

# STUDII ȘI CERCETĂRI: ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

## METODOLOGIA INSTRUIRII CENTRATE PE STUDENT ÎN CONTEXTUL CONDIȚIILOR DE OPTIMIZARE A APLICĂRII METODELOR REAL-ACTIVE ÎN FORMAREA INIȚIALĂ A CADRELOR DIDACTICE

*Larisa CUZNEȚOV, Ludmila PAPUC, Ileana BĂLAN*

*Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”*

The present article is a theoretical and practical study that elucidates the application of real-active methods in initial teachers forming. The authors have developed and implemented: the conditions and strategies of applying real-active methods in higher pedagogical education, student-centered methodology and matrix application methods covered in cognitive and meta-cognitive context. The study is valuable in research and theoretical aspects of combining organic and radiological, by addressing inter-, multi- and real-active trans-disciplinary methods of applying in training teachers. Time is thoroughly characteristic for methods, strategies, methodology applied in initial teachers forming.

Pornind în cercetare de la ideea că în cunoașterea și procesarea informațiilor la nivel mental este firesc să