

**FUNDAMENTELE PEDAGOGIEI
ȘI
TEORIA ȘI METODOLOGIA CURRICULUMULUI**

LECTOR UNIV.
ALEXANDRA SILVAȘ

CURS PENTRU UZUL STUDENȚILOR
2008

**OBIECTUL DE STUDIU AL PEDAGOGIEI ȘI
DOMENIILE EI DE ACTIVITATE**

Orice știință, conform epistemologiei filosofice, are un domeniu propriu de cercetare, apelează la metode și procedee specifice pentru investigarea acestui domeniu și urmărește să descopere anumite regularități și legități proprii universului respectiv fapte și fenomene. Fiecare știință are o valoare de cunoaștere gnoseologică și una praxiologică, adică de folosire a celor constatate în folosul omului și activitățile lui.

Având în vedere cele de mai sus, Nicola I. preciza că ”pedagogia este știința care studiază fenomenul educațional cu toate implicațiile sale asupra formării personalității umane în vederea integrării sale active în viața socială”(Nicola, I., 2000 .)

Deși, fenomenul educațional constituie obiect de studiu și pentru alte științe (filozofia, sociologia, etc.), pedagogia este cea care are metode specifice pentru a interveni în decursul acestui fenomen, în timp ce celelalte științe se limitează la aspecte constatative.

Definiții ale educației (fenomenului educațional), în literatura de specialitate sunt multe și de o oarecare diversitate.

1979 – **Dicționar de pedagogie** educația – „un ansamblu de acțiuni desfășurate în mod deliberat într-o societate, în vederea transmiterii și formării, la noile generații, a experienței de muncă și de viață, a cunoștințelor, deprinderilor, comportamentelor și valorilor acumulate de oameni până în acel moment”

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

Herbart: Educația este acțiunea de formare a individului pentru el însuși, dezvoltându-i-se o multitudine de interese.

Dewey: Educația este acea reconstrucție sau reorganizare a experienței care se adaugă la înțelesul experienței pierdute și care urmărește capacitatea de a dirija evoluția celei care urmează.

Din definițiile de mai sus precum și din analiza altora existente în literatura pedagogică se pot constata câteva **caracteristici relevante** ale educației:

Caracterul intenționat -educația se desfășoară în mod conștient, deliberat, potrivit unui scop dinainte stabilit.

Caracterul sistematic și organizat al educației.

Pregătirea omului pentru prezent, dar și pentru viitor, în raport cu idealul social și educațional, cu cerințele societății, dar și cu interesele și aspirațiile celor implicați în

procesul educației.

Complexitatea și performanța educației.

Obiectul educației îl constituie toate componentele ființei umane.

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

Datorită complexității sale, conceptul de educație este definit din mai multe perspective :

Perspectiva etimologică – se disting două traiecte explicative; latinescul ”educō - educare” (a alimenta, a crește, a îngriji) latinescul „educere - educere” (a duce, a conduce, a scoate)

Perspectiva acțională – „Educația este un ansamblu de acțiuni desfășurate deliberat în cadrul unei societăți pentru transmiterea și formarea la tinerele generații a comportamentelor și valorilor acumulate de-a lungul timpului, a zestrei culturale”

Perspectiva procesuală – Transformarea în sens pozitiv pe care o preconizează educația se realizează în același timp pe două coordonate, planuri: coordonata psihologică și coordonata socială.

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

1.1. FUNCȚIILE EDUCAȚIEI

Funcția de selectare, prelucrare și transmitere a

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

Funcția de dezvoltare conștientă a potențialului biopsihic

al omului – educația urmărește să producă modificări pozitive și de durată asupra omului care este văzut ca un tot unitar, ca ființă bio-psiho-socială

Realizarea acestei funcții este condiționată de valorificarea descoperirilor psihologice și fundamentarea acțiunii educaționale pe aceste descoperiri.

Pregătirea subiectului uman pentru o integrare activă

în viața socială

Educația urmărește formarea unui tip de personalitate care să corespundă cerințelor sociale prezente, dar care să fie

capabilă să se adapteze schimbărilor sociale ce pot interveni.

1.2. PEDAGOGIA- ȘTIINȚĂ A EDUCAȚIEI

Acțiunea educativă a oamenilor a avut la început un caracter cu totul empiric. Nici planurile lămurite de ansamblu, nici norme sau metode științifice de lucru nu erau prinse într-un sistem. Acestea s-au constituit și s-au realizat treptat, prin acumularea și generalizarea experienței reușite, precum și prin dezvoltarea științei despre om și viața lui, despre ceea ce îi este necesar omului pentru acesta. Așa a apărut și s-a dezvoltat pedagogia.

Cuvântul ”pedagogie” vine din grecescul “paidagogos” (conducător de copii).

Originea cuvântului ne arată că știința educației presupune întotdeauna o direcție în dezvoltarea individului – o funcție și o direcție concretizată de specialiști: pedagogi și profesori.

Într-o accepțiune mai largă, literatura de specialitate uzitează și un alt termen, de origine greacă -paideia. În limba greacă, cuvântul este folosit și în sensul de educație, dar și cu o arie mai largă și totodată mai adâncă, în sensul de “cultură a spiritului”, acțiune de introducere a tineretului în cultură.

Având în vedere particularitățile acțiunii educaționale se poate estima că pedagogia este o știință pozitivă și filozofică în același timp.

Perspectiva pedagogică de abordare a educației se înscrie în limitele a două **coordonate** fundamentale și complementare: cea **a finalității acțiunii educative** și cea **a tehnologiei realizării sale**.

Referitor la coordonata finalității, pedagogia vizează transpunerea comenzii sociale într-un sistem de norme și principii pedagogice a căror respectare va asigura formarea acelui tip de personalitate solicitat de condițiile prezente și viitoare ale societății, în timp ce coordonata tehnologiei, indică modalitățile concrete de transpunere în practică a ceea ce este implicat în normele și principiile pedagogice elaborate.

Pedagogia este știința care, în conformitate cu propria sa logică, decide asupra finalității acțiunii educaționale, în concordanță cu un sistem de valori sociale asigurând totodată mijloacele de realizare a acestei finalități.

1.3. DOMENII ALE PEDAGOGIEI

Delimitarea acestor domenii sau discipline ale pedagogiei, în literatura pedagogică cunoaște o mare varietate, în funcție de obiectul sau domeniul de investigare, respectiv de

componentele sau laturile acțiunii educaționale, de relațiile dintre ele, de interacțiunile dintre acțiunea educațională și societate, precum și de metodele și tehnicile folosite pentru cunoașterea acelui domeniu.

În literatura pedagogică aproape fiecare autor are o viziune personală asupra delimitării domeniilor sau diviziunilor pedagogiei.

Spre exemplu **Emile Planchard** (Planchard, E., 1992), consideră că diviziunile pedagogiei științifice sunt: **psihologia pedagogică, sociologia pedagogică, istoria pedagogiei, pedagogia medicală, pedagogia experimentală și statistica pedagogică**. El spune ”știința pedagogică studiază omul educabil pe care îl consideră în natura sa concretă”

Ștefan Bârsănescu (Bârsănescu, Ș., 1976) susține “unitatea de sistem a pedagogiei”. Pentru el știința educației este ca un arbore cu un trunchi puternic și cu multe ramuri. Trunchiul reprezintă pedagogia sau știința generală a educației, - teoria educației omului în arsenalul ei – iar ramurile lui ne dau posibilitatea să cunoaștem educația omului de pe poziții variate. **El delimitează: pedagogia sistematică (teoria educației, didactica și didacticile speciale); pedagogia istorică; pedagogia socială, pedagogia comparată; pedagogia internațională și pedagogia prospectivă, ca ramuri ale pedagogiei generale.**

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

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

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

- 1) Științele teleologice: teologia educației, filozofia educației
- 2) Științele referitoare la determinismele personale și sociale: biologia educației, psihologia educației, sociologia educației, economia educației.
- 3) Științele ilustrative: istoria educației și pedagogia

comparată

4) Științele normative: pedagogia generală, pedagogia diferențială.

Științele aplicative: orientarea școlară, gestionarea învățământului, didactica.

Nicola Ioan în “Tratat de pedagogie școlară, Aramis, Buc. 2000” determină următoarele ramuri ale pedagogiei

Pedagogia generală – disciplină teoretică care studiază acțiunea educațională

dintr-un unghi general de vedere, urmărind să-i surprindă anumite legități, valabile indiferent de locul și timpul în care se desfășoară. Pedagogia generală are în vedere acțiunea educațională din punctul de vedere al continuității. Ea se concentrează asupra laturii invariabile a educației.

Pedagogia preșcolară – disciplina care se delimitează în funcție de vârsta obiectului educațional(individului) ocupându-se de problematica și tehnologia acțiunii educaționale cu copiii de vârsta preșcolară în cadrul grădiniței.

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

Pedagogia specială(surdo – tiflo – oligofreno - pedagogia) – are în vedere obiectul educațional, care se plasează în afara normalului, ocupându-se de problematica și tehnologia acțiunii

educaționale cu copiii deficienți din punct de vedere fizic, psihic sau psihosomatic.

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

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

Filozofia educației – disciplină în plină constituire, ca urmare a implicațiilor tot mai profunde pe care educația le are asupra statutului existențial al omului. Reflecțiile filozofiei educației se îndreaptă cu precădere asupra semnificației teoriilor pedagogice din perspectiva valorii lor euristice, a modului lor de articulare în ansamblul teoretic explicativ al fenomenului educației sugerând eventuale aspecte ce urmează să intre în câmpul cercetării, concomitent cu surprinderea anumitor situații problematice ce apar pe fondul relației omului cu societatea, generate de educație și rezolvate prin intermediul ei.

Metodicile predării diferitelor obiecte de specialitate – se ocupă cu problemele organizării și desfășurării procesului de învățământ la un obiect determinat (matematică, fizică, etc.)

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

1.4. LEGĂTURA PEDAGOGIEI CU CELELALTE ȘTIINȚE

Complexitatea fenomenului educațional și diversitatea sarcinilor și provocărilor cărora pedagogia trebuie să-i facă față a impus necesitatea realizării unor interacțiuni cu alte științe. Când vorbim de legătura pedagogiei cu alte științe, ne gândim la aportul adus de diversele științe în înțelegerea fenomenelor ce aparțin pedagogiei. Legătura unei științe cu altele se manifestă pe două planuri complementare: unul vizează explicarea mai profundă a fenomenelor științei respective cu ajutorul rezultatelor altor științe iar celălalt se referă la folosirea unor instrumente de

cercetare specifice altor științe pentru investigarea propriului domeniu. E vorba de transferul de metode și limbaj în vederea amplificării posibilităților explicative și investigative ale unei științe. Aplicarea principiului transferului în pedagogie presupune valorificarea rezultatelor altor științe în vederea unei înțelegeri mai adecvate a fenomenului educațional dar și folosirea unor metode și tehnici de cercetare proprii acestor științe cu condiția adaptării lor la specificul fenomenului educațional și a interpretării datelor obținute prin prisma unor concepte pedagogice. Pedagogia valorifică rezultatele obținute de alte științe referitoare la societate, la personalitate sau alte aspecte care au legătură cu educația. Trecând în revistă disciplinele care contribuie la explicarea educației dar pe care pedagogia le priște constructiv , Elena Joița le grupează astfel:

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

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

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

B.Legătura pedagogie –biologie Științele biologice ne oferă date despre organismul biologic al obiectului educației în legătura

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

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

CAPITOLUL II

COMPLEXITATEA PEDAGOGIEI CA ȘTIINȚĂ

Cel mai adesea în cărțile de specialitate se spune despre pedagogie că este știința și arta educației.

O știință este un ansamblu sistematic de cunoștințe referitoare la un obiect determinat (Plancharde, E., 1976). O știință pozitivă se străduiește să descopere legile care dirijează fenomenele naturale necesare ce există, relațiile de la cauză la efect care le explică.

Se vorbește și despre o știință filozofică în care problemele care trebuie rezolvate depășesc concretul, lumea materială. Aceste științe sunt metafizice, adică se situează dincolo de lumea fizică. Metodele folosite de oamenii de știință care aparțin celor două categorii de științe menționate. Pe când omul de știință pozitiv utilizează observația sistematică se experimentează pentru a scoate în evidență afinitățile tainice dintre faptele naturale , mergând de la particular la general și aplică inducția, filozoful apelează în primul rând la principiile deducției , de la general la particular.

Deși metodele par diferite, între cele două categorii nu există o

limită de nepătruns.

Arta este o aplicare a cunoștințelor descoperite, inventate sau asimilate. De regulă termenul „artă” este considerat a fi subiectiv, aparținând esteticii și pare intangibil. Arta se găsește însă în toate domeniile de activitate și aparțin tuturor științelor, fie ele pozitive sau filozofice. Totuși trebuie să nu se neglijeze vocația, care rămâne unul dintre elemente fundamentale ce ajută în exercitarea anumitor arte – se ridică întrebarea :

Este pedagogia o știință în sensul pozitiv, precizat mai înainte ?

Pedagogia științifică aparține atât științei pozitive cât și celei filozofice deoarece trebuie avute în vedere cele două planuri: descriptiv și normativ.

Educația fiind considerată o tehnică, se exercită asupra unor ființe concrete, integrate într-un anumit mediu, influențate de o mulțime de factori de natură pozitivă. Numai studiul științific al acestor elemente, în vederea educației, permite asigurarea acesteia a întregii eficacități.

Dar a afirma că pedagogia are baze pozitive nu înseamnă că ea este numai știință pozitivă, naturală. Sociologul R. Hubert face referire la caracterul uman și spritual al copilului, de unde reiese și necesitatea unei filozofii a educației.

Pedagogia este mai ales acțiune sistematică . Este și artă deoarece își propune să folosească numeroase elemente

teoretice pentru a realiza mai bine o sarcină foarte concretă.

Pedagogia se ocupă de ceea ce este (realul), de ceea ce trebuie să fie (idealul) și de ceea ce se face (realizarea). Ea pleacă de la o concepție despre lume și om, dar și de la ceea ce există în realitatea concretă. Sprijinindu-se pe aceste baze, pedagogia elaborează norme, reguli, un cod, care se referă la educație sub diversele sale aspecte. După elaborarea normelor ea trece la acțiune, construiește în copil educația, fără ca să atingă idealul, deoarece ca noțiune aceasta este ceva de neatins.

Deci, pedagogia este totodată știință teoretică și descriptivă, știință normativă și tehnică de acțiune. Este în același timp știință pozitivă și cunoaștere filozofică, este complexă dar integrală.

2.2. FAZELE CONSTITUIRII PEDAGOGIEI CA ȘTIINȚĂ

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

2.2.1. Etapa reflectării educației în conștiința comună a oamenilor

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

2.2.2. Etapa filozofică

În această fază, pedagogia nu era văzută ca o disciplină ci era o componentă a sistemelor filozofice. În această perioadă, marii filozofi au fost teoreticieni ai educației iar ideile pedagogice nu erau separate de filozofie.

Cei mai cunoscuți reprezentanți ai acestei faze sunt: Socrate, Democrit, Platon, Aristotel, reprezentanții filozofiei scolastice din Evul Mediu.

Socrate: (469 – 399 î.e.n.) – este cunoscut nu prin scrieri proprii, deoarece nu a scris, ci prin ceea ce au scris Xenofon și Platon despre el, care i-au fost elevi. De la Socrate a

rămas metoda care-i poartă numele, metoda socratică sau euristică de descoperire a adevărului, arta de a conduce discuțiile, încât auditoriul să ajungă aproape singur la răspunsul pe care se dorește să-l găsească.

Democrit: (460 – 370 î.e.n.) Din scrierile sale au rămas doar fragmente, deoarece nu au fost primite prea bine de către biserica creștină, dar în aceste fragmente se constată optimismul sau în ceea ce privește problema educabilității omului.

