane (constructivismul, cognitivismul, curriculumul diferențiat, curriculumul personalizat)

V.1. Tradiții ale cunoașterii

Marile tradiții ale educației și, implicit, ale cunoașterii au fost îndelung dezbătute în universități și academii. Modalitățile de abordare au fost, de obicei, fie metafizice și epistemologice, fie pedagogice. Profesorul american Francis Schrag de la Universitatea Wisconsin, Madison, se regăsește printre pedagogii care au abordat această incitantă temă. Viziunea sa asupra constituirii și evoluției tradițiilor de cunoaștere este originală din cel puțin două motive: identifică și delimitează cinci direcții de dezvoltare a cunoașterii umane în câmp educațional; apreciază în ce măsură școala contemporană este influențată de fiecare dintre aceste cinci tradiții.

V.1.1. *Tradiția uceniciei*

Ucenicia este strategia universală și cu siguranță cea mai veche de a organiza și de a transmite cunoștințe ca proces cu finalitate educațională. Încă din societățile cele mai simple și până acum, copiii au învățat să vâneze, să prepare mâncarea sau să repare mașini, asistând, ajutând și apoi imitându-i pe adulții cunoscători. Totuși, instituirea educației prin ucenicie ca activitate sistematică, ce conduce la realizarea unor produse materiale finite, este asociată de-abia cu Evul Mediu occidental, odată cu înființarea breslelor și ghilldelor meșteșugărești. În SUA, această tradiție apare în secolul al XIX-lea, în perioada colonială. Ca modalitate de abordare coerentă a procesului de învățare, ucenicia este încă larg răspândită în Europa contemporană, în special în unitățile industriale, fiind susținută cel mai adesea de stat. Și astăzi, ucenicia este considerată a fi modalitatea principală de transmitere a unui *know-how* (*savoir faire*) particularizat în domenii extrem de diversificate. Specificul uceniciei ca mod de instruire și de educare constă în identificarea cunoașterii cu abilitatea de „a ști să faci”.

V.1.2. *Tradiția filosofică*

Cea de-a doua tradiție a cunoașterii delimitată de F. Schrag emerge din practica educațională a Atenei antice, inițiată de Socrate și Platon. Autorul american subliniază ideea că dialogurile descrise de Platon reprezintă în egală măsură un demers pedagogic și o investigație filosofică. Școala în tradiția filosofică își are locul inițial în *agora*, unde grupuri mici de bărbați (femeile fiind excluse de la dezbaterile filosofice în cetatea democrației antice) se întâlneau pentru a se angaja în jocul spiritului.

V.1.3. *Tradiția retorică*

Această tradiție își are originea în secolul al IV-lea î.e.n., tot în matca democrației europene, Atena, avându-l ca fondator recunoscut pe Isocrate. Unii istorici ai pedagogiei

(vezi Marrou, 1964) îl consideră pe Isocrate, și nu pe Platon, marele învățător al lumilor greacă și romană. Scopurile educației în spiritul tradiției retorice erau acelea de a forma viitorii conducători ai societății, instrumentalizându-i cu forța de persuadare ce deriva din demonstrarea combinată a elocvenței și a virtuții.

Tradiția a fost reprezentată în civilizația romană de Cicero și Quintilian, care au racordat discursul retoric la pledoaria specifică câmpului legislativ, iar, în epoca Renașterii, de Erasmus din Rotterdam, care a completat oratoria cu exprimarea elegantă în scris, indispensabilă funcționarului, diplomatului sau liderului din înaltele cancelarii și curți ale vremii.

V.1.4. *Tradiția științifică*

Această tradiție educațională, ca modalitate a cunoașterii axate pe știința experimentală, apare în secolul al XVI-lea, fiind un hibrid extras din tradiția filosofică și cea a uceniciei. Primii reprezentanți au folosit demersul filosofic al cunoașterii, dar s-au focalizat asupra lumii nonumane. Totodată, ei au preluat de la tradiția uceniciei activitatea nemediată cu obiectele concrete. Din această inedită combinație investigativă a rezultat o nouă cale a descoperirii adevărului: experimentul științific.

V.1.5. *Tradiția psihoterapeutică*

Această tradiție este relativ recentă, având doar un secol de existență, și nu s-a impus în mod evident în praxisul școlar și universitar. Tocmai de aceea, Schrag îi acordă un spațiu redus în analiza sa. Desigur, a interpreta relația didactică elev-profesor ca relație psihoterapeutică de tipul pacient-psihoterapeut este o exagerare. Elevul nu este fatalmente pacient, iar profesorul are alte competențe decât psihoterapeutul. Credem totuși că interpretarea relației didactice elev-profesor sau discipol-maestru ca modalitate de cooperare de tipul consilierii pedagogice, psihopedagogice și, *in extremis*, prin cooptarea specialistului psihoterapeut și conlucrarea cu el, ca modalitate de intervenție psihoterapeutică este utilă. În viitor, marcat de exigențele, dar și de șansele educației permanente și remodelat de răspândirea noilor tehnologii informaționale și comunicaționale, rolul profesorului se apropie din ce în ce mai mult de rolul consilierului în materia *cunoaștere*.

