

1. INTRODUCERE

1.1. ÎNVĂȚAREA ACTUALĂ ÎN EUROPA

Aspectul general al învățării actuale în Europa este complex, ține de calitatea educației și asigură învățarea continuă, reflectând atât nevoile individuale cât și societale. Nevoia de a asigura calitatea și relevanța cunoștințelor, a abilităților și a pro-atitudinilor, pe care orice tânăr este necesar să le probeze în condițiile economiei de piață și ale transglobalizării, determină o regândire a finalităților și a obiectivelor educației în societățile actuale.¹ În ultimii anii, conceptul de competențe-cheie a câștigat teren în Europa, dar rămân, în continuare, multiple provocări pentru sistemele europene de educație legate de procesul de implementare a acestora. Una dintre acestea este nevoia de a acorda un sprijin mai consistent în ceea ce privește implementarea competențelor-cheie la nivelul școlii. De asemenea, o altă provocare este aceea de a accentua mai mult statutul competențelor-cheie transversale (digitale, civice și antreprenoriale), în raport echilibrat cu competențele tradiționale de bază (limba maternă, matematica și științele) din perspectiva educației pentru dezvoltare personală și socio-profesională, precum și din perspectiva adaptării la economia de piață și la diversitatea culturală. Competențele-cheie propuse de Consiliul European sunt corelate procesului de autonomie a școlii și pot fi integrate în **învățarea pe tot parcursul vieții** pentru toate **oportunitățile societale de învățare**.

Referitor la abilitățile de bază ale tinerilor europeni, putem nota necesitatea întăririi sprijinului pentru acestea, prin traseu individualizat pentru elevii cu lacune instrucționale sau cu deficit major de instrucție, prin utilizarea **metodelor și a strategiilor focalizate pe învățarea de bază, pe tipul de elev cu dificultăți și pe valorificarea contextelor de învățare**. În această ecuație, intră, desigur, valorificarea practică a rezultatelor evaluărilor, a studiilor de impact, a bunelor

¹ *** (2012), *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*, Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the the Committee of the Regions.

practici din clasă, a metodelor de predare / învățare / evaluare, adaptate adecvat profilului individual sau grupal.

Un alt aspect important este acela al **relației dintre motivare, atitudini și încredere în forțele proprii, precum și conexiunea acestora cu orientarea în carieră**. Un rol important îl au rețelele europene de formare, parteneriatele dintre instituțiile implicate în formarea și în explorarea învățării eficiente în școală și în societate prin proiecte individuale, activități extracurriculare și schimburi de practici. Strategiile motivaționale vizează, în special, nu atât grupurile de performeri, cât grupurile și problemele din jurul grupurilor vulnerabile; subperformerii, elevii cu probleme socio-economice, imigranții și grupurile cu dificultăți – diferite forme de analfabetism funcțional sau reticențele evidente față de studiul matematicii, al științelor și al tehnologiilor.

1.2. ASPECTE ALE DIDACTICII ACTUALE

Generată de noul context educațional din documentele post-Lisabona, didactica actuală pune în discuție combinarea mai multor paliere de abordare a demersurilor de învățare: (1) oportunități de învățare în societate, (2) profilul resurselor umane angrenate în actul de învățare, (3) specificul de învățare în paradigma formală, non formală și informală, (4) mediile de învățare explorate și (5) construcția educațională (predare- învățare-evaluare-integrare).

Integrarea predării în sistemul de învățământ ca proces presupune gestiunea atentă a două laturi : instruirea (predarea și învățarea) și transformarea - formarea personalității umane prin convertirea predării în învățare, a informării în formare și în acțiune umană constructivă. Ca orice activitate umană, predarea este precedată de **finalități determinante**, după cum vom vedea mai jos (vezi infra, *Subcapitolul 2*).

Predarea este o activitate cu funcții complementare: transmitere (comunicare de cunoștințe, priceperi sau abilități, deprinderi, modele comportamentale) și învățare (grupuri organizate - elevi, studenți, adulți etc.). Predarea este o formă de activitate caracteristică învățării organizate, la baza căreia stă informația și relația euristică dintre elevi și profesori. Multe dintre obiectivele educaționale sunt atinse prin gestiunea metacognitivă a informațiilor: prezentarea sistematică a conținutului prin explicarea problemelor, a noțiunilor etc., introducerea în conținuturile cunoașterii, exemplificări sau ilustrări, aplicații etc. Învățarea este condiționată de

predare, în sensul că este inclusă în aceasta și formează pro-attitudinea în procesul de învățare.

Evoluția secvențială a învățării este legată de holismul predării, predarea generează învățare, învățarea trimite la cadrul metacognitiv de predare. Pentru a releva cele două elemente enunțate, credem că sunt necesare câteva punctări privind comportamentul profesorului: cum și când este bine să se intervină? care este dimensiunea afectivă și metacognitivă a actului didactic? ce se poate face în anumite cazuri? cum se gestionează participarea? Este necesar să amintim că avem în vedere două dimensiuni ale organizării climatului educativ optim, una pedagogică, cealaltă organizațională.