Platon (427 – 347 î.e.n.) – elev a lui Socrate și reprezentant al aristocrației ateniene, susține că lucrările sunt doar factor secund, iar izvorul cunoașterii constă în amintirile sufletului despre ideile contemplate de el încă dinainte de naștere. Pentru el metoda prin care se poate cunoaște adevărul este reprezentată de discuțiile în contradictoriu.

Cu această orientare, Platon face și o propunere de realizare a educației.

0 – 6 ani – educația să se facă în familie

7 – 12 ani – educația să se facă în școală de stat, unde să se învețe: cititul, scrisul, socotitul, cântatul

12 – 16 ani – exerciții fizice (gimnastică)

16 – 18 ani – aritmetică: geometrie, astronomie

18 – 20 ani – instrucție militară

20 – 30 ani – filozofia, care era normală de cei cu aptitudini înalte

20 – 35 ani – un număr mic erau instruiți în diverse magistraturi

Aristotel (384 – 322 î.e.n.) – ideile pedagogice ale lui se regăsesc cu precădere în „Etica”, „Politica” și „Despre suflet”. În concepția sa, omul este corp (materie) și suflet (formă). Aristotel distinge trei laturi ale sufletului: vegetativ, animal, rațional. Din concepția despre suflet decurge și concepția lui despre educație, drept pentru care Aristotel crede că trebuie să existe o educație fizică, morală și intelectuală.

Și Aristotel propune o periodizare a educației:

0 – 7 ani – educația în familie

7 – 14 ani – perioada frecventării învățământului public de stat

14 – 21 ani – instrucția serioasă și pregătirea militară. În școală ar trebui să se

predea: scrisul, cititul, gramatica, desenul și muzica.

Etapa pedagogiei moderne

La finele Evului Mediu și începutul epocii moderne, se observă dezvoltarea rapidă a unor științe și desprinderea lor de filozofie, lucru care a dus la constituirea anumitor științe particulare cu obiect și metodologie proprie de dezvoltare. În acest moment pedagogia se desprinde și ea de filozofie și coincide cu apariția marilor sisteme pedagogice.

Desprinderea pedagogiei de filozofie nu a produs și ruptură totodată între aceste două științe. Astfel ca filozofia modernă și-a pus amprenta asupra unor sisteme pedagogice. Acest lucru este vizibil mai ales în sistemele franceze și germane.

Pedagogia modernă a urmat **două direcții: deductivă – când s-a pornit de la principiile generale de natură filozofică, psihologică sau etică, pentru a se ajunge la anumite principii pedagogice necesare pentru activitatea educativă practică și inductivă, când s-a pornit de la datele observației directe.**

În cea de a doua direcție se încadrează sistemul pedagogic al lui Jan Amos Comenius (1592 – 1670), al lui Henrich Pestalozzi (1746 – 1827), în timp ce primei direcții îi aparțin sistemul pedagogic al lui J.J. Rousseau (1712 – 1778), și al lui Johan Friedrich Herbart (1776 – 1841).

Jan Amos Comenius (Komensky) – este întemeietorul pedagogiei moderne. A studiat teologia dar și matematica.

Comenius a fost practicant în domeniul învățământului, organizând și conducând școli în mai multe țări: Cehia, Polonia, Anglia, Suedia. Având ca bază practica, el a scris lucrări de mare valoare recunoscută. Cea mai importantă dintre ele este: „Didactica magna” 1657, care este socotită primul manual de pedagogie. Comenius are o importanță crucială în apariția pedagogiei moderne cât și în dezvoltarea ei ulterioară.

Este primul pedagog care stabilește sistemul principiilor didactice, din care unul „principiul intuiției” este în forma inițială de astăzi. Comenius și-a adus contribuția și la sistemul metodelor de predare dar și în stabilirea etapelor unei lecții.

Pentru Comenius, lecția este principala formă de organizare a învățământului, iar elementul determinant pentru succesul acestuia îl are conducerea ei de către învățător.

Conform principiilor stabilite de Comenius, el a încercat să indice și o organizare a învățământului pe patru etape școlare:

școala modernă (0 – 6 ani)

școala elementară (6 – 12 ani)

gimnaziu (12 – 19 ani)

academia (18 – 24 ani).

Jean Jacques Rousseau – scriitor, filozof și pedagog francez. Opera sa cea mai importantă în domeniul educației este „Emile sau despre educație”, scrisă în 1762.

Rousseau crede în puterea educației, dar socotește că aceasta este eficientă doar dacă este în conformitate cu legile de dezvoltare a omului. Educația, astfel concepută, consideră el că putea fi un mijloc hotărâtor pentru transformarea societății corupte din vremea în care a trăit el, într-o societate mai bună.

Rousseau susține că „Totul este bun când iese din mâinile autorului lucrurilor, totul degenerază în mâinile

omului”....”Nu vă gărbiți să dați copiilor o instrucție nepotrivită cu vârsta lor”.... „Natura vrea copii, care să fie copii înainte de a fi oameni”. (J.J. Rousseau, 1960).

J.J. Rousseau este de părere că până la 12 ani nu educația ci natura trebuie să hotărască în dezvoltarea copilului, că grija educatorului este de a supraveghea dezvoltarea psihofizică în contact cu lumea, dar în acord cu natura.

În opinia lui Rousseau, educația poate căpăta valențe pozitive numai după 12 ani, când copilul dezvoltă și înțelege utilitatea lucrurilor. După 15 ani poate începe educația morală, religioasă și cea cetățenească. Cu toate paradoxurile întâlnite în sistemul pedagogic și filozofic, Rousseau ocupă un loc important în dezvoltarea pedagogiei și multe din ideile sale sunt valabile și astăzi.

Johan Heinrich Pestalozzi - a crescut cu mama, în condiții grele fiind orfan. Începe să studieze teologia și dreptul dar le părăsește și se îndreaptă către agricultură. Înființează o fermă – școala în care elevii învață muncind, întreținându-se din munca lor (Neuhof 1774 – 1780). Această fermă școală nu-i reușește și începe să-și scrie ideile pe care nu le putuse pune în practică. Dintre lucrările sale cea mai relevantă este „Cum își educă Gertruda copiii”, scrisă în 1801.

Originalitatea lui Pestalozzi se constată mai ales în ideile sale cu privire la didactică și în special cele care vizează

principiile didactice.

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

2.2.4.. Etapa pedagogiei experimentale

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

Orientarea sociologizantă vizează subordonarea educației societății iar **orientarea psihologistă** plasează în centrul său copilul cu trebuințele și interesele sale.

În cazul primei orientări, educația este centrată pe educator iar în cea de a doua orientare, educația este centrată pe

copil (pedocentrismul).

În curente sociologizante se încadrează: pedagogia utilitaristă (H. Spencer 1820 – 1903), teoria educației cetățenești (G. Kerschensteiner – 1854 – 1938), pedagogia sociologică (E. Durkheim – 1858 – 1911); D. Gusti; I.C. Petrescu, Stanciu, Stoian, Ștefan Bârsănescu – pedagogia culturii.

În cealaltă categorie de curente, psihologizante se pot menționa: pedagogia experimentală – A. Binet (1857 – 1911), B. Meuman (1862 – 1915), educația nouă – John Dewey (1859 – 1952), Maria Montessori (1870 – 1952), Edouard Claparede (1873 – 1940), Vladimir Ghidionescu (1878 – 1948).

Pedagogia experimentală reprezintă momentul în care pedagogia trece de la preștiințific la științific în investigarea educației. Se trece de la un demers bazat pe experimente, descrieri și verificare a faptelor înainte de a concluziona în legătură cu organizarea educației.

Apariția pedagogiei experimentale a dus la perfecționarea tehnicilor de investigație a fenomenului educațional și implicit perfecționarea procesului de învățământ.

Etapa educației interdisciplinare

Poate fi încadrată mai cu seamă în epoca contemporană, când interdisciplinaritatea presupune valorificarea tuturor rezultatelor obținute de diverse discipline care se ocupă de

educație și fenomenul educațional.

Leroy, Gilbert în „Dialogul în educație” (EDP București 1971) spunea „Pedagogia ni se înfățișează ca o știință interdisciplinară de sinteză și de aplicație, care pentru rezolvarea propriilor sale probleme, recurge la elemente de explicație, împrumutate de la alte discipline teoretice”.

CAPITOLUL III

CERCETAREA PEDAGOGICĂ

Cercetarea în domeniul pedagogiei este realizată de cercetători profesioniști, dar ea poate fi realizată și de cadrele didactice de la toate nivelurile de învățământ, care sunt preocupate în aceeași măsură de asigurarea organizării și desfășurării eficiente a activității instructiv – educative și de investigarea fenomenelor pedagogice în vederea optimizării lor, a introducerii și realizării inovațiilor în învățământ.

Cercetarea pedagogică (Muster, D.,1985) este „o investigație delimitată, precis ca temă, la o întrebare restrânsă – ivită – în procesul perfecționării muncii de învățare, de educație și care presupune să se afle un răspuns cert, temeinic, argumentat științific la întrebare”.

Ca specific al cercetării pedagogice, se constată că este interdisciplinară, deoarece cercetătorul trebuie să posedă cunoștințe de pedagogie dar și de psihologie, biologie, matematică, sociologie etc. Ea este pregnant ameliorativă, adică prin intervențiile sale conduce, la optimizarea actului pedagogic concret, la eficientizarea activității instructiv – educative.

3.1. TIPOLOGIA CERCETĂRII PEDAGOGICE

Urmărindu-se multiplele cercetări în domeniul educațional se poate face o delimitare în clase sau tipologii.

În funcție de metodologia adoptată se deosebesc

Cercetări observaționale (neexperimentale) – specific pentru aceasta este faptul că ele se efectuează de către un observator, care de regulă este agentul acțiunii educaționale. Profesorul – cercetător își propune să urmărească diferite aspecte ale propriei sale activități, pentru ca pe această bază să desprindă anumite constatări și concluzii de natură pedagogică. Gradul de obiectivitate al acestor constatări și concluzii este mai redus, deoarece ele conțin ceva din concepția și atitudinea celui care a efectuat cercetarea.

Cercetările experimentale – se caracterizează prin faptul că declanșarea acțiunii educaționale originale, rezultatele acestora fiind înregistrate și prelucrate pentru a demonstra eficiența lor educativă. Prin metodologia utilizată, astfel de cercetări conduc la descoperirea unor relații cauzale și legități după care se desfășoară acțiunea educațională.

În funcție de scopul și problematica abordată, se pot distinge două categorii de cercetare:

Cercetările teoretico – fundamentale – se caracterizează prin faptul că deschide

noi orizonturi asupra fenomenului educațional. Are pronunțat caracter teoretic fiind întemeiată pe argumente rațional – filozofice. Un acest tip de cercetare generează investigații concret – aplicative.

Cercetările practic – aplicative – abordează o problematică mult mai restrânsă și vizează o aplicabilitate practică imediată. Caracteristic este faptul că ea se înscrie în perimetrul activității instructiv – educative practice și urmărește ca prin rezultatele sale să contribuie la îmbunătățirea și îmbogățirea modalităților concrete de acțiune, prin descrierea detaliat a „unei anumite situații, a unui anume proces instructiv – educativ, a factorilor și implicațiilor acestora când operează în proces”.(D. Muster 1985).

În literatura de specialitate se mai întâlnește și următoarea clasificare:

Cercetarea experimentală – cercetătorul intervine în situația educațională prin manipularea variabilelor independente și înregistrarea datelor.

Cercetarea corelațională – se concentrează asupra relației de dependență funcțională dintre două sau mai multe variabile. Ea determină dacă ele sunt asociate sau corelate și în ce fel se manifestă această asociere. Aici factorii naturali nu pot fi controlați. Din această cauză, cercetarea corelațională este descriptivă sau nonexperimentală. Surprinderea corelației se face

cu ajutorul unor tehnici statistice speciale care oferă informații precise despre relațiile dintre două sau mai multe variabile. Cercetarea corelațională trebuie asociată cu alte modalități de investigare. Ea este utilă, atunci când este imposibilă cercetarea experimentală.

3.2. ETAPELE CERCETĂRII PEDAGOGICE

Fiind un demers sistematic, dar totodată destul de extins în timp, cercetarea pedagogică parcurge mai multe etape în desfășurarea ei:

Delimitarea temei de cercetare – este prima etapă într-o cercetare și de importanță crucială. Tema trebuie să fie clar formulată, delimitată, să conțină o oarecare incertitudine, dar în același timp să incite pentru descoperirea soluției. Tema propusă spre cercetare trebuie să nu fi fost investigată sau să nu fi găsit încă o soluție sau explicație adecvată ca teme de cercetare pot fi alese atât cele care aparțin pedagogiei generale dar și cele care aparțin teoriei și metodologiei instruirii: finalitățile în învățământ, reforma în educație, metode de evaluare care stimulează creativitatea, eșecul școlar etc.

Argument sau motivarea alegerii temei - este etapa care se realizează aproape concomitent cu delimitarea problemei care va face subiectul cercetării. Acesta este așa-zisul moment al adevărului, în care cercetătorul motivează, argumentează foarte pertinent pentru sine și pentru alții de ce a ales pentru cercetare o anumită temă. Conține atât argumente de natură personală, emoțională dar și de natură conceptuală și de rațiune pedagogică.

Simultan cu clarificarea temei de cercetare, cercetătorul va defini obiectivele, adică va motiva tema, va specifica ce așteaptă la finele cercetării, va vizualiza oarecum rezultatul cercetării întreprinse. Obiectivele trebuie să fie clare, riguros alcătuite, clare și măsurabile. Nu se poate stabili un număr minim sau maxim al obiectivelor cercetării, dar importantă este calitatea lor și nu cantitatea în care sunt prezentate.

Formularea ipotezelor de lucru

Ipoteza reprezintă o presupunere, o supoziție de la care pornește cercetătorul și pe care dorește să o confirme la finele cercetării. Ea implică întotdeauna întrebarea sau problema la care se caută răspunsul sau rezolvarea prin cercetare ce urmează să se desfășoare. De regulă ipoteza conține mai multe posibilități de a răspunde la acea întrebare sau de a rezolva problema.

Ipoteza odată confirmată devine teorie și practică educativă nemijlocită. Drept pentru care, cercetare are un caracter deschis, deoarece noile date la care s-a ajuns pot sugera noi ipoteze pe baza cărora se pot iniția noi cercetări.

Pe parcursul desfășurării unei cercetări pedagogice ce confruntă două ipoteze: ipoteza specifică și ipoteza nulă.

Ipoteza specifică presupune că toate modificările ce se produc, cât și diferențele înregistrate la sfârșit se datorează factorului experimental controlat de către cercetător.

Ipoteza nulă consideră că modificările și diferențele consemnate se datorează unor factori întâmplători, aleatori, necontrolați de cercetare. Ipoteza nulă este ipoteză statistică, fiind admisă sau respinsă pe bază de calcul statistic. Dacă ipoteza nulă se admite, înseamnă că ipoteza specifică este infirmată și deci, cercetarea nu-și mai poate atinge scopul.

Organizarea cercetării pedagogice

Conform lui I. Cerghit (2, 1989), această etapă presupune:

- stabilirea perioadei de cercetare
- precizarea locului
- delimitarea eșantionului de subiecți, care trebuie să fie reprezentativ pentru a da posibilitatea de generalizare.
- fixarea grupelor experimentale și martor
- caracterizarea subiecților
- discipline de învățământ vizate esențial în cercetare

- alți colaboratori
- alte condiții

Aceasta este logica firească a desfășurării cercetării, ceea ce nu înseamnă că pe parcurs nu se pot ivi situații care să conducă spre revizuirea sau chiar schimbarea unor presupuneri, la reformularea unor condiții parțiale sau chiar la schimbări în desfășurarea experimentului.

Metodologia cercetării

În această etapă, cercetătorul alege metodele specifice de cercetare pe care le va utiliza în vederea străngerii unei cantități suficiente de date sau informații concrete, a căror analiză și interpretare ulterioară să poată conduce la răspunsuri sau soluții științifice, la concluzii viabile.