Temă de reflecție

Imaginați-vă câte o lecție la disciplina pe care o predați proiectată în fiecare tradiție a cunoașterii. Apreciați avantajele didactice pe care le-ați putea genera.

V.2. **Modelele clasice de curriculum european**

Numite și „modele” ale curriculumului, *esențialismul*, *enciclopedismul*, *politehnismul* și *pragmatismul* reprezintă teoriile curriculare cele mai larg recunoscute. Doi specialiști englezi în pedagogie comparată, Brian Holmes, *Profesor Emeritus* la Universitatea din Londra, și Martin McLean, lector în cadrul Institutului de Educație al aceleiași universități, au publicat în 1988 cartea *The Curriculum. A Comparative Perspective*, în care

susțin ipoteza că toate aceste patru modele își au originea în Europa, fiind așadar teoriile clasice ale curriculumului european.

V.2.1. *Esențialismul*

Acest model de curriculum decurge din modelul politic elitist elaborat de Platon (1986) în *Politeia* și se prelungeste, dezvoltându-și componentele, în sistemul educațional medieval occidental, al cărui curriculum este axat pe cele *șapte arte liberale* (quadrivium : muzică, astronomie, geometrie și aritmetică ; trivium : gramatică, retorică, logică), precum și curricula Bisericii Romano-Catolice. Într-o posibilă paralelă a acestor modele curriculare cu tradițiile cunoașterii analizate mai sus, putem asocia (dar nu asimila) esențialismul cu tradiția filosofică.

În interpretarea dată de profesorul Holmes celebrului text platonician, *Politeia*, caracteristica esențială a serviciului public cerut de stat educatorilor este de natură politică. Scopul educației este acela de a susține o societate dreaptă, a cărei trăsătură fundamentală este stabilitatea. Conducerea în societate trebuie exercitată de regii-filosofi (paznicii), în timp ce apărarea statului și prosperitatea sa economică trebuie să fie asigurate de ceilalți cetățeni, subordonați. Schimbarea socială și politică este în antiteză cu o bună guvernare. Modelul politic elitist este justificat prin teoria diferențelor interindividuale, ce evidențiază decalajele aptitudinale dintre oameni.

Convingerea lui Platon asupra diferențelor inerente dintre oameni stă la baza construcției sale ideatice a sistemelor politice autoritar-elitiste și a sistemelor de educație selective. Detalierea educației pentru paznicii-filosofi ai cetății, care ocupă locul central în descrierea platoniciană a sistemului educațional ideal, a influențat decisiv și pentru multe secole concepțiile asupra curriculumului european. Astfel, raportul dintre științele aplicative și cultura umanistă, ca dominante ale conținuturilor educației destinate grupurilor conducătoare în societate, a balansat aproape tot timpul, cu influențe semnificative și în prezent, în favoarea celei din urmă. Curriculum esențialist constă într-un set de subiecte de studiu selecționate cu atenție și organizate logic și coerent. Asimilate în ordinea complexității crescânde, aceste subiecte instrumentează educații cu deprinderile intelectuale și cu calități morale virtuale, reclamate de rolurile de conducere societală.

V.2.2. *Enciclopedismul*

Artizanul acestui model este pedagogul ceh Comenius, a cărui monumentală operă avea să confere secolului al XVII-lea atributul didacticii („secolul didacticii”). Premisa majoră a enciclopedismului este includerea în conținuturile învățământului a întregii cunoașteri umane. Curriculumul comprehensiv viza, de asemenea, valorile morale, economice și politice, istoria lumii, elemente de astronomie, fizică, geografie, arte și meșteșuguri.

Acest curriculum, radical diferit de esențialism, și-a găsit forma de exercitare deplină la sfârșitul secolului al XVIII-lea. Pe acest fond ideologic s-a dezvoltat teoria egalitaristă împărtășită de Condorcet (1743-1794), conform căreia toți oamenii sunt capabili să gândească și să acceadă la conștiința morală, situație care condamnă diviziunea socială în conducători și conduși.

V.2.3. Politehnismul

Acest model este asociat cu enciclopedismul în varianta sovietică exprimată de Lenin : curricula școlare trebuie să includă toată experiența socioeconomică și istorică a omenirii. Teoria curriculumului politehnist diferă de enciclopedismul francez, în viziunea lui Holmes, prin ideile asimilate din comentariile lui Karl Marx asupra „școlii-fabrică”, înființate de Robert Owen în Lanarkshire, Scoția, în secolul al XIX-lea.