Pe de altă parte, conceptul de *metacogniție* presupune două aspecte: cunoașterea de sine și controlul de sine. Utilizând cunoștințele metacognitive (despre o anumită problemă), putem numi suma acestora *gestiune a activității mentale*, care mobilizată în acțiunea didactică, devine *participativă*.

Componentele metacogniției:

- cunoștințele metacognitive, deduse din experiențele anterioare, relativ stabile, verbalizabile, care pot fi eronate;
- aspectul procedural sau gestiunea activității mentale;
- conștientizarea proceselor mentale.

1.3. STRATEGII ȘI STILURI DE PREDARE

Calitatea predării este condiționată de metode, de strategii și de stilul profesorului.

Între predare și învățare există diferențe de ordin metodic, pe de o parte, dar, pe de altă parte, și între predare, învățare, evaluare și integrare. Metodele predării și ale învățării se suprapun în acțiune. În elaborarea metodologică a predării, prioritar, se ține seama de problemele care asigură **performanța predării**:

- transferul de la nivelul de pregătire al profesorului la cel al elevului;
- elaborarea metodologică este relaționată de conținutul predat, predarea gestionează procesul de învățare, de evaluarea și de integrare a cunoștințelor;
- utilizarea metodelor, a tehnicilor și a procedeeelor, în variante contextuale adaptive, complexe și diversificate, contribuie la transferul predării în învățare, adaptând predarea la particularitățile grupului și /sau individuale;
- organizarea și desfășurarea predării în situațiile de învățare ale clasei;

- metodele de predare se formulează pe baza unor valori comune deținute de elevi cărora li se stabilesc cote continue de exigențe superioare.

Strategii de predare – învățare - evaluare

În actul didactic, strategiile de predare sunt formulate în funcție de **obiectivele și conținutul învățării, mediile de învățare, metodele și mijloacele de învățământ**. Demersurile necesare sunt:

- operaționalizarea obiectivelor;
- elaborarea conținuturilor în termeni de categorii ale cunoașterii, de imagini caracteristice, de principii și legi, teorii, teoreme, axiome etc.;
- opțiuni metodologice privind formele adecvate ale predării derivate din combinația dintre metode și mijloace;
- comutarea flexibilă între acțiunile profesorului și cele de autonomie și de independență în activitatea de învățare a elevului;
- transferul dintre modurile de organizare frontală, de grup și individuală.

Stilul profesorului

Ca orice stil personal, stilul profesorului asigură un caracter personal al acțiunii sale specifice, orientează acțiunea prin trăsături dominante, are valoare metodologică și operațională pentru situațiile problematice ale situației de învățare. Stilul imprimă pecetea personalității profesorului în rezolvarea problemelor și în orientarea evoluțiilor educabililor.

Alături de rolul de manager al instituției, sunt importante într-o organizație școlară și **rolurile de manager al clasei și al grupurilor de elevi**. Profesorul conduce direct și autonom activități la nivelul microgrupului de elevi, la nivelul claselor și la nivelul școlii. El se află într-un continuu raport partenerial cu elevii din perspectiva educațională și formativă. Este necesar ca profesorul să-și asume un set de responsabilități, având atribuții sporite la nivelul unei clase. Profesorul este implicat plenar în ceea ce se cheamă a fi **managementul schimbării**. Rolurile profesorului, în calitate de conducător, sunt multiple. Potrivit lui D Hainaut², **rolurile** pe care profesorul le poate activa și utiliza în diferite stadii și forme sunt:

- receptor și emițător al diferitelor mesaje, participant în activitățile specifice;
- realizator, proiectant, organizator, responsabil al unor acțiuni;
- decizie în selecția obiectivelor, a conținuturilor, a strategiilor și a resurselor;

² D'Hainaut, (1980), *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Nathan, Paris.

- sursă de informare;
- ethos: model de comportament, purtător de valori;
- consiliere, ghidare pentru integrarea cunoștințelor;
- apărare, protecție.

În raport cu toate aceste roluri, profesorul este **factor militant și interactiv** la nivelul clasei, aflându-se în contact nemijlocit cu elevii. În procesul didactic, acesta gestionează o situație de învățare, adoptă anumite strategii interactive, iar fiecare elev în parte și toți împreună participă la un proces condus discret de profesor.