În cadrul unei cercetări se pot folosi concomitent mai multe procedee și metode de investigație. Este recomandabil ca în alegerea metodelor, cercetătorul să aibă în vedere complementaritatea acestora și combinarea lor.

Prelucrarea și interpretarea datelor

Acum este momentul ca datele colectate să fie ordonate, clasificate, sistematizate și corelate în vederea obținerii unor concluzii parțiale sau finale.

Se pot utiliza tehnici matematico-statistice, probabilistice și diferite tipuri de reprezentări grafice.

Concluziile cercetării

Concluziile se deduc din analiza datelor și a rezultatelor obținute, susținute și de teoriile existente până la acel moment în pedagogie

3.3. STRUCTURA UNEI LUCRĂRI DE CERCETARE

I. Partea introductivă

relevarea temei în literatura de specialitate existentă precum și în practica instructiv – educativă

sublinierea importanței temei pentru practica educațională
schițarea contribuțiilor personale ale cercetătorului pentru a rezolva problema tratată

II. Cuprinsul

definirea clară a conceptelor de sine stătătoare, precum și în corelație

clarificarea suportului teoretic care constituie punctul de plecare și de sprijin în abordarea temei

formularea clară a ceea ce se urmărește să se demonstreze în cadrul cercetării

aspectele practic aplicative; formularea de proiecte, demersuri de intervenție, găsirea de soluții concrete pentru eficientizarea fenomenului educațional.

argumentarea soluțiilor date de cercetător cu elemente științifice pertinente.

II. Partea de încheiere

elaborarea de concluzii clare, care să se emită pe baza celor prezentate și analizate

legătura concluziilor cu conținutul, obiectivele și ipotezele cercetării

prezentarea într-un mod oportun a eventualelor propuneri ale cercetătorului

3.4. METODE DE CERCETARE ÎN PEDAGOGIE

Există, în literatura de specialitate mai multe clasificări ale metodelor utilizate în cercetarea pedagogică:

A. Metode de colectare a datelor

A1 - metoda observației

A2 – experimentul pedagogic, psihologic, sociologie

A3 – metoda anchetei pe bază de convorbire

A4 – metoda anchetei pe bază de chestionar

A5 – analiza documentelor școlare

A6 – metoda analizei produselor activității

A7 – testul sociometric

A8 - matricea sociometrică

A9 – sociograma

B. Metode de măsurare a datelor

Conform lui (Drăgan,I.; Nicola, I., 1995), cele mai utilizate metode de măsurare a fenomenelor psihopedagogice sunt următoarele:

B1 – numărarea (înregistrarea)

B2 – clasificarea sau ordonarea (procedeul rangului)

B3 – compararea (raportarea)

C. Metode de prelucrare a datelor

Din această categorie fac parte metodele care se bazează pe calcularea unor indici statistici și metodele grafice de prelucrare datelor

Cei mai utilizați indici statistici sunt următorii (NOVAK, A., 1988):

indici care exprimă tendința centrală într-un colectiv: media,

 mediana, modul

indici care exprimă variația: amplitudinea, abaterea medie,

 abaterea standard

coeficienți de corelație

Dintre metodele grafice, cele mai folosite (Dumitrescu, Ghe., 1969) sunt:

diagramele: liniare, poligonale, circulare

curba lui Gauss – Laplace

ogiva lui Gallon

Datele obținute în urma prelucrării datelor urmează a fi interpretate, stând la baza elaborării concluziilor și propunerilor elaborate de către cercetător.

3.4.1. Eșantionarea în cercetarea pedagogică:

Eșantion - număr de cazuri alese dintr-o populație pentru a fi supuse investigației.(Nicola , 1993)

Eșantionarea este operația de selectare a persoanelor ce vor forma eșantionul . (I. Nicola, 1993)

Avantajele eșantionării sunt : asigură economie de muncă și efort, asigură un nivel mai înalt de exactitate

I.2.Tipuri de eșantionare:

Eșantionul trebuie să fie cât mai reprezentativ, adică să exprime cât mai fidel trăsăturile populației pentru ca acesta să ofere date cât mai semnificative. Reprezentativitatea este legată de modul în care se face eșantionarea.

a. Eșantionarea simplă aleatoare : Fiecare caz din populație posedă aceeași șansă de a fi selecționat în eșantion. Procedeele folosite în acest scop sunt: procedeul loteriei , alegerea tot al n. u lea caz dintr-o populație ordonată aleator

b. Eșantionare stratificată : Împărțirea populației în mai multe straturi și alegerea prin eșantionare simplă a câte unui eșantion

din fiecare strat.

c. Eșantionare fixă :Eșantionul este ales fie în mod aleator fie în mod stratificat iar la anumite intervale de timp se înregistrează date în legătură cu problemele propuse spre a fi cercetate. În această situație avem posibilitatea să surprindem consecințele unor intervenții ce s-au efectuat pe parcurs precum și tendințele de evoluție ale respectivelor fenomene.

În cercetările pedagogice se operează cu două tipuri de eșantioane:

a. Eșantionul de subiecți - numărul de subiecți aleși pentru a fi supuși experimentului

b. Eșantionul de conținut - volumul conținutului științific care face obiectul activităților didactice curente și al cercetărilor curente .

3.4.2. Metoda observației

Observația reprezintă una din cele mai vechi metode utilizată în cercetare.

Ea constă în urmărirea atentă, sistematică a comportamentului unei persoane și înregistrarea exactă a datelor în desfășurarea lor în condiții obișnuite.

Tipuri de observație:

a)spontană - se desfășoară nesistematizat

b) sistematizată

Condițiile de respectat în cazul unei observații științifice:

- ◆ elaborarea unui plan de observație care să cuprindă: obiectivele, cadrul în care se desfășoară, instrumentele necesare pentru înregistrarea datelor etc.
 - ◆ stabilirea cât mai exactă a scopului propus: ce urmărim să sesizăm, care sunt aspectele comportamentului care ne interesează , când se manifestă ele etc.
 - ◆ realizarea unei grile de observație.
 - ◆ repetarea observației în condiții variate, de același observator și de observatori diferiți.
- notarea cât mai exactă a faptelor, separarea acestora de eventualele interpretări
- ◆ consemnarea imediată a datelor observației, cât mai discret.
 - ◆ crearea condițiilor pentru a nu altera desfășurarea naturală a fenomenelor observate.

3.4.3. Convorbirea

Convorbirea este o conversație între două persoane, desfășurată după anumite reguli metodologice, prin care se urmărește obținerea unor informații cu privire la o persoană, în legătură cu o temă fixată anterior. (Cornel Havârmeanu, 1998).

Tipuri de convorbire:

a) convorbirea liberă: întrebările nu sunt formulate anterior;

b) convorbirea standardizată întrebările sunt formulate anterior ne putând fi modificate pe parcursul desfășurării ei;

Pentru a fi metodă științifică, convorbirea trebuie să fie premeditată, să aibă un scop bine precizat și să respecte anumite

reguli:

- ◆ Câștigarea încrederii elevilor.
- ◆ Dialogul să fie cât mai natural.
- ◆ Menținerea permanentă a interesului în timpul convorbirii prin aprobarea relatărilor, evitarea criticii.
- ◆ Observarea permanentă a atitudinilor și a expresiilor subiecților în vederea identificării gradului de sinceritate și a interpretării adecvate a răspunsurilor .
- ◆ Înregistrarea convorbirii trebuie să fie cât mai discretă(este de preferat înregistrarea manuală dar cât mai fidelă).
- ◆ Evitarea întrebărilor sugestive care să influențeze răspunsurile .

3.4.4. Chestionarul

Chestionarul reprezintă o suită logică, riguroasa de întrebări ce-i permite elevului sa răspundă repede si corect, în scris. El este considerat materia prima a anchetelor si a interviurilor

Această metodă se bazează pe autoraportările subiecților

la propriile lor percepții atitudini sau comportamente.

Avantajele metodei :

- ◆ valorizează introspecția.
- ◆ pot fi aplicate unui număr mare de persoane, în același timp.

Dezavantaje metodei: lipsa contactului direct cu subiectului și prin urmare lipsa indiciilor asupra sincerității răspunsurilor.

În cazul chestionarului este important să acordăm o atenție deosebită întocmirii acestora. În acest sens este bine să se țină cont de o serie de **condiții:**

- ◆ Definirea clară, corectă a problemei ce urmează a fi studiată pentru a putea pune întrebările cele mai potrivite.
- ◆ Chestionarul să nu fie mai lung decât este absolut necesar pentru scopurile propuse.
- ◆ Respectarea unei logici interne a întrebărilor pentru ca cel chestionat să fie consecvent cu el însuși și să nu se contradică de la o întrebare la alta.
- ◆ Întrebărilor sa vizeze direct obiectivul propus.
- ◆ Alegerea formei cele mai potrivite de întrebări: factuale, de opinie, de motivație.
- ◆ Este recomandat ca întrebările să nu fie citite în prealabil ci concomitent cu completarea răspunsului.

Să ne ferim sa facem una din **greșelile:**

Întrebările să fie insuficient de specifice.

Limbajul sa fie greoi, artificializat, științific.

Cuvintele sa fie ambigue, cu mai multe înțelesuri.

Folosirea cuvintelor vagi: „cam așa”, „de obicei”.

Folosirea întrebărilor tendențioase: „Nu/i așa că...”

Folosirea întrebărilor ipotetice sau a întrebărilor prezumtive:”

Câte filme ai vizionat in aceasta săptămâna?” „Ți-ar plăcea să câștigi o excursie?”

Tipuri de chestionare:

1. *Chestionare cu întrebări închise*: da, nu, nu știu
2. *Chestionare cu întrebări deschise*: oferă subiectului libertate în exprimarea gândurilor și a opiniilor

Chestionare cu răspunsuri formulate dinainte: subiectul alege răspunsul din mai multe variante posibile de răspuns care i se dau.

Chestionare mixte – cuprind întrebări de mai multe tipuri.

3.4.5. Testul

1..Definiție și caracterizare generală:

Testul este un instrument constituit dintr-o probă sau o serie de probe elaborate în vederea înregistrării prezenței sau absenței unui fenomen psihic, a unui comportament sau reacție la un stimul dat.(Mariana Roșca, 1972)

Pentru a avea valoare științifică aceste probe trebuie standardizate și etalonate.

Etalonarea constă în elaborarea unei scări, considerată etalon la care vor fi raportate rezultatele individuale.

Standardizarea constă în precizarea unor reguli cu privire la administrarea testului (instructajul dat subiecților, condițiile de aplicare etc), înregistrarea și evaluarea rezultatelor.

Calitățile testelor sunt:

Fidelitatea: măsura în care rezultatele obținute la o aplicare se mențin în timp sau la o nouă aplicare a testului de către aceeași persoană sau de persoane diferite

Validitatea: gradul în care un test măsoară ceea ce și-a propus să măsoare.

Sensibilitatea: puterea de a diferenția mărimile asemănătoare sau apropiate.

3.4.6. Tehnicile sociometrice

Au fost introduse de .Moreno fiind considerate un instrument valoros în studiul relațiilor dintre membrii unui grup. Tehnicile sociometrice ne oferă date despre: relațiile afective, preferințele dintre membrii grupului, stadiul concret de structurare a relațiilor la un moment dat.

Indicații metodologice.

- ◆ Cunoașterea grupului asupra căruia ne orientăm pentru a-l cerceta pentru a putea formula întrebările ce să corespundă intereselor reale ale celor chestionați.

Testul să fie aplicat de persoane cunoscute, nu de persoane străine sau foarte puțin cunoscute sau distante.

Primele zile ale anului nu sunt potrivite pentru aplicarea acestora.

- ◆ Este foarte important alegerea criteriului pe baza căruia elevii vor face alegerile: să fie real, legat de activitatea curentă a celor cercetați sau pur imaginar bazat pe activități ce nu au loc curent.
- ◆ Este indicat să fie alese aspecte, momente, activități ce pot fi apoi realizabile pentru ca elevii să vadă utilitatea răspunsurilor lor.
- ◆ În legătură cu numărul de întrebări, unii autori consideră că este indicat să fie puține 1-3; alții însă consideră că ar fi indicat să fie multe. Numărul este bine să fie ales în funcție de scopurile investigației.
- ◆ Se pune întrebarea dacă e bine să se indice numărul de răspunsuri solicitat. Cel mai des se solicită trei răspunsuri deoarece avem posibilitatea efectuării unor calcule statistice și probabilistice mari.

Conștientizarea relațiilor negative duce de cele mai multe ori la reacții negative. În cazul în care avem de-a face cu grupuri mature se pot face cunoscute aceste relații.

Prelucrarea, interpretarea datelor:

Matricea sociometrică este un tabel cu două intrări, pe orizontală și pe verticală. În ordine alfabetică sunt trecuți toți elevii clasei și în dreptul fiecăruia cu un semn convențional, alegerile exprimate sau primite.

Indicii ce pot fi calculați pe baza matricei sociometrice sunt:

1. Statutul sociometric/scorul sociometric: numărul de alegeri primite de la fiecare subiect $N/M-1$ (N = numărul de alegeri primite, M = numărul de subiecți). Cei cu statut sociometric ridicat sunt lideri. Cei cu statut sociometric scăzut sunt izolați

2. Expansiunea afectivă: suma alegerilor făcute

Utilitatea datelor:

Ameliorarea statutelor prea ridicate sau prea scăzute mai ales când acestea se datorează unei înțelegeri greșite a comportamentului elevilor.

Acordarea unei atenții crescute elevilor respinși sau izolați.

Cercetarea cauzelor izolării sau respingerii.

Datele din matrice pentru a putea fi citite, interpretate sunt transpuse în sociograme. Sociogramele redau grafic relațiile dintre membrii grupului.

Sociogramele sunt:

a. individuale: indica totalitatea relațiilor unui individ cu restul

b. colective : cu redarea relațiilor unui individ la nivelul întregului grup

Ele se construiesc prin utilizarea de semne convenționale stabilite de fiecare cercetător, ne dau informații despre:

- nivelul de dezvoltare a grupului.

- coeziunea grupului.

Testul sociometric nu trebuie absolutizat în studiul grupurilor educaționale.

Avantajele ce le prezintă acesta sunt:

a. La nivelul unui individ: ajută la ajustarea lui socială la nivelul interrelațiilor din sânul unui grup

b .La nivelul relațiilor interpersonale: ne ajută să cunoaștem evoluția relațiilor , distribuția, evoluția tipurilor de diade și analiza matricială a acestora.

c. La nivelul structurii de grup: clarifică problemele coeziunii de grup.

Limite:

Fotografiază structura, poziția indivizilor în grup așa cum se prezintă ea la un moment dat dar nu ne dezvăluie cauzele, natura, evoluția ulterioară a relațiilor din grup.

Este importantă corelarea datelor obținute prin testarea sociometrică cu cele obținute prin alte metode.

CAPITOLUL IV

FACTORII DEZVOLTĂRII PERSONALITĂȚII

Dezvoltarea personalității este un proces îndelungat care este influențat de diverși factori de natură internă sau externă. Factorii de natură externă, adică cei care acționează din exteriorul spre interiorul ființei umane sunt mediul și educația. Factorii interni sunt cei care favorizează dezvoltarea ființei umane, din interiorul acesteia.

Factorii externi și interni se află într-o strânsă corelație neputându-se stabili care dintre ei are rolul cel mai important în formarea personalității umane. Evident, fiecare dintre ei, în funcție de stadiul de dezvoltare, devine primordial pentru individ. Important și invariabil este faptul că există întotdeauna interacțiune și complementaritate între ei.

4.1. EREDITATEA

Termenul de „ereditate” provine din cuvântul latinesc „heres” – moștenitor.

Ereditatea poate fi definită ca însușire fundamentală a

materiei vii de a transmite de la o generație la alta, sub forma codului genetic, mesajele de specificitate ale speciei, grupului și individului (A. Cosmovici, L. Iacob ,1999).