Teza principală a acestui model curricular este interpretarea deliberată a conținuturilor educaționale prin prisma activității productive și a eliminării clasei capitaliste. Sarcina politică a acestui curriculum, în interpretarea lui Holmes, era aceea de a distruge conștiința eredității capitaliste a muncitorilor, fapt posibil doar prin eliberarea acestora din structurile de exploatare a patronilor. Învățarea și întregul proces pedagogic aferent se întemeiau pe teoria psihologică de sorginte fiziologic-materialistă, esențializată de Marx, după care comportamentul indivizilor este condiționat de factori biologici și stimuli externi, iar conștiința se dezvoltă prin acumularea experienței umane considerate ca un nesfârșit șir de conflicte între clasele sociale. Neexistând alte rațiuni intrinseci actului paideutic, toți copiii, indiferent de capacități, sunt obligați să parcurgă același curriculum extrem de extins, de inspirație enciclopedică.

V.2.4. Pragmatismul

Model curricular prin excelență american, pragmatismul se revendică de la John Dewey, dar și de la Herbert Spencer, care, în cartea sa *Education* își puna întrebarea : „Ce cunoaștere este cea mai folositoare?” și răspundea : acea cunoaștere care îi instrumentează pe educați să facă față problemelor și să rezolve situațiile dificile pe care le vor întâlni în viitor, ca adulți ce trăiesc într-o societate democratică. Dintre aceste probleme, cele în jurul cărora se putea contura un core curriculum erau, în concepția lui Spencer, sănătatea, asigurarea mijloacelor de existență, viața de familie, participarea civică, timpul liber, responsabilitatea morală.

Temă de reflecție

Comparați aceste modele curriculare. Care sunt principalele asemănări și deosebiri dintre ele?

V.3. Teorii ale curriculumului ca dezvoltare a proceselor cognitive

În această interpretare, curriculumul se referă în mod prioritar la tratarea operațiilor intelectuale și doar în mod secundar și ocazional la conținuturile educaționale. Problema centrală a curriculumului este formarea și dezvoltarea proceselor intelectuale în sine. Finalitatea demersului curricular este generarea unui set de disponibilități cognitive, cu aplicații în învățare în general. Nu interesează procesul de învățare a ceva anume. *Ce se învață* este secundar față de *cum se învață*, cum se formează deprinderile și aptitudinile de învățare. Astfel, conținutul disciplinelor geografie, istorie sau biologie este considerat mai puțin important în proiectarea curriculumului decât construirea situațiilor de dezvoltare

a abilităților de corelare, deducție, generalizare sau analiză. Această interpretare este reprezentată în culegerea de studii menționată, de Carl Bereiter, profesor de psihologie experimentală la Ontario Institute for Studies in Education, și de Richard W. Burns și Gary D. Brooks, profesori de pedagogie la Universitatea din Texas.

Coordonatorii culegerii opinează în studiul introductiv la lucrare, „Cinci concepții despre curriculum: rădăcini și implicații pentru proiectarea curriculară”, că, din punct de vedere istoric, „această orientare își are rădăcinile în tradiția facultăților de psihologie de la sfârșitul secolului al XIX-lea, care afirmă că esențială pentru procesul de învățare este dezvoltarea mușchilor minții și că evoluția diferitelor facultăți mintale va instrumentaliza individul pentru învățarea oricărui conținuturi” (p. 5). Direcția de cercetare a dezvoltării abilităților intelectuale generale a evoluat în mod deosebit în secolul nostru, concentrând atenția unei întregi comunități științifice din întreaga lume și conturând un domeniu specific de studiu, recunoscut astăzi sub numele de psihologia dezvoltării.

De exemplu, sub influența lucrărilor lui Jerome Bruner și Robert Gagné, s-a constituit în SUA American Association for the Advancement of Science, specializată în analiza proceselor cognitive. Este semnificativ pentru înțelegerea acestei interpretări curriculare că respectiva analiză era în egală măsură arondată atât psihologiei, cât și pedagogiei. În cadrul asociației, domeniul de cercetare al proceselor cognitive era denumit „știința curriculumului”.