Demersul de proiectare didactică este managerial și pornește de la **harta competențelor de format prin educația școlară și de la resursele disponibile** (umane, naturale, materiale, informaționale). Luând în considerare, simultan, competențele generale și specifice, obiectivele operaționale racordate la situațiile de învățare, putem construi un proiect non contradictoriu, integrat în realitatea clasei. Din această perspectivă, având în vedere sensul educației, faptul că are drept scop - obiectiv și subiectiv - omul, orice act educațional trebuie să aibă cel puțin două dimensiuni: **sarcina de învățare și relația umană** (cu indivizi și/sau grupuri), ambele așa cum pot fi concret și real stabilite. În funcție de centrarea pe sarcina de activitate, vorbim despre mai multe tipuri de stiluri :

Figura 1 - Tipuri de stiluri

Rezultate		Implicare	
Autocrat	Paternalist	Consultativ	Democratic
<i>Spune</i>	<i>Oferă</i>	<i>Implică</i>	<i>Codetermină</i>

(După Tannenbaum și Schmidt, 1958³)

În condițiile prezentate mai sus, apare un nou continuum, în funcție atât de centrarea pe sarcină cât și pe relația umană, în care putem identifica patru stiluri fundamentale:

a) Stil directiv: pentru educabilii care nu pot și nu vor să realizeze activitățile cerute. Educatorul manager solicită ce trebuie să facă elevul și controlează fiecare acțiune;

³ Tannenbaum, A.S. and Schmitt, W.H., (1958), *How to choose a leadership pattern*, *Harvard Business Review*, 36, March-April, 95-101.

b) Stil tutorial: pentru educabilii care nu pot, dar vor să realizeze sarcina respectivă. Educatorul încearcă să convingă, utilizează, alternativ, sugestii, decizii, informații.

c) Stil mentor: pentru educabilii ale căror capacități și motivație trebuie dezvoltate. Educatorul participă cu sugestii, sfaturi, ajutor, atunci când acestea îi sunt cerute;

d) Stil delegator: educatorul delegă educabililor autoritatea de luare a deciziilor.

Este recomandată nu numai **adecvarea stilurilor la situația concretă**, ci și aplicarea succesivă a acestor stiluri, de la cel directiv la cel delegator: când grupul de educabili și/sau sarcina de învățare sunt noi, educatorul trebuie să comunice educabililor ce și cum trebuie să procedeze.

Profesorul conduce direct și autonom multe dintre activități, fie la nivelul microgrupului de elevi, fie la nivelul claselor, fie la nivelul școlii. În acest context, vorbim despre abordarea unuia dintre modele sau o abordare complexă a unuia dintre modelele enumerate mai jos :

Trăsături de referință ale principalelor modele didactice

Literatura de specialitate a consacrat mai multe tipuri de modele. Enumerăm mai jos trăsăturile de referință ale principalelor modele de învățare, vorbind generic, pe care profesorul le poate aplica:

- **Modelul comportamental al lui E.P.Reese:** păstrarea continuă a obiectivelor ca punct de plecare și de sosire;
- **Modelul operațiilor logice elaborat de B.O. Smith:** predarea conține elemente de strategie didactică;
- **Modelul Taba:** relația dintre componenta cognitivă, cea operațional-aplicativă și cea predictivă;
- **Modelul Turner:** presupune exercițiul și antrenamentul în procesul predării;
- **Modelul lui Flanders:** are la bază categoria de influență (directă și indirectă) exercitată de profesor în clasă.

2. OPORTUNITĂȚI DE ÎNVĂȚARE ÎN SOCIETATE

2.1. PROIECTARE ȘI DEZVOLTARE CURRICULARĂ

Activitatea de proiectare pedagogică valorifică acțiunile și operațiile de definire anticipativă a obiectivelor, a conținuturilor, a strategiilor învățării, a probelor de evaluare și a relațiilor dintre acestea, în condițiile unui anumit mod de organizare a procesului de învățământ. Specificul activității de proiectare pedagogică evidențiază importanța acțiunilor de planificare – programare – concretizare a educației / instruirii care vizează valorificarea optimă a unor resurse de timp, umane, informaționale, materiale etc.:

Proiectarea pedagogică realizată în funcție de **factorul timp** - timpul real destinat învățării în mediul școlar și extrașcolar - înseamnă:

a) proiectarea globală care presupune proiectarea pedagogică pe un nivel, treaptă, ciclu de învățământ, urmărind, în mod special, planul de învățământ și criteriile generale de elaborare a programelor de instruire (organizate pe discipline de învățământ, competențe-cheie, forme de instruire, conținuturi generale ale educației / instruirii);

b) proiectarea desfășurată care presupune proiectarea pedagogică pe o perioadă determinată a unui an de învățământ, a unui semestru școlar sau a unei activități didactice/educative concrete (lecție, oră de dirigenție etc.), urmărind, în mod special, elaborarea programelor de instruire/educație și a criteriilor de operaționalizare a obiectivelor / competențelor generale și specifice ale programelor de instruire/educație.

2.2. EVOLUȚIA CONTEXTULUI EDUCAȚIEI

Pe un alt versant al proiectării, este necesar să ținem seama de evoluția contextului educației⁴. Vorbim despre evoluția contextului actual de învățare pe trei dimensiuni:

Învățarea este legată de piață: generează propriul sistem de cetățenie socială focalizat pe scheme de securitate sau de insecuritate; include problema accesului la serviciile publice; presupune protejarea proprietății private din partea

⁴ Cezar Bîrzea, (1994), *Les politiques éducatives dans les pays en transition*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.