Ereditatea cuprinde un complex de dispoziții virtuale sau scheme funcționale ce se transmit de la antecesori la succesori prin intermediul mecanismelor genetice (I. Nicola ,2000).

Din punct de vedere ereditar, fiecare individ este unic, diferit de ceilalți.

Cercetări cu privire la importanța eredității asupra formării personalității și a fenomenului educațional au fost foarte multe. Cele cu relevanță deosebită asupra fenomenului educațional au ajuns la următoarele rezultate (M. Ionescu, V. Chiș, 2001):

Pe cale genetică sunt transmise un complex de predispoziții sau potențialități și nu trăsăturile antecesorilor.

Spre deosebire de caracteristicile morfologice și biochimice, ereditatea însușirilor psihice este rezultatul unei determinări poligenetice.

Diversitatea psihică a subiecților umani nu este rezultatul exclusiv al factorilor ereditari, ci al factorilor de mediu.

Determinațiile ereditare se pot exprima la diferite momente de vârstă sau pot rămâne în stare latentă pe tot parcursul vieții individului în absența unor factori activizatori.

Unele aspecte ale vieții psihice sunt puternic determinate ereditar (temperament, aptitudini, emotivitate), iar altele mai

puțin (caracter, voință, atitudini).

Ereditatea umană, spre deosebire de cea animală, conferă cea mai mică încărcătură de comportamente instinctive.

4.2. MEDIUL

Mediul reprezintă totalitatea elementelor și fenomenelor din afara individului cu care acesta intră în interacțiune în mod direct sau mijlocit pe parcursul existenței sale. În literatura pedagogică se vorbește despre două componente ale mediului: cea fizică și cea socială, și chiar de existența a **două medii: mediul fizic și cel social.**

În **mediul fizic** se pot include condițiile biologice și climatice în care trăiește individul. Factorii fizici acționează asupra omului, iar omul reacționează prin activități și atitudini proprii specifice.

În **mediul social** își găsesc locul și rolul totalitatea condițiilor culturale, economice și politice care își pun amprenta asupra dezvoltării individului în totalitatea sa.

Mediul este cel care în același timp declanșează dar și influențează dezvoltarea însușirilor psihice. Este adevărată și reciprocă. În sensul că și omul influențează mediul în care trăiește.

Acțiunea factorilor de mediu, fie ei fizici sau sociali, la fel ca și cea a eredității, este una de natură probabilistică, în sensul că ei pot fi în aceeași măsură avantaj sau blocaj, pentru dezvoltarea ulterioară a individului.

4.3. EDUCAȚIA

Educația este cea care leagă în mod direct diada ereditate – mediu și creează situația favorabilă în care să fie valorificate potențialitățile genetice ale individului.

De-a lungul timpului, au exista **mai multe curente** în pedagogie și în educație care susțineau rolul determinant al unuia din cei trei factori care influențează dezvoltarea personalității.

Astfel, reprezentanții burgheziei care erau în luptă directă cu dominația nobilimii, au susținut ideea că **factorii sociali și educaționali** sunt cei care influențează omul, care nu este predestinat. În acest curent se înscriu personalități din secolele XVII – XVIII: J.A. Comenius, J. Locke, Helvetius, Diderot. J.A. Comenius susținea că „fiecare om se naște capabil să dobândească cunoașterea lucrurilor” și „omul, ca să devină om, trebuie educat”.

În aceeași linie, J. Locke spunea : „nouă zecimi din oamenii pe care îi cunoaștem sunt ceea ce sunt, buni sau răi, folositori sau

dăunători, prin efectul educației. Educația este aceea care determină diferența dintre oameni”.

La un pol total opus se află cei care minimalizează rolul educației și consideră ca **factor principal și determinant ereditatea**. Aici se încadrează adepții teoriilor biologizante care susțin că ereditatea este cea care prestabilește dezvoltarea psihică a individului, altfel spus, susțin că există ereditate de natură biologică și alta de natură psihologică. Adepții acestor teorii sunt: Lombroso care a elaborat teoria „criminalului înăscut”; Szondi ? care a emis teoria „impulsurilor” conform căreia toate manifestările psihice sunt de natură impulsivă; S. Freud care susține că în manifestarea personalității, rolul principal îl ocupă instinctele moștenite care se manifestă în anii copilăriei.

Indiferent ce teoriile susținute de-a lungul timpului, încă nu s-a demonstrat întâietatea rolului unui factor în fața celorlalți doi.

4.4. EDUCAȚIE ȘI DEZVOLTARE

Educația nu acționează niciodată singură și numai în corelație cu ceilalți factori iar dezvoltarea rezultă din interacțiunea celor trei factori.

Dezvoltarea apare ca două forme: poate fi bază, temelie, pentru educație dar în același timp poate fi efect, produs obținut

în urma intervenției educației.

Ființa umană, fiind singura care se poate supune educabilității este permanent sub lupa acțiunii factorilor de dezvoltare a personalității.

CAPITOLUL V

FORMELE (COMPONENTELE) EDUCAȚIEI

Având în vedere că de-a lungul existenței sale, fiecare persoană este supusă unor influențe educative multiple având grade diferite de intenționalitate și este pusă în diferite situații de învățare, educația se regăsește sub trei forme principale: educația formală, educația nonformală, educația informală.

5.1. EDUCAȚIA FORMALĂ

Termenul „formal” provine din latinescul formalis care este tradus organizat, oficial.

Educația formală include ansamblul acțiunilor intenționate educative, organizate și realizate în mod planificat, sistematic, în cadrul instituțiilor școlare și universitate, prin intermediul sistemului de învățământ structurat și ierarhizat în trepte școlare și pe ani de studii.(Cerghit I., 1988).

Educația și instruirea se realizează având în vedere obiective clar formulate, proces de învățământ intensiv,

caracterizat de continuitate și axat pe partea formativă și informativă. Dirijarea învățării și a educației este realizată de specialiști pregătiți în acest sens.

Educația formală se realizează conform comenzii sociale, în sensul că încearcă să răspundă cererii sociale cu o ofertă pe măsură. Sunt cazuri în care situația economică nu se corelează cu comanda socială și uneori se observă un exces de specialiști în anumite domenii.

Volumul cunoștințelor transmise, cât și cantitatea și calitatea formării și dezvoltarea anumitor principii și deprinderi, marja de libertate acordată dascălilor și elevilor sunt direct coordonate de către curriculumul național și de programele școlare elaborate pentru fiecare disciplină de învățământ.

Educația formală se realizează în cadrul sistemului de învățământ organizat pe trepte, cicluri de învățământ, desfășurându-se în unități și instituții de învățământ de stat și private. Învățământul obligatoriu a variat în funcție de perioada de timp de la 8 la 12 – 13 clase, iar în prezent acesta este de 10 ani.

Sistemul românesc de învățământ, astăzi este organizat astfel:

învățământul preprimar - grupa mică
- mijlocie
- mare / mare pregătitoare

învățământul primar (elementar) – cls. I – IV

învățământul gimnazial (secundar) – V – VIII

învățământul de arte și meserii - ucenici 2 – 3 ani

- arte și meserii 4 ani

învățământul liceal (colegii) – IX – XII – XIII ani

învățământul postliceal – 2 ani

Învățământul universitar - colegiul (3 ani)

- de lungă durată (4 – 6 ani)

învățământul postuniversitar

Specific de îndeplinit pentru educația formală sunt următoarele sarcini (Pain, A., 1990)

Introducerea individului în tainele muncii intelectuale organizate.

Posibilitatea de a formaliza cunoștințele, plecând de la achiziții istorice și practici reieșite din acțiune.

Recunoașterea achizițiilor individuale.

Formalizarea și concretizarea achizițiilor în alte modalități educative pe plan social.

5.2. EDUCAȚIA NONFORMALĂ

Educația nonformală include acțiuni educative organizate și structurate într-un cadru instituționalizat dar desfășurate în

afara școlii. Sunt acțiuni variate și mult flexibile față de cele care vizează educația formală și se emulează pe interesele și abilitățile particulare ale elevilor.

Termenul „nonformal” provine și el din latină, de la nonformalis care are sensul „în afara unor forme special/oficial organizate”.

Deși educația nonformală este mult mai flexibilă și mai puțin organizată decât educația formală, întotdeauna are scopuri și efecte ce vizează formalismul.

Educația nonformală a existat din totdeauna și există și astăzi. Diferența este că în zilele noastre ea este mult mai riguros planificată.

Educația nonformală include în structura sa două tipuri de activități (M. Ionescu ; V. Chiș, 2001):

Activități parașcolare (de perfecționare, reciclare)

Activități perișcolare (vizite la muzeu, excursii, cluburi, cercuri științifice, vizionări de filme)

În unele situații, educația nonformală poate fi o cale de ajutor pentru cei care au șanse mai mici de a accede la o școlarizare normală: săraci, izolați, locuitori din zonele retrase, analfabeți , tineri în derivă, persoane cu nevoi speciale (Landsheere, V.,1992.). Printre obiectivele specifice acestui tip de educație se pot enumera:

susținerea celor care doresc să-și dezvolte sectoare

particulare în comerț, agricultură, servicii, industrie, etc. ;

ajutorarea populației pentru a exploata mai bine resursele locale

sau personale;

alfabetizarea;

desfășurarea profesională sau inițiere într-o nouă activitate

educația pentru sănătate sau timpul liber etc.;

Tot în sfera educației noformale intră și acțiunile mass-media, care sunt structurate și organizate pentru elevi și sunt realizate de către pedagogi (oameni specializați în domeniului educației).

5.3. EDUCAȚIA INFORMALĂ

În limba latină, informis, informalis înseamnă spontan, neașteptat. Spontanul și neașteptatul sunt caracteristici ale educației informale, deoarece aceasta nu este realizată intenționat și nici prelucrată din punct de vedere pedagogic.

Educația informală include, totalitatea informațiilor neintenționate, difuze, eterogene, voluminoase – sub raport cantitativ – cu care este confruntat individul în practica de toate zilele și care nu sunt selectate, organizate și prelucrate din punct de vedere pedagogic (Cucoș, C.,1996).

Informațiile și cunoștințele transmise prin intermediul educației informale sunt de cele mai multe ori involuntare și contextuale, deoarece se realizează în diverse împrejurări cotidiene ale

existenței umane: (discuții nestructurate, ocazionale, mass – media etc).

Învățarea informală, se pare că apare înainte de cea formală și o depășește ca durată de timp.

Învățarea de tip informal este (Văideanu, G., 1988):

foarte inegală de la elev la elev;

învățarea semiformală = studiul independent, orientat de profesor, dar realizat acasă;

învățare realizată în împrejurări diferite, cu grad scăzut de prelucrare;

învățare în domenii puțin frecventate de școală: cosmosul, viața oceanelor etc.;

numai unele informații devin cunoștințe;

învățarea cu caracter pluridisciplinar

5.4. INTERACȚIUNEA FORMELOR EDUCAȚIEI

Deși cele trei tipuri de educație: formală, nonformală și informală au plaje proprii de acțiune, ele funcționează împreună, interdependente și complementare în același timp.

În procesul educațional toate formele sunt prezente și în același timp necesare, deoarece numai așa se pot întâmpina și rezolva situațiile de învățare în care este pusă ființa umană.

Pedagogii sunt de părere că trebuie să existe o integrare a celor trei forme de educație precum și o articulare a lor.

Coordonarea și articularea celor trei ipostaze ale educației constituie o problemă complexă. Experiențele nonformale ale școlărilor nu sunt întotdeauna cunoscute și exploatate în școală. Articulare se poate realiza la mai multe niveluri (Homodache Ali, 1993).

în perspectiva structurilor verticale, administrativ – ierarhice, asigurând o complementaritate benefică pentru acțiunea unitară a statului și inițiativele comunităților de bază;

în perspectiva structurilor orizontale, locale sau participative, care asigură articularea între diferiți intervenienți socio – culturali;

la nivelul rețelelor, cum ar fi centrele de sprijin dintr-o anumită zonă, facilitând conlucrarea dintre mai mulți factori grupali sau individuali.

5.5. AUTOEDUCAȚIA

Autoeducația este activitatea conștientă și complexă a ființei umane desfășurată în scopul desăvârșirii proprii personalități. În acest sens subiectul uman își stabilește propriile scopuri și obiective și își și mobilizează resursele în vederea atingerii acestora.

Capacitatea de autoeducație nu se formează de la sine un rol important în acest sens îl au dascălii. Una din principalele lor îndatoriri este formarea la elevi a acestei capacități care implică:

- dezvoltarea curiozității și a instinctului de explorare; dezvoltarea unor strategii și abilități de muncă intelectuală capabile să ducă la autonomia cognitivă a copilului;
- cultivarea intereselor elevului, încurajarea acestuia în activitatea de explorare a realității;
- educarea voinței elevului și a capacității de a depune un efort constant în vederea realizării sarcinilor impuse sau autoimpuse;
- educarea elevilor în vederea unui management eficient al timpului;
- educarea capacității de autoevaluare, de estimare corectă a posibilităților și limitelor proprii dar și a modalităților de surmontare a acestora.

Aceste obiective presupun utilizarea de strategii didactice activ-participative, evitarea trasării unor sarcini de tip strict reproductiv sau algoritmic.

Dacă până la vârsta preadolescenței educația ocupă o pondere mai mare decât autoeducația după această vârstă raporturile se schimbă treptat ajungând ca autoeducația să ocupe ponderea cea mai importantă.

5.6. EDUCAȚIA PERMANENTĂ

15.6.1. Conceptul de educație permanentă

Într-o societate aflată în continuă schimbare, într-o lume în care tehnica, cultura, cunosc un ritm atât de alert, omul trebuie pregătit pentru a le face față, prin urmare educația nu trebuie și poate să se rezume la ceea ce oferă școala de toate gradele ci trebuie să continue și după absolvirea acesteia.

Educația trebuie concepută ca un continuu existențial a cărui durată se confundă cu însăși durata vieții și care nu trebuie limitat în timp (vârsta școlară) și închis în spațiu (clădiri școlare).

Faure, 1974 - *Tot ce suntem, ce facem, ce gândim, vorbi, auzim, dobândim și posedăm nu este altceva decât o scară pe care ne urcăm din ce în ce mai mult pentru a ajunge cât mai sus, fără însă să putem atinge vreodată suprema treaptă*

Bontaș definea educația permanentă drept *un sistem educațional deschis compus din obiective, conținuturi, forme și tehnici educaționale care asigură întreținerea și dezvoltarea continuă a potențialului cognitiv, activ, și acțional al personalității, al capacităților și deprinderilor de autoeducație formarea personalității independente și creative.* (Bontaș, I. 1994)

Văideanu afirma că *educația permanentă este un mod al omului de a se elibera de tensiuni, de crize, de surprizele profesionale neplăcute*. Ea este un scut și un sprijin care întărește încrederea în viitor și în progres. Ea are caracter anticipativ bazându-s pe obișnuința de a învăța și pe ideea că într-o societate democratică fiecare învață de la fiecare.

Necesitatea permanenței educației în plan individual și istoric a fost intuită de mult timp în primul rând de clasicii pedagogiei universale. Conceptul de educație permanentă este specific pedagogiei contemporane. Există o serie de alte concepte care au o **semnificație asemănătoare: educație recurentă, (reciclarea) enculturație educație socială, educație a adulților, educație post școlară, autoeducație, autoperfecționare.**

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

5.6.2. Obiectivele educației permanente

Obiectivele educației permanente nu pot fi dissociate de cele ale educației în general. Educația permanentă urmărește realizarea unui sistem de obiective și cerințe:

Întelegerea necesității educației permanente la nivelul factorilor de decizie, a unităților de învățământ, al altor

factori educativi și al individului de orice vârstă.

- Asigurarea îmbogățirii sistematice și continue a cunoștințelor generale și speciale.
- Perfecționarea capacităților și deprinderilor intelectuale și profesionale, a calificărilor la schimbările și mutațiile din viața economică, socială, politică și culturală mergând până la recalificare.