Cercetarea curriculară în calitate de cercetare a dezvoltării proceselor cognitive se subordonează teoriilor curriculare centrate pe copil. Caracteristica tuturor acestor teorii este focalizarea pe procesul de învățare a elevului. Contextul social larg în care acest proces are loc nu este foarte important pentru analiști. Procesul de învățare trebuie construit astfel încât să-i ofere absolventului autonomia intelectuală, ca premisă a selecțiilor și abordărilor pe care acesta le va face singur, dincolo de câmpul de monitorizare școlară. Pentru reprezentanții acestei orientări, curriculumul are ca principală misiune să dezvolte abilități cognitive, transferabile la o largă varietate de situații din afara școlii. Relația interactivă dintre cel ce învață și materialul de învățat reprezintă domeniul fundamental al cercetării „științei curriculumului”. În viziunea lui Carl Bereiter, în acest context interpretativ, însuși sensul semantic al educației este redefinit: distincția herbartiană dintre educație și instrucție se estompează, educația devenind o „dinamică a învățării”. Educația este abordată ca un „mecanism imparțial de optimizare”. Prin el se formează abilitățile intelectuale ca o instrumentalizare a individului cu mijloacele necesare adaptării și participării sale la situații viitoare.

V.3.1. *Constructivismul*

*Constructivismul este o teorie a cunoașterii cu rădăcini în filosofie, psihologie și cibernetică. În viziune constructivistă, învățarea poate fi definită, în mod simplu, ca un proces de aplicare a modelelor noastre mintale în vederea înțelegerii sau a familiarizării noilor experiențe (J. Brooks, M. Brooks, *The Case of Constructivist Classrooms*).*

Principiile de bază:

- cunoașterea reprezintă un proces activ de construcție din partea subiectului cunoscător;
- funcția cogniției este adaptativă; cogniția servește organizării lumii experiențiale, și nu descoperirii realității ontologice (E. von Glasersfeld, *Handbook of Curriculum Research*).

Învățarea reprezintă un proces de investigare a înțeleșurilor. De aceea, ea trebuie să înceapă de la acele experiențe pe care elevii sunt deosebit de interesați să le cunoască și să le descifreze sensul (a construi înțeleșuri). Comprehensiunea presupune asimilarea atât a întregului, cât și a părților. Părțile trebuie înțeleșe în contextul întregului. De aceea, procesul de învățare se focalizează pe conceptele primare, originare, și nu pe fapte izolate, parțiale.

Din perspectivă pedagogică, constructivismul pune un accent deosebit pe necesitatea reconstruirii demersurilor de comprehensiune în cheia modelelor mintale ale elevilor. Pentru a face o predare de calitate, profesorul trebuie să înțeleagă modelele mintale pe care elevii le aplică atunci când încearcă să înțeleagă realitate, precum și asumptiile pe care le fac în vederea susținerii acestor modele. Scopul intrinsec al învățării din perspectiva elevului este acela de a construi propriile înțeleșuri, și nicidecum acela de a memora răspunsurile adevărate formulate de altcineva sau de a-și atribui înțeleșurile altora. Singura cale pertinentă de a evalua performanțele de învățare ale elevului este aceea de a integra procesul de evaluare continuă în procesul de învățare, furnizând permanent elevului informații asupra calității propriei învățări. Constructivismul optează pentru înlocuirea unui curriculum standard oferit tuturor elevilor cu un curriculum adaptat priorităților elevilor și focalizat pe implicarea acestora în rezolvarea de probleme. În viziune constructivistă, în procesul de predare, profesorii se centreză pe evidențierea conexiunilor dintre fapte și pe fixarea noilor elemente de înțelegere la elevi. Astfel, profesorii își construiesc strategiile de predare în funcție de răspunsurile elevilor; încurajează elevii să analizeze, să interpreteze și să anticipeze informațiile; recurg de cele mai multe ori la întrebări cu răspunsuri multiple și promovează dialogul dintre elevi. Evaluarea rezultatelor școlare devine o parte a procesului de învățare prin antrenarea elevului în aprecierea propriului progres.

Temă de reflecție

Care sunt principalele schimbări, într-o paradigmă constructivistă, pe care credeți că trebuie să le operați în proiectarea lecțiilor dumneavoastră?

V.3.2. Teoria inteligențelor multiple

Autorul acestei teorii, H. Gardner (1983, 1993, 1999), apreciază că cea mai importantă contribuție a modelului său constă în noua interpretare filosofică pe care o avansează în evaluarea/măsurarea inteligenței. În esență, noua strategie de evaluare face distincția dintre *inteligențele individual-specifice conferite prin structura neurofiziologică*, *inteligențele specifice domeniilor de expresie a excelenței* și *inteligențele specifice câmpurilor de manifestare socială a excelenței*. Prima categorie poate fi analizată în termeni de neurobiologie, a doua categorie reflectă nivelurile de competență atinse în discipline, meșteșuguri, sporturi, arte etc., specifice culturii în care s-a născut sau care l-a asimilat pe individ, iar a treia categorie reprezintă un construct sociologic, incluzând instituții, mecanisme de promovare, grupuri sociale care implică judecăți asupra valorii performanței individuale. Deși toate aceste trei categorii de inteligențe interferează, ar fi o greșeală, în opinia autorului, să le confundăm (Crețu, 1997).