Diminuarea efectelor uzurii morale a cunoștințelor teoretice și practice prin reîmprospătarea conținuturilor cu noi informații și tehnologii.

Dobândirea de tehnici și deprinderi de educație permanente.

5.6.3. Factorii educației permanente

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

5.6.4. Formele educației permanente

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

CAPITOLUL VI

EDUCAȚIA INTELECTUALĂ

6.1. CONCEPTUL DE EDUCAȚIE INTELECTUALĂ

Termenul provine din latinescul „*intellectus*”, care înseamnă minte, gândire, rațiune, act rațional, capacitate de a gândi, rațională, cunoaște, de a opera noțiuni, concepte.

Educația intelectuală este acea componentă a acțiunii educaționale care, prin intermediul valorilor științifice și umaniste pe care le prelucrează și vehiculează, contribuie la formarea și dezvoltarea tuturor capacităților intelectuale, funcțiilor cognitive și instrumentale, schemelor asimilatorii, structurilor operatorii precum și a tuturor mobilurilor care declanșează, orientează și întrețin activitatea obiectului educațional îndreptată în această direcție (I. Nicola, 2000).

Educația intelectuală, ca și educația în general este un proces de natură informativă cât și formativă care se realizează și el prin intermediul celor trei forme de educație: formală, nonformală și informală. Educația intelectuală ajută la formarea

unor capacități de natură cognitivă, afectivă și psihomotrică. Ea contribuie și totodată are ca obiectiv central să pregătească elevii pentru cunoștințe și activitatea rațională. Educația intelectuală este educația pentru și prin știință, ceea ce semnifică trecerea de la pregătirea pentru înțelegerea noțiunilor, teoriilor, principiilor, la intelectualizarea personalității și formarea concepției științifice (I. Jinga, E. Istrate, 2001).

6.2. OBIECTIVELE ȘI CONȚINUTUL EDUCAȚIEI

INTELECTUALE

Educația intelectuală nu se oprește doar la înțelegerea noțiunilor ci și la pregătirea individului cu tehnici de prelucrare și utilizate a acestora în procesul formării sale.

Printre obiectivele pe care le urmărește educația intelectuală se numără:

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

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

O1. Formarea culturii generale

Cultura generală este alcătuită dintr-un ansamblu de cunoștințe, priceperi, deprinderi, capacități asimilate și formate în cadrul educației formale, nonformale și informale. Acest ansamblu îl ajută pe individ să aibă o vedere asupra lumii înconjurătoare și să-și adapteze formare, integrarea și adaptarea sa socială la cerințele sociale existente. Setul de valori personale va fi pe cât posibil în strânsă corelație cu setul de valori sociale vehiculat și acceptat în acea perioadă de timp. Nu există cultură decât dacă, și în destinul personal al unui om care își duce existența își făurește o viață, reflectă universul în conștiința sa și participă la transformarea acestuia prin acțiunea sa. (Levgrand P : 1973, p. 52).

Obiectivele subsumate formării culturii generale (E.Macavei, 2001) sunt următoarele:

formarea orizontului larg de cunoaștere – percepere, înțelegere și interpretare (interesul de a cunoaște alte popoare prin cultura lor, deschiderea de a cunoaște, înțelege și accepta

diferite culturi);

formarea, înțelegerea și însușirea noțiunilor, conceptelor, teoriilor care explică fenomenele naturii, societății, activității umane, a legilor care le guvernează (cunoștințele de limbă și literatură maternă, însușirea limbilor de circulație universală; cunoștințe de matematică, fizică, chimie, biologie, informatică etc; stimularea modului de gândire specific fiecărui domeniu);

realizarea transferului interdisciplinar de cunoștințe (conexiuni între cunoștințele de matematică – fizică, fizică – chimie, biologie – chimie, biologie – tehnică, lingvistică – matematică, psihologie – informatică, compararea limbajelor, transferuri de limbaje, însușirea metateoriilor);

cunoașterea altor popoare, națiuni prin cultura lor (studierea istoriei universale, a literaturii universale, a istoriei științei și tehnicii, istoriei culturii universale; studiul comparativ al unor teorii și concepții; dezvoltarea respectului pentru specificul cultural al diferitelor popoare; dezvoltarea respectului pentru natura psihică a diferitelor popoare);

întărirea relației identitate – alteritate (cunoașterea și respectarea diferențelor culturale; dezvoltarea sentimentului de toleranță etnică, rasială, religioasă, culturală, combaterea xenofobiei, a intoleranței.

O3. Formarea culturii profesionale (de specialitate)

Cultura profesională sau de specialitate cuprinde un set de cunoștințe, priceperi, deprinderi, abilități și capacități necesare pentru exercitarea cu succes a unei profesii sau a mai multora aparținând aceluiași domeniu de activitate.

Cultura profesională nu se constituie separat de cultura generală, din contră aceasta este baza generală – pe care se construiesc componentele specifice ale culturii profesionale. Ele nu acționează ca două culturi paralele ci prin interdependență și întrepătrundere. Referitor la această interacțiune a celor două culturi și la educarea tinerei generații se poate spune că: „nu trebuia, desigur, restrânsă la știință și tehnologie, căci aplicarea adecvată a tehnologiilor noi la problemele umane necesită o înțelegere profundă a naturii și culturii omenești, cere o educație generală în sensul cel mai larg” (Carl Sagan, 1989, p.78).

Cultura profesională trebuie să-i ofere individului pe lângă cunoștințe, priceperi, deprinderi și capacități necesare exercitării profesiei și formarea deprinderilor de deontologie profesională, formarea atitudinii necesare pentru perfecționarea profesională și chiar pregătirea pentru eventualele reconversii profesionale.

O4. Formarea motivației optime a activității intelectuale în general și în activitatea școlară în special

Cel mai mare spațiu din activitatea școlară îl are educația intelectuală.

Motivația este ansamblul imboldurilor, determinărilor ce stau la baza activității individului uman. Este suportul energetic care îl determină și susține pe individ în activitățile pe care le desfășoară. Se vorbește de motivație extrinsecă și motivație intrinsecă. Motivația extrinsecă se produce și se manifestă în afara esenței acțiunii pe care individul o învață, o desfășoară.

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

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

Motivația individuală se află situată la limita intereselor individului, fără să se raporteze la utilitatea acelei activități pentru ceilalți oameni.

Elevul trebuie conștientizat treptat asupra fiecărui domeniu de cunoaștere, urmărindu-se transformarea motivației extrinseci în motivație intrinsecă, deoarece motivația se regăsește în stadiul inițial sub forma celei extrinseci individuale. Este necesar să se cultive la elevi conștiința că nu tot ce învață poate și trebuie să fie atrăgător în mod direct, nemijlocit.

Psihologii vorbesc despre cultivarea la elevi a unui nivel optim al motivației, în sensul că se cultivă în mod conștient

elevilor ideea unui intensități moderate pentru motivația extrinsecă, deoarece nu este indicat nici cel mai scăzut nivel dar nici o intensitate maxime. Pentru motivația de tip intrinsec, motivația optimă se poate ridica la orice nivel de intensitate.

6.3.METODE ȘI TEHNICI DE MUNCĂ INTELECTUALĂ PENTRU ELEVI

Nu este indiferent ce informații asimilează elevul, cum asimilează și mai cu seamă cum le prelucrează pentru a le intriga în sistem de cunoștințe deja existente sau pe cale să se formeze.

Munca intelectuală, ca de altfel munca de orice natură ar fi ea, presupune un set de metode și tehnici de lucru specifice.

Tehnica muncii intelectuale „reprezintă un ansamblu de prescripții privind igiena, organizarea și metodologia muncii intelectuale, elaborat în scopul reducerii efortului și a măririi randamentului acestei munci (S. Lăzărescu, 1973, p. 37).

În această situație profesorul este numit să elaboreze o abordare specifică a procesului educativ, în care individul să fie supervizat în elaborarea propriului său set de tehnici de muncă intelectuală care să-i asigure o tot mai mare autonomie și în același timp o mai mare implicare în procesul autoeducației.

Sugestive pentru aspectul educației sunt cuvintele lui Toffler :
„Analfabetul de mâine va fi nu cel care nu știe să citească, ci va fi cel care nu știe cum să învețe” (A.Toffler, 1974, p.402).

Din perspectiva preocupării profesorului cele mai semnificative metode și tehnici de muncă intelectuală ar fi următoarele: (Nicola, I., 2000)

Inițierea și familiarizarea elevilor cu folosirea unor instrumente auxiliare pentru îmbogățirea cunoștințelor și rezolvarea sarcinilor de învățare (dicționare, enciclopedii, crestomații, elemente ale mass media etc.);

Formarea priceperii de folosire a surselor documentare și de întocmiri pe această bază a unor planuri: de idei conspecte, fișe etc. Formarea la elevi a unor procedee speciale de învățare, în funcție de conținutul și complexitatea sarcinii, precum și de particularitățile persoanei care învață (tehnica învățării „integrale”, combinate etc); Familiarizarea elevilor cu specificul și cerințele tehnicii de observare și experimentare, cu priceperea de a observa și investiga fenomenele realității;

Stimularea elevilor în vederea stabilirii unor corelații între cunoștințele asimilate prin treceri succesive de la concret la abstract și de la abstract la concret;

Familiarizarea elevilor cu diferite strategii creative în rezolvarea sarcinilor de învățare;

Adoptarea și respectarea de către elevi a unui regim rațional de muncă și odihnă,
în concordanță cu cerințele igienei activității intelectuale.

CAPITOLUL VII

EDUCAȚIA MORALĂ

Morala este o formă a conștiinței sociale care reflectă ansamblul concepțiilor, ideilor și principiilor (normelor) care călăuzesc și reglementează comportarea (conduita) oamenilor în relațiile personale, în familie, la locul de muncă și în societate , în general. (Bontaș, I. , 1994).

Termenul de morală provine din latinescul mos, moris care se traduce având înțelesul de lege, regulă, obicei, caracter.

Formarea și dezvoltarea personalității umane nu se poate realiza fără a se ține cont de aspectul moral. Morala, ca fenomen social se manifestă atât ca **fenomen social** – conștiința morală a societății cât și ca **morală individuală** – conștiința morală individuală. Morala socială include sistemul moral al societății iar morala individuală reprezintă reflectarea în conștiința individului a conținutului moralei.

7.1. LIMBAJUL MORAL

Limbajul moral este foarte variat și uneori nu este bine stăpânit în totalitate nici de toți dascălii. Există mai multe categorii de termeni:

- **termenii morali – instrumentali:** normă morală, acțiune morală, relație morală, mijloc moral, lege morală, normative morale.

- **termenii morali – pragmatici:** trebuință morală, interes moral, scop, opțiune, situație, conflict.

- **termenii morali – atitudinali-** sunt exprimați prin valori morale: bine/ rău, datorie, obligație, libertate, demnitate, cinste, curaj, prietenie, generozitate.

Limbajul moral în relație cu comportamentul moral ridică anumite probleme. Se constată că unele cuvinte își schimbă sau modifică sensul, înțelesul și produc ceea ce se numește **imprecizie semantică.**

Prin intermediul termenilor morali se formează anumite aprecieri morale a ceea ce este cineva, cum ar trebui să fie cineva în diferite împrejurări ale vieții ceea ce este cunoscut ca **problemă de întrebuințare a termenilor.**

Imprecizia semantică și terminologia mai țin și de opțiunea morală în sensul că aceasta este deschisă soluțiilor alternative ale comportamentului. Contează și decizia subiectului în relație cu o anumită normă morală. Se înscrie pe coordonată între ceea ce se cade și ceea ce nu se cade.

Termenii de : valoare morală, aspirație morală, atitudine morală, voință și caracter moral sunt frecvent utilizați pentru că prin ei se desemnează componenta obiectivă / subiectivă a

personalității. Cei care sunt înclinați să utilizeze termenii : aspirație, voință surprind latura subiectivă.

Valoarea morală este o exigență de conștiință. Această exigență are ca sursă relația dintre “ este” și “ trebuie”, adică existentul moral și doritul moral. Obiectul exigenței morale este reprezentat de un posibil comportament. În această ipostază se identifică structura exigenței morale. Orice exigență morală, fie ea **imperativă** (Să fii bun!); **indicativă** (ce se cade și ce nu se cade); **permisivă**(se poate sau nu); - trebuie să **nu fie excesivă, să nu ceară subiectului mai mult decât se cade.**

7.2. CONȚINUTUL EDUCAȚIEI MORALE

Conținutul educației morale se concretizează în: **idealul moral, valori morale, norme morale, reguli morale, aspirații morale, relații morale, stiluri comportamentale și atitudini morale.**

Idealul moral este reprezentat de ceea ce este caracteristic ca imagine a perfecțiunii din punct de vedere moral, de către membrii societății sub formă de model. Idealul moral este nucleul în jurul căruia acționează celelalte elemente componente ale sistemului moral.

Valorile morale reflectă anumite cerințe și exigențe generale, ce se impun comportamentului uman în virtutea idealului uman.

Normele și regulile morale sunt considerate ca fiind prelungiri ale valorii morale, având semnificație de prescripție cu caracter de obligație și / sau permisiune pentru comportamentul moral și sunt elaborate și aplicate de societate.

Aspirațiile morale reprezintă un aspect care se reflectă prin ceea ce suntem și ceea ce putem fi. Implică și o opțiune pentru anumite valori și norme morale, anumite gesturi și comportamente.

Relațiile morale se realizează atât longitudinal cât și transversal între componentele morale dar și între indivizi precum și între societate și indivizi și indivizi și societate. Această relație se desfășoară sub **aspectul intern obiectiv cât și sub aspectul psihologic.**

Aspectul intern obiectiv vizează situațiile morale de viață anumite solicitări ale comportamentului individual, solicitări care au calități de stimul. Răspunsul la stimulii din exterior îl dăm în funcție de scopurile pe care le urmărim.

Aspectul psihologic este reprezentat de procesele de selecție, opțiune / apreciere și angajare efectivă în funcție de selectarea și aprecierea stimulilor din exterior. Comportamentul uman are caracter autonom. Din punctul de vedere al acestui plan, în relația morală, cel mai puternic obstacol în educația

morală este subiectivitatea morală, punctată de numeroase momente (ezitare/ atașament; încredere / suspiciune; prudență / risc).

Stilurile comportamentale:

comportamentul impulsiv;

comportamentul dur – care nu admite abateri de la normele morale;

comportamentul imitativ;

comportamentul imitativ – instabilitate, caracter surprinzător;

comportamentul duplicitar (oportunist);

Atitudinile morale – manifestări ale comportamentului moral, care decurge din caracterele corespunzătoare și necorespunzătoare sinelui moral cu valoarea reală sau contradictorie a comportamentului moral. Atitudinile morale se prezintă ca organizări de procese cognitive și emoționale.

Atitudinile morale sunt de două feluri:

- **corecte** – orice atitudine morală exprimă o sensibilitate la tot ce se petrece în viața socială;

- **negative** (refractare – atitudinea conflictuală; oportuniste – respectivul subiect își exprimă doar interesul personal) .

7.3. METODE DE EDUCAȚIE MORALĂ

Ca și în activitatea de instruire și în educația morală

succesul este asigurat și condiționat și de alegerea adecvată a strategiilor , metodelor și a procedeele de educație morală. Metodele de educație utilizate în învățământ sunt considerate ca fiind apte și pentru îndeplinirea obiectivelor educației morale. Din multitudinea metodelor de educație morală , cele mi frecvente și eficiente în practica educativă sunt următoarele:

Exemplul moral – se bazează pe intuirea faptelor care sunt considerate modele. Intuirea directă obținută prin exemplu este însoțită de trăiri afectiv-emoționale mult mai intense decât ce se poate obține prin imagini sau povestiri. Exemplul moral, ca metodă , se realizează prin două procedee importante: *exemple directe* (cele oferite de persoanele apropiate anturajului copilului – prieteni, colegi, frați, surori, părinți, profesori) și *exemple indirecte* – relatarea unor comportamente ale unor persoane în anumite situații.

Utilizarea cu succes a exemplelor morale cere din partea celor care utilizează metoda să respecte câteva reguli, pentru ca obiectivele să fie atinse:

- crearea unui climat adecvat care să permită emiterea , transmiterea și receptarea mesajelor ce pornesc de la persoana care este considerată modelul;

- profesorul nu trebuie să se declare exemplu în mod direct;

- nici un membru al grupului nu poate fi considerat exemplu integral pentru colegii săi;

- utilizarea exemplului, modelelor negative să se facă numai în situațiile în care copilul manifestă față de acestea o conduită opusă;

Exercițiul moral – reprezintă o metodă cu mari resurse în formarea deprinderilor de comportare morală, în desăvârșirea activităților practice de conformare cu modelul ales. El constă în executarea sistematică și organizată a unor fapte și acțiuni în condiții relativ identice, cu scopul formării deprinderilor și obișnuințelor de comportare morală și în vederea constituirii și fixării trăsăturilor voliționale și de caracter implicate în atitudinea și conduita morală a individului.

Această metodă presupune două momente principale: formularea cerințelor și executarea propriu-zisă. În ceea ce privește formularea cerințelor, profesorul utilizează în activitatea sa următoarele forme: ordinul, dispoziția, îndemnul și sugestia, lămurirea, rugămintea, încrederea, încurajarea, entuziasmarea, stimularea activității prin promiterea unor recompense, inițierea de întreceri între elevi, utilizarea perspectivelor, cultivarea tradițiilor, apelul, aluzia, avertismentul, interdicția. (Nicola, I., 1994).

Convorbirea morală – urmărește transmiterea și asimilarea cunoștințelor morale ca și prelegerea și explicația. Diferența este că în convorbire are loc un dialog între profesori și elevi, aceștia participând în mod direct, activ și reciproc,

fiecare oferind informațiile care fac obiectul dialogului.

Convorbirea se desfășoară în concordanță cu planul care este stabilit anterior și poate fi individuală sau colectivă. Climatul în care se desfășoară convorbirea trebuie să asigure elevilor o exprimare sinceră și liberă a opiniilor precum și la argumentarea acestora.

Povestirea morală este utilizată mai ales la clasele mai mici și se bazează pe relatarea și prezentarea sub formă de narațiune a unor fapte și întâmplări care conțin semnificații morale. Figurile de stil, limbajul expresiv, materialul de sprijin adecvat sunt condiții pe care le cere îndeplinite o povestire morală pentru ca rezultatul să fie pe măsura așteptărilor. Dramatizarea și jocul de rol sunt procedee ale povestirii și ajută la evidențierea întâmplărilor relatate și a normelor morale.

Dezbaterile morale – oferă posibilitatea elevilor de a asista la discutarea unor fapte și întâmplări morale, de a constata diversitatea opiniilor și puterea de argumentare a lor până la o concluzie finală, unanim acceptată.

CAPITOLUL VIII

EDUCAȚIA CIVICĂ

8.1. COORDONATELE EDUCAȚIEI CIVICE

Educația civică în momentul de față are o sferă imprecis delimitată. Pentru unii, educația civică ar însemna o educație pentru democrație, privită ca valoare nesimilarizată cu ignorarea comportamentelor sociale. Din acest punct de vedere se pledează referitor la relațiile majoritate – minoritate, deosebirile de regim politic, valorile politice și morale. Alții pun pe seama educației civice problemele educației politice și morale. Aceste probleme privesc: caracteristicile statului democrat, funcțiile statului și cetățeanului, importanța constituției, mecanismul de funcționare a statului.

Educația civică se intersectează parțial cu această formă de educație. Formula educație pentru democrație este de fapt educație politică și nu constituie civismul, în sens de participarea a cetățeanului la treburile statului.

Educația moral – civică este sintagmă confuză care

ignoră faptul că educația morală și educația civică au fiecare limbajele, normele lor, în funcție de care se pot identifica scopurile și conținuturile lor.

8.2. OBIECTUL EDUCAȚIEI CIVICE

Obiectul distinct al educației civice este **comportamentul civic**, care se definește prin relația cetățean – societate civilă. Această relație se înfățișează sub două aspecte:

- a. obiectiv – un complex de situații civice, solicitările decurgând din categorii de obligații ce definesc acest complex;
- b. subiectiv – în accepțiunea unor acte deliberate a stimulilor de angajare a comportamentului civic;

Educația civică constituie o preocupare pentru viața interioară a omului și implică un gen de experiență comună.

În conținutul ei, educația civică include valori ca: toleranță, solidaritate, respectul diversității umane concomitent cu valorile care definesc societatea, drepturile omului, justiția socială.

Educația civică îi ajută pe tineri să asimileze cunoștințe care să permită funcționarea instituțiilor de stat și se desfășoară pe două coordonate: **socializarea copilului și adolescentului; educarea respectului pentru drepturile omului.**

Copilul și adolescentul au nevoie de înțelegerea drepturilor și îndatoririlor pe care le au în viață. Drepturile și

îndatoririle (obligațiile) sunt sursa dinamizatoare a societății. Drepturile omului se exercită în relație cu mediul cultural și social și se prezintă pe niveluri. Există patru mari categorii de drepturi:

Drepturile civile:

Dreptul la viață și inviolabilitate – a nu fi torturat, arestat, reținut, expulzat în mod obligatoriu;

Dreptul la ocrotire a legii;

Dreptul de a fi recunoscut ca subiect în drept;

Egalitatea bărbat – femeie;

Dreptul la cetățenie;

Dreptul de a se căsători;

Dreptul la proprietate;

Dreptul de a nu fi supus arbitrar sau ilegal;

Drepturile politice:

Dreptul la libertatea gândirii, conștiinței, religiei;

Dreptul la întrunirea pașnică;

Dreptul la libera circulație;

Dreptul de a participa la conducerea statului;

Drepturile economice și sociale:

Dreptul la asigurări sociale;

Dreptul la asociere;

Dreptul la un nivel de trai satisfăcător;

Dreptul la sănătate;

Drepturile culturale:

Dreptul la educație;

Dreptul de participare liberă la viața culturală;

Dreptul de a beneficia de protecția drepturilor ce decurg din crearea operelor;

Drepturile se însoțesc de obligații ca: școlaritatea obligatorie, fidelitatea față de patrie, serviciul militar.

Aceste categorii de drepturi se definesc pe trei niveluri:

a. Nivelul conceptual;

b. Nivelul normativ – drepturile au caracter sistemic;

c. Nivelul cultural – pedagogic;

La baza formulării scopurilor educației civice stau coordonata de socializare și cea de educare a respectului pentru drepturile omului.

- cunoașterea de către copil a structurii și funcționalității statului de drept.

- asigurarea cunoștințelor despre legile statului.

- cunoașterea și asimilarea valorilor democrației pluraliste.

- cunoașterea drepturilor omului.

Dezvoltarea respectului ca valoare și însușire civică de comportament (respectul statului și al legii, ordinii de drept și publice, prevenirea infracțiunilor).

8.3. METODOLOGIA EDUCAȚIEI CIVICE

Metodologia educației civice își conturează un mecanism pe trepte. Acest mecanism se referă la implicarea civică a elevilor în acțiunile de protecție a mediului, de marcare a unor aniversări, de promovare a sănătății fizice și psihice, acțiuni de predare - învățare a drepturilor omului, acțiuni de predare – învățare despre valorile statului de drept.

Începutul propriu-zis al educației civice îl constituie învățământul primar în direcția exersării unor relații interpersonale pentru respectarea adevărului. Acest stadiu incipient are ca fundament organizarea.

CAPITOLUL IX

EDUCAȚIA ESTETICĂ

9.1. EDUCAȚIA ESTETICĂ ȘI EDUCAȚIA ARTISTICĂ

Conceptul de estetică își are originea în limba greacă, *aisthetis*, *aisthetikos* – ceea ce se referă la sensibil, plăcut, frumos. Estetica este știința despre frumos, ea studiind legile și categoriile frumosului. (Jinga, I; Istrate, E.- 2001).

Educația estetică urmărește pregătirea elevului pentru actul de valorificare (receptare, asimilare) și cel de creare a valorilor estetice. (Nicola, I., 2000). Pe lângă educație estetică se află în raport de subordonare cu aceasta educația artistică care este componentă a educației estetice. Educația estetică și educația artistică au ca elemente componente atât arta cât și estetica ființei umane indiferent de vârstă. Profesorul, ca modelator al personalității umane creatoare, este obligat să apeleze la estetic, la psihologia artei, sociologia artei și la unele discipline mult mai strict specializate: semantica artei, analiza formei artei, teoria structuralismului pozitiv al informației, cibernetica.

Categoriile educației estetice sunt: (Bontaș, I. 1994)

Idealul estetic **este categoria care exprimă modelul (prototipul) spre care năzuiește, aspiră să-l cultive și să-l finalizeze un artist, un individ sau comunitatea umană.**

Stilul estetic este categoria care exprimă calitățile și capacitățile omului de a percepe și trăi frumosul.

Gustul estetic este categoria care exprimă calitatea și capacitatea omului de a iubi și aprecia frumosul sub raport cognitiv, afectiv și comportamental.

Spiritul de creație este categoria care exprimă capacitatea și abilitatea de a imagina și crea frumosul.

Educația în general și educația estetică în particular, trebuie să treacă accentul de pe ipostaza reproductivă a învățământului pe ipostaza cultivării potențialului creator al personalității.

Obiectivele educației estetice se pot împărți în două grupe reprezentative: (xxx 1986)

- a. obiective care au în vedere formarea capacității de a percepe, însuși și folosi adecvat valorile estetice;
- b. obiective care urmăresc dezvoltarea capacităților de a crea noi valori estetice, cultivarea aptitudinilor estetice creatoare;

9.2. ESTETICUL ȘI FRUMOSUL

Educația estetică și educația artistică au limbaje proprii,

respectiv limbajul estetic și limbajul artistic.

9.2.1. Limbajul estetic

Limbajul estetic se referă la momentul contemplării, alcătuit din: **frumosul, simbolicul, urâtul, sublimul, tragicul, comicul.**

Frumosul este atribut al creației artistice. Primul estetician a fost Platon care vorbește despre lucruri și ființe frumoase. Frumosul are și anumite substitute utilizate în limbajul uzual: armonie, grațios, nobil, tandru. În accepțiunea frumosului intră atât aspecte obiective cât și subiective referitoare la sensibilitatea subiectului care face obiectul analizei.

Sublimul – măreț, eroic, monumental, elevat.

Urâtul - ceva respingător, dizgrațios, penibil, trivialul, hidosul, groaznicul.

Comicul – satiric, amuzant, sarcastic, caricatural.

Tragicul – o pierdere a valorii în urma unui conflict ce se instituie între acțiunea dreaptă a omului și condițiile ostile realizării ei. Este un purtător al spectacolului înfrângerii năzuinței omului.

În cadrul limbajului estetic se situează valoarea de frumos în timp ce în limbajul artistic se situează altă valoare pentru că acest limbaj privește fenomenul artei.

9.2.2. Limbajul artistic

Nucleul limbajului artistic este constituit din : **imaginea artistică, ideea artistică, stilul artistic, metoda creației artistice.** Acest nucleu dezvăluie capacitățile spirituale ale artistului ce privesc: intuiția, fantezia, inspirația, puterea expresivă, concepția artistului despre lume, inventivitatea artistică.

Educația artistică cuprinde actul contemplării și procesul receptării artistice. Ca valoare artistică, frumosul poate fi recunoscut sub forma naturală și sub forma artistică ca și creație a operelor de artă.

9.3. SCOPURILE ȘI CONȚINUTURILE EDUCAȚIEI ESTETICE ȘI ARTISTICE

În funcție de limbajul estetic sau artistic se configurează și scopurile, conținuturile și modurile de organizare a secvenței de acțiune educativă. În identificarea acestor scopuri se apelează la limbajul estetic și artistic pe care elevii trebuie să-l utilizeze în procesul comunicării.

Comunicarea artistică este procesul trecerii informației de la emițător la receptor iar modalitatea trecerii este interpretarea privită ca act de cunoaștere a semnificației estetice și artistice.

Selectarea conținuturilor se face prin apelare la percepția senzorială și la ceea ce este arta ca funcție a societății, ca influență asupra psihologiei umane. Dezvoltarea comportamentului estetic apare ca un scop general. Acest proces vizează atât **nivelul senzorial cât și nivelul afectiv și intelectual.**

a. nivelul afectiv – capacitatea de reacție naturală a omului la valori;

b. nivelul afectiv – trăirea valorilor estetice și artistice;

c. nivelul intelectual – procesul de cunoaștere al valorii.

În concordanță cu aceste trei nivele, dezvoltarea comportamentului estetic și artistic înseamnă:

Educarea capacității subiective de receptare artistică și estetică.

Transmiterea și asimilarea cunoștințelor despre valorile estetice și artistice.

Încurajarea, orientarea și dezvoltarea aptitudinilor creative artistice.

Practicarea frumosului, în viață, în mediul pedagogic școlar și în relațiile interumane.

Receptarea esteticului și frumosului conturează un dublu înțeles:

- receptarea ca proces psihic;
- receptarea ca și creație artistică;

Actul receptării pentru a fi eficient trebuie să se îndeplinească câteva condiții necesare:

Orientarea specifică spre receptarea operei de artă;

Interesul pentru artă;

Gustul estetic;

Receptarea cognitivă și emoțională a operei de artă – cunoașterea conținutului încorporat cu forma operei;

Satisfacția sau plăcerea estetică și coparticiparea creatorului la deslușirea construcției respectivei opere de artă.

9.4. MODALITĂȚI DE REALIZARE A METODOLOGIEI EDUCAȚIEI ESTETICE

Scopurile sunt în relație cu conținuturile, reprezentate de limbajul estetic și artistic. Această educație este realizabilă în situația pedagogică ce trebuie creată atât din punct de vedere al mediului familial al copilului cât și din punct de vedere al unor modele artistice ale elevului. Se poate vorbi de existența a două etape ale metodologiei educației estetice:

Etapa inițială (învățământul preprimar, primar, gimnazial, liceal)- privește implicarea unor discipline școlare în dezvoltarea percepției senzoriale în cunoașterea și asimilarea limbajelor estetice și artistice specifice unor arte precum și

familiarizarea elevilor cu diferite arte plastice vizuale ca pictura, gravura, etc.

Etapa de creare a unui cadru cultural de referință în învățământul preuniversitar prin predarea istoriei artelor plastice și prin predarea și asimilarea tehnicilor de execuție a artelor plastice vizuale, precum pictura – felurile de picturi, metodologia de realizare a unor lucrări de pictură, grafica și felurile ei, sculptura.

În metodologia educației estetice se impune individualizarea activităților practice și accentul pe asimilarea limbajelor artistice și plastice.

În etapa inițială se realizează dezvoltarea sensibilității estetice și dezvoltarea percepției artistice.

În etapa de creare a cadrului cultural se urmărește cunoașterea, practicarea valorii estetice, se definește posibilitatea trăirii operei ca valoare estetică.

Ambele etape trebuie să reprezinte o situație pedagogică permisivă între individualitatea elevului și individualizarea operei de artă.

CAPITOLUL X

FINALITĂȚILE EDUCAȚIEI

Acțiunea educațională este un fapt uman, instituit și organizat în vederea dobândirii unor finalități. Pe de o parte, ea presupune anticiparea, pe plan teoretic și mintal, a unor rezultate care se au în vedere, iar pe de altă parte, întreaga ei desfășurare este dirijată din interior de această proiecție ideală, conștientizată și transpusă în practică de agentul educațional. Finalitățile circumscriu modelul de personalitate pe care educația urmează să-l formeze. Finalitățile acțiunii educaționale îmbracă forma idealului educațional, scopurilor și obiectivelor educaționale.

(Nicola, I., 2004)

10. 1. IDEALUL EDUCAȚIONAL

Idealul educațional este elementul prin care se exprimă corelația dintre societate și acțiunea educațională. Prin idealul

educațional se proiectează și se anticipează nevoile sociale obiective ale societății, precum și aspirațiile ei în ceea ce privește desfășurarea și finalitatea acțiunii educaționale.

Idealul pedagogic al unei epoci exprimă în primul rând, starea societății în epoca dată. (Durkheim, E., 1980)

Idealul educațional se raportează întotdeauna la om, la ceea ce ar trebui să devină, la personalitatea sa ideală. În diverse momente istorice conținutul său a oscilat, după cum predominante au fost calități ale căror dispoziții se aflau în natura intrinsecă ființei umane, sau erau solicitate ca imperative de societate, urmând să fie impuse prin intermediul educației. Idealul a fost întotdeauna omul, cu corectura că întotdeauna a predominat o anumită natură a conținutului pe care îl gândim în spatele noțiunii de om. (Narly, C.,1980)

10.2. SCOPURILE EDUCATIVE

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

10.3. OBIECTIVELE EDUCAȚIONALE

În pedagogie, taxonomiile, ca teorii și abordări sistematica clasificatoare, descriptive și explicative s-au impus îndeosebi prin cercetările și lucrările publicate de către Bloom și colaboratorii săi (1951, 1964, 1969). Există însă mai multe taxonomii și clasificări morfologice: Guilford, D Hainaut (1981) și de Landsheere.

10.3.1. Principii de stabilire a taxonomiilor

Conform opiniilor lui Ionescu, M. și Radu, I.,(2001), principiile de stabilire a taxonomiilor obiectivelor educaționale sunt următoarele:

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

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

genetică.

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

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

Principiul întrepătrunderilor structural- sistemice dintre obiectivele taxonomice ale diferitelor domenii (psihomotor, cognitiv, motivațional, caracterial). Orice obiectiv, chiar dacă are efecte formative predominante într-un domeniu, vizează de fapt și alte substructuri ale personalității elevului.

10.3.2. Categori și domenii de obiective

Obiective cognitive;

Obiective afective;

Obiective psihomotorii;

Profesorul trebuie să utilizeze cu suplețe categoriile taxonomice ale fiecărui domeniu, să ierarhizeze și să relaționeze în chip logic obiectivele operaționale cu cele neoperaționale, să conștientizeze faptul că fiecare obiectiv psihomotor sau cognitiv

are și o componentă afectivă, motivațională și atitudinală, după cum diferite structuri afective, diferite motive, interese, atitudini-valorii, convingeri au și componente intelectuale.

Modelele taxonomice ale obiectivelor adaptate diferitelor discipline școlare pornesc îndeosebi de la taxonomia lui Bloom pentru domeniul cognitiv.

Achiziția cunoștințelor

Cunoașterea datelor particulare.

Cunoașterea terminologiei.

Cunoașterea faptelor particulare.

Cunoașterea căilor care permit prelucrarea datelor particulare.

Cunoașterea regulilor (convențiilor).

Cunoașterea tendințelor și secvențelor.

Cunoașterea clasificărilor.

Cunoașterea criteriilor.

Cunoașterea metodelor.

Cunoașterea elementelor generale aparținând unui domeniu de activitate.

Cunoașterea principiilor și legilor.

Cunoașterea teoriilor.

Înțelegerea (comprehensiunea).

Transpoziția (transformarea).

Interpretarea.

Extrapolarea (transferul).

Interpretarea.

Extrapolarea (transferul).

Aplicarea

Analiza

Analiza elementelor.

Analiza relațiilor.

Analiza principiilor de organizare.

Sinteza

Definirea unui concept.

Elaborarea unui plan de acțiuni.

Derivarea unui ansamblu de relații abstracte.

Evaluarea

Evaluarea pe baza unor criterii interne.

Evaluarea pe baza unor criterii externe.

Taxonomia lui Bloom, deși are și limite, are marele merit de a ordona ierarhic cele două mari categorii de obiective: informative și formative.

10.3.3. Operaționalizarea obiectivelor educaționale

Operaționalizarea semnifică transpunerea, respectiv derivarea scopurilor procesului didactic în obiective specifice și a acestora în obiective concrete, prin precizarea unor comportamente cognitive sau /și psihomotorii direct observabile

și măsurabile. (Ionescu, M., Radu, I., 2001)

Operaționalizarea presupune o serie de etape:

Transpunerea unui obiectiv în termeni de acțiuni, operații, manifestări direct observabile;

Precizarea acțiunii se raportează la comportamentul de învățare al elevului ci nu la profesor;

Specificarea condițiilor didactice, psihopedagogice în contextul cărora elevii ajung la modificarea cantitativă și calitativă preconizată;

Cezar Bârzea (1979) a stabilit trei criterii care stau la baza operaționalizării obiectivelor:

Orice obiectiv operațional precizează mai întâi o modificare calitativă a capacităților elevilor.

Pentru orice obiectiv operațional se precizează situațiile de învățare, respectiv, condițiile care determină modificările educative preconizate.

Nivelul realizării este a treia componentă indispensabilă pentru definirea unui obiectiv operațional. Modificările enunțate printr-un obiectiv operațional nu sunt abstracte ci sunt precise, concrete.

Verbe ambigue, care nu pot fi folosite în operaționalizare:

- ◆ A cunoaște;
- ◆ A ști;

- ◆ A sesiza semnificația;
- ◆ A se familiariza cu...
- ◆ A înțelege;
- ◆ A gândi; etc.

Verbe care pot fi folosite în formularea obiectivelor operaționale - la modul conjunctiv:

- ◆ Să selecteze;
- ◆ Să execute;
- ◆ Să recunoască;
- ◆ Să descrie;
- ◆ Să redea;
- ◆ Să exerseze;
- ◆ Să citească;
- ◆ Să rezolve;
- ◆ Să parafrazeze;
- ◆ Să compună;
- ◆ Să enumere;
- ◆ Să constate;
- ◆ Să conceapă;
- ◆ Să sintetizeze;
- ◆ Să analizeze; etc.

Obiectivele din domeniul motivațional și afectiv nu se pot operaționaliza în sensul clasic, dar ele sunt intenționalități

permanente ale profesorului în cadrul demersurilor instructiv – educative, pe care le poate atinge prin crearea unor situații de predare – învățare stimulative. Transpunerea în fapt a principiului învățării prin acțiune și a principiului stimulării și dezvoltării motivației cognitive facilitează atingerea unor asemenea obiective didactice formative.

Structurile psihice și trăsăturile vizate de obiectivele afective și motivaționale sunt atât premise, cât și consecințe ale atingerii obiectivelor cognitive, văzute în desfășurarea lor procesuală, inclusiv a celor operaționalizate.

CAPITOLUL XI

CURRICULUMUL ȘCOLAR

11.1 Contextul istorico – educativ în care a apărut teoria curriculumului

Din punct de vedere etimologic, termenul de curriculum provine din limba latină, din termenii “ curriculum” (singular), “ curricula” (plural), care însemnau alergare, cursă, drum.

Ralph W. Tyler este primul pedagog care a elaborat o formulare modernă a teoriei curriculumului în lucrarea “ Principii de bază ale curriculumului și instruirii”, în 1949, lucrare care a fost decretată ca fiind cea mai reprezentativă lucrare a secolului XX în domeniul educațional.

Studiile cele mai importante în domeniul curriculumului s-au făcut în Regatul Unit al Marii Britanii, anul de vârf fiind 1975. Specialiștii francezi în domeniu se aliază și participă și ei la aceste cercetări. Germanii însă au considerat că toată didactica de dinainte reprezintă acest domeniu. De fapt teoria și metodologia instruirii derivă din teoria curriculumului, deși aceasta din urmă a evoluat mult mai târziu decât prima.

Teoria curriculumului s-a dezvoltat ca o secțiune autonomă, deoarece s-a constatat că în raport cu noile solicitări, cele școlare, pedagogia clasică cu principiile și normele ei nu mai erau suficient de relevante.

La noi, această teorie a curriculumului a apărut mai târziu datorită schimbărilor în planul socio – economic care solicitau inovații și reforme și în planul educațional și instrucțional.

Ca urmare a acestor condiții, teoria curriculumului este în perioadă de cristalizare și nu există un punct de vedere comun în ceea ce privește oglindirea ei în literatura de specialitate atât la nivel național dar și internațional. Specificitatea teoriei curriculumului este dată de caracterul național al educației, de caracterul de prospecție al acesteia precum și de educația permanentă dar și de formele educației (formală, nonformală și informală).

11.2 Conceptul de curriculum și problematica lui

- ◆ Natură și fundamente – prima problematică a teoriei curriculumului;
- ◆ Principii, norme și modele de construcție a curriculumului – proiectarea curriculumului (curriculum design);

- ◆ Implementarea curriculumului (curriculum operațional sau managementul curriculumului);
- ◆ Evaluarea curriculumului – criterii și metode prin care se explorează efectele unui program de instruire;

Ca urmare a diferitelor puncte de vedere diferite în ceea ce privește teoria

curriculumului și definițiile acestui domeniu sunt variate:

Gaston Mialaret: curriculumul – listă de conținuturi ale disciplinelor școlare.

D Hainaut: curriculumul este un proiect aplicativ care definește:

- țelurile, scopurile și obiectivele unei activități educative;
- căile, mijloacele și activitățile folosite pentru atingerea acestor scopuri;
- metodele și instrumentele utilizate pentru a evalua în ce măsură activitatea a dat roade;

Pophan: curriculum – se referă la consecințele dezirabile ale instruirii;

Kerr: curriculum – întreaga activitate de învățare care e planificată și îndrumată de școală, indiferent dacă e realizată în școală sau în afara ei.

Curriculum – nu este o noțiune monolitică ci polisemantică, ea fiind definită printr-o familie de termeni, unde fiecare își are legitimitatea lui, dar nici unul singur nu poate

acoperi întreaga sferă a curriculumului.

Abordarea multidimensională a curriculumului se realizează din trei perspective sau având în vedere trei criterii și prin punerea în discuție a unor modele teoretice ale educației.

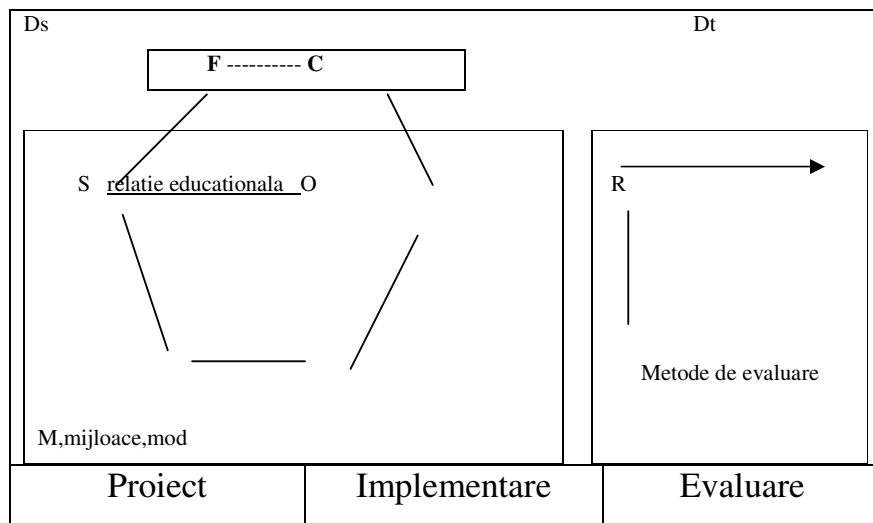
Criterii: - structural

- produs, forme de obiectivizare
- procesual

Modele ale educației: - structural

- funcțional

Conform unui model teoretic al educației, structura acesteia este:



S – subiectul educației (agentul educațional);

O – obiectul educației (elevul);

M – metode;

R – rezultat al educației;

F – finalități;

C – conținut;

Ds – dimensiune spațială;

Dt – dimensiune temporală;

Mod – mod de instruire;

Suspendarea unui singur element atrage după sine anularea sistemului. Orice element trebuie să aibă anumite calități, să dispună de anumite proprietăți. Prezența maximală a unui element nu compensează absența sau prezența minimală a unui element.

După o scurtă dar atentă analiză a acestui model se constată că fiecare element al sistemului se poate constitui la rândul său într-un subsistem. Pot fi identificate trei subsisteme:

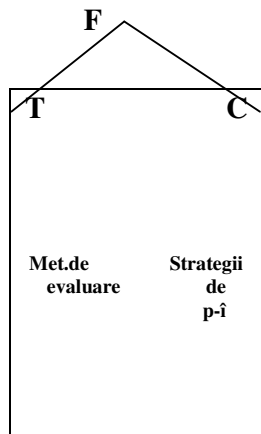
- ◆ Teoria curriculumului – se ocupă de finalități și conținuturi (F și C);
- ◆ Teoria instruirii – se ocupă de relații, moduri, forme de organizare, de subiect și de obiect;
- ◆ Teoria măsurării și evaluării – se ocupă preponderent de efectele educației atât la nivel macro dar și la nivel

microeducațional.

Criteriul structural

Nici o teorie din cele trei nu poate face abstracție de rezultatele și efectele celelalte. Fiecare se bazează pe celelalte pentru a se perfecționa și completa. Dezvoltarea fiecăreia e condiționată de achizițiile și progresele celorlalte.

Modelul complet comprehensiv al curriculumului:



F – finalități

C – conținut

T – timpul de învățare

Întotdeauna finalitățile (F) și conținuturile (C) sunt distribuite în raport cu anumite unități de timp. Timpul se raportează în mod constant la finalități și la conținut. Variațiile

obiectivelor și conținutului conduc la modificarea timpului de învățare.

Teoria curriculumului studiază problematica care apare la nivelul finalităților, conținutului și timpului, precum și relația dintre ele.

La nivelul finalităților, teoria curriculumului are în vedere:

- tipurile sau categoriile de finalități;
- factorii care determină finalitățile;
- explorează metodele și tehnicile de definire și clasificare a obiectivelor;

La nivelul conținutului, teoria curriculumului are în vedere:

- tipurile de conținuturi;
- se interesează de criteriile de selecție a conținutului;
- metodele de organizare sau structurare internă a conținutului;

La nivelul timpului, teoria curriculumului are în vedere:

- unități de timp specifice;
- relația dintre timp și învățare;
- explorează factorii care determină cantitatea de timp necesară învățării;

Exemplu: - introducerea unui nou obiect de învățământ.

Criteriul procesual

Acest criteriu vizează parcurgerea a trei etape:

- a. **Etapa de proiect** – se stabilesc regulile ce stau la baza selecționării finalităților în stadiul de proiect, conținutului și unitățile de timp.
- b. **Etapa implementării** – se interesează cu implementarea categoriilor vizate de proiect.
- c. **Etapa evaluării** – se interesează de evaluarea finalităților, randamentului proiectului: - evaluarea la nivelul clasei;
 - evaluare la nivel național;
 - evaluare la nivel internațional

Exemplu:

Proiectul Nufield (Anglia) – predarea integrată a științei (fizică, biologie, chimie) a condus la o nouă optică în educație a cadrelor didactice. Acestea au noi și importante sarcini față de stilul clasic al activității didactice.

Criteriul produsului

Are în vedere documentele școlare care au valoare predictivă și prescriptivă:

- planul de învățământ;
- programa școlară;
- manualul școlar;

- materiale curriculare;
- ghiduri metodice pentru profesori;
- ghiduri de studiu pentru elevi;
- culegeri de texte și exerciții;
- pachete de învățare;
- manuale de autoinstruire;
- diferite auxiliare audio – video;

11.3 Proiectarea curriculumului

Se realizează pe trei nivele:

1. nivelul macroeducațional (planul de învățământ, manuale școlare, etc.)
2. nivelul intermediar (programe cadru)
3. nivelul microeducațional (proiectarea anuală, semestrială, secvențială a unităților de instruire, etc.)

Bazele sociale

Bazele cognitive epistemologice; Bazele filosofice; Bazele psihologice

I; Bazele psihologice II;

Politica educației, valori fundamentale în educație

Aceste fundamente au două calități:

- sunt determinanți ai construcției curriculumului;

- reprezintă criterii în raport cu care se apreciază calitatea oricărui nou proiect în domeniul curriculumului;

În teoria și practica educației, aceste baze au fost valorificate unilateral, dar se

pune problema unei interacțiuni între ele în aplicarea în practică.

Conform acestor baze de fundamentare a curriculumului, pot fi identificate trei modele de curriculum:

- a. modelul centrat pe baze cognitive (centrat pe domeniul cunoașterii).
- b. modelul centrat pe nevoi sociale, care se referă preponderent la formarea profesională.
- c. modelul centrat pe nevoi, aspirații individuale (centrat pe baze psihologice).

Aceste modele de proiectare curriculară se pot utiliza pentru toate toate nivelele, dar ele sunt uzitate preponderent pentru nivelul macroeducațional și pentru cel intermediar.

Specifice nivelului microeducațional dar cu extensie și la celelalte două: macroeducațional și intermediar sunt:

1. Modelul obiectivelor.
2. Modelul conținutului.
3. Modelul procesului.
4. Modelul situațional.

Modelul obiectivelor

Ralph Tyler stabilește structura de bază a acestui model:

- I. definirea scopurilor;
- II. selecția experiențelor de învățare;
- III. organizarea;
- IV. evaluarea;

În optica acestui model se pornește de la prespecificarea obiectivelor

educaționale (anticiparea rezultatelor), care trebuie traduse în comportamente observabile. Organizarea obiectivelor trebuie să fie de natură ierarhică și să se precizeze poziția fiecăruia.

Selecția conținuturilor și metodelor de instruire trebuie să fie în concordanță directă cu obiectivele intenționate. Experiențele de învățare nu au valoare intrinsecă, ci sunt valoroase sau nu dacă devin funcționale. Problemele de evaluare trebuie să fie congruente cu obiectivele prespecificate.

Argumente aduse de acest model în sprijinul lui:

- ◆ de natură logică – în orice activitate umană rațională există o finalitate bine determinată;
- ◆ de natură științifică și tehnologică – bazele teoretice să satisfacă criteriile de eficacitate proprii unui proces tehnologic;

- ◆ modelul se bazează pe psihologia behavioristă și oferă o bază practică de acțiune educațională. El este într-o oarecare măsură un proces tehnologic;
- ◆ de natură economică și politică – educația fiind finanțată prin contribuția populației, contribuabilul trebuie să știe ce intenții are școala, care sunt efectele instrucției școlare;
- ◆ de natură pedagogică (educațională)- modelul elimină viciul fundamental al modelului centrat pe conținut, care nu e capabil să răspundă la întrebarea “ De ce și ce se predă?”

Obiecții ale modelului:

- ◆ modelul se bazează pe o interpretare limitată a ideii de raționalitate și impune o liniaritate strictă în evoluția secvențelor;
- ◆ este elaborat într-un vacuum științific și este insensibil la diferențele dintre disciplinele școlare;
- ◆ efectele secundare sunt ignorate;
- ◆ procesul de evaluare nu se poate baza doar pe standardele ce se bazează doar pe obiective;

Modelul conținutului

Este considerat a fi modelul tradițional. Punctul de plecare al acestui model este conținutul care cuprinde și enunțarea subiectelor care urmează să fie abordate.

Modelul conținutului nu face referire la celelalte componente ale curriculumului: finalități și unități de timp. Acest conținut este detașat de problematica scopului. E selecționat și ordonat, dar criteriile sunt limitative.

Modelul în cauză se concentrează pe ideea că funcția fundamentală a educației este aceea de a transmite cunoștințe. Este un model depășit.

Modelul procesului

Se bazează pe relația dintre predare- învățare și evaluare fără a lua prea mult în calcul și celelalte structuri ale curriculumului. Accentul de cele mai multe ori cade pe secvența de predare sau pe cea de evaluare, iar veriga învățării rămâne cea mai importantă doar în plan teoretic.

În cadrul acestui model este greu de urmărit corelația finalități - achiziții – rezultate. Pune accent pe vehicularea informativă, iar latura formativă ocupă poziția inferioară.

Modelul situațional

Are în vedere situația de învățare care nu întotdeauna poate fi corelată în mod ideal cu finalitățile ce – i corespund și parametrii specifice de evaluare. Procesul de predare – învățare – evaluare este fragmentat fără prea multe oportunități de

învățare inter / intra / trans / multidisciplinară.

Nu există un model universal valabil, ci există modele care pot fi adaptate conform disciplinei, temei de studiu, grupului țintă, stilului profesorului precum și situației educaționale.

11.4 Tipurile de curriculum

Delimitarea tipurilor de curriculum și circumscrierea lor cât mai clară sunt utile educatorului practician în înțelegerea multiplelor fațete ale experienței de învățare. (Cucoș, C.-coord., 1998)

Perspectiva teoriei curriculumului

- ◆ **Curriculum general** – este cel care oferă o bază de cunoștințe, abilități și comportamente obligatorii pentru toți cursanții, pe parcursul primelor stadii ale școlarității. Durata educației generale variază în funcție de sistemul național de învățământ. Conținuturile educației generale cunosc un proces de extensiune, prin integrarea, pe lângă ariile curriculare tradiționale, circumscrise unor discipline consacrate în planurile de învățământ, a unor tematici interdisciplinare, în special din sfera de studiu a noilor educații. Curriculum general reprezintă fundamentul pe care aptitudinile speciale pot fi dezvoltate.

- ◆ **Curriculum specializat** pe categorii de cunoștințe și aptitudini (literatură, științe umaniste, științe exacte, muzică, arte plastice și dramatice, sporturi, etc.) se focalizează pe îmbogățirea și aprofundarea competențelor, pe exersarea abilităților înalte, pe formarea comportamentelor specifice determinării performanțelor în domeniul particular de studiu.
- ◆ **Curriculum subliminal** emerge, ca experiență de învățare, din mediul psihosocial și cultural al clasei de elevi, al școlii, al universității. Climatul de studiu, personalitatea profesorului, relațiile interpersonale, sistemul de recompensări și sancționări sunt elemente semnificative ale mediului instrucțional ce influențează imaginea de sine, atitudinile față de alții, sistemul propriu de valori, etc. În mod special, evoluția afectivității este influențată de climatul nestructurat al vieții din instituția educațională.
- ◆ **Curriculum informal** derivă din ocaziile de învățare oferite de societăți educaționale neguvernamentale, din mass-media, din viața muzeelor, a instituțiilor culturale, religioase, din atmosfera cotidiană a familiei, etc.

Perspectiva dezvoltării curriculumului

- ◆ **Curriculumul recomandat** de un comitet de experți sau de autorități guvernamentale, ca fiind cel mai bun la un moment dat.
- ◆ **Curriculumul scris** care are un caracter oficial și este specific unei instituții educaționale concrete.
- ◆ **Curriculumul predat** reprezintă experiența de învățare oferită direct de educatori elevilor în activitatea curentă.
- ◆ **Curriculumul de suport**, desemnează materialele curriculare adiționale, precum culegeri de texte și de exerciții, timpul alocat experienței de învățare, cadre didactice, cursuri de perfecționare și de specializare.
- ◆ **Curriculumul testat** este experiența de învățare transpoziționată în teste, probe de examinare și alte instrumente de apreciere a progresului școlar.
- ◆ **Curriculumul învățat** semnifică ceea ce elevul achiziționează de fapt, ca o rezultată a acțiunii cumulate a celorlalte tipuri de curriculum.

11.5 Termeni de specialitate utilizați de teoria curriculumului

- ◆ **Curriculumul comun** – trunchiul comun, disciplinele de studiu obligatorii, recomandate de către autoritatea centrală.

- ◆ **Curriculumul la decizia școlii** – include pachetele opționale de discipline care se aleg conform acordului școală – familie – elev.
 - ◆ **Planul – cadru de învățământ** este generativ, care permite școlilor și claselor să realizeze scheme orare proprii. Planul – cadru este cel prin care școlile se raportează la un curriculum comun, având posibilitatea de a decide, conform principiului descentralizării curriculare.
 - ◆ **Aria curriculară** reprezintă un grupaj de discipline, care au în comun anumite obiective de formare. Curriculumul este structurat în șapte arii curriculare, între care există un echilibru dinamic. Raportul între ariile curriculare se modifică în funcție de vârsta elevilor și de specificul curricular.
- I. **Limbă și comunicare;**
 - II. **Matematică și științe;**
 - III. **Om și societate;**
 - IV. **Educație fizică și sport;**
 - V. **Tehnologii;**
 - VI. **Consiliere și orientare;**
- ◆ **Ciclurile curriculare** reprezintă periodizări ale școlarității, grupând mai mulți ani de studiu, uneori chiar din cicluri școlare diferite, care au în comun anumite finalități. Aceste periodizări ale școlarității se suprapun peste structura

sistemului de învățământ cu scopul de a focaliza obiectivul major al fiecărei etape școlare și de a regla prin modificări curriculare procesul de învățământ.

a. Ciclul achizițiilor fundamentale (grupa pregătitoare a grădiniței, dacă aceasta există, clasele I- II) are ca obiective majore acomodarea elevilor la cerințele sistemului școlar și alfabetizarea inițială.

b. Ciclul de dezvoltare (clasele III - VI) are ca obiectiv major formarea capacităților de bază necesare pentru continuarea studiilor.

c. Ciclul de observare și orientare (clasele VII - IX) are ca obiectiv major orientarea elevilor în vederea optimizării opțiunii școlare și profesionale ulterioare.

d. Ciclul de aprofundare (clasele X- XI) are ca obiectiv major aprofundarea studiului în profilul și specializarea aleasă, asigurând, în același timp, o pregătire generală pe baza trunchiului comun și a opțiunilor din celelalte arii curriculare.

e. Ciclul de specializare (clasele XII - XIII) are ca obiectiv major prespecializarea în vederea integrării eficiente în învățământul universitar pe profil sau pe piața muncii.

◆ **Număr de ore minim și maxim pe săptămână** - planul – cadru de învățământ specifică numărul minim și maxim de ore pe săptămână pentru o anumită clasă.

◆ **Număr de ore minim și maxim pe arie curriculară (plajă orară)** – planul – cadru de învățământ specifică numărul de ore minim și maxim al unei arii curriculare pe săptămână.

◆ **Număr de ore minim și maxim pe disciplină (plajă orară)** – planul – cadru de învățământ specifică numărul de ore minim și maxim pe săptămână pentru fiecare disciplină de învățământ.

Câteva discipline beneficiază de un număr de ore fix: Limba și literatura română – clasele V – IX; Limba și literatura maternă – clasele V – IX; Matematica – clasele VI – IX; Religia – pe tot parcursul ciclului primar și gimnazial; Istoria României și Geografia României – clasele aVIII-a și a IX-a; Istoria și tradițiile minorităților naționale – clasele a VII-a și VIII-a.

BIBLIOGRAFIE

Bârsănescu, Șt., *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*, EDP, București, 1976

Bârzea, C., *Arta și știința educației*, EDP, București, 1995

Bontaș, I., *Pedagogie, Ed. All, București, 1994*

Cerghit, I., *Etapete unei cercetări științifico – pedagogice*, Rev. de ped., 2 / 1989

Cerghit, I., *Determinațiile și determinările educației*, Curs de pedagogie, Univ. București, 1988

Claparede, E., *Educația funcțională*, EDP, București, 1968

Cosmovici, A., Iacob, L., *Psihologie școlară*, Ed. Polirom, Iași, 1999

Cosmovici, A., *Psihologie generală*, Ed. Polirom, Iași, 1998.

Crișan, A (coord), *Curriculum și dezvoltare curriculară în contextul reformei învățământului. Politivi curriculare de perspectivă*, Document MEN, Consiliul Național pentru Curriculum, București, 1998

Cucoș, C., *Pedagogie*, Ed. Polirom, 1996

Cucoș, C., *Psihopedagogie*, Ed. Polirom, Iași, 1998

Drăgan, I., Nicola, I., *Cercetarea psihopedagogică*, Ed. Tipomur, Tg. Mureă, 1993

Dumitrescu, Ghe., *Metode și tehnici matematice în pedagogie*, EDP, București, 1969

Durkheim, E., *Educație și sociologie*, EDP, București, 1980

Gilbert, L., *Dialogul în educație*, EDP, București, 1971

Hamandache, A., *Articulation de l'educstion formelle et non formrllle*, UNESCO, Paris, 1993

Husen, T., Postlethwaite, T., N., (coord), *The International Encyclopedia of Education*, 1985,1994

Ionescu, M., Chiș, V., *Pedagogie*, Ed. Presa Univ. Clujeană, Cluj, 2001

Ionescu, M., Radu, I., *Didactica modernă*, Ed. Dacia, Cluj, 2001

Jinga, I., Istrate, E., *Manual de pedagogie*, Ed. All, București, 2001

Joița, E., *Pedagogie*, Ed. Polirom, Iași, 1999

Landsheere, V., d., *L'education et la formation*, PUF, Paris, 1992

Lengrand, P., *Introducere în educația permanentă*, EDP, București, 1973

Manolache, A., *Dicționar de pedagogie*, EDP, București, 1979

Mustar, D., *Metodologia cercetării în educație și învățământ*, Ed. Litera, București, 1985

Narly, C., *Texte pedagogice*, EDP București, 1980

Nicola, I., *Tratat de pedagogie școlară*, Ed. Aramis, București, 2000

Nicola, I., *Tratat de pedagogie școlară*, Ed. Aramis, București, 2004

Nicola, I., *Pedagogie*, EDP, București, 1994

Nicola, I., *Pedagogie*, EDP, București, 1992

Novak, A., *Ghid statistic pentru cercetările din educație și învățământ*, Ed. Litera, București, 1988

Pain, A., *Education informelle*, Ed. L Harmaton, Paris, 1990

Plancharde, E., *Introducere în pedagogie*, EDP, București, 1976

Plancharde, E., *Pedagogie școlară contemporană*, EDP, București, 1992

Rousseau, J., J., *Texte pedagogice alese*, EDP, București, 1960

Sagan, C., *Creierul lui Broca. De la pământ la stele*, București, 1989

Toffler, A., *Șocol viitorului*, București, 1974

Văideanu, G., *Educația la frontiera dintre milenii*, Ed. Politică, București, 1988

Văideanu, G., *Pedagogie*, Ed. Univ. Al. I. Cuza, Iași, 1986

XXX, *Pedagogie. Ghid pentru profesori, vol. I*, Univ. Al. I. Cuza, Iași, 1996

Zlate, M., *Psihologia socială grupurilor școlare*, EDP, București, 1972

CUPRINSUL

Capitolul I	
OBIECTUL DE STUDIU AL PEDAGOGIEI ȘI DOMENIILE EI DE ACTIVITATE.....	1
Capitolul II	
COMPLEXITATEA PEDAGOGIEI CA ȘTIINȚĂ.....	15
Capitolul III	
CERCETAREA PEDAGOGICĂ.....	27
Capitolul IV	
FACTORII DEZVOLTĂRII PERSONALITĂȚII.....	47
Capitolul V	
FORMELE (COMPONENTELE) EDUCAȚIEI.....	53
Capitolul VI	
EDUCAȚIA INTELECTUALĂ.....	65
Capitolul VII	
EDUCAȚIA MORALĂ.....	74
Capitolul VIII	
EDUCAȚIA CIVICĂ.....	82
Capitolul IX	
EDUCAȚIA ESTETICĂ.....	87
Capitolul X	
FINALITĂȚILE EDUCAȚIEI.....	94
Capitolul XI	
CURRICULUMUL ȘCOLAR.....	103
Bibliografie.....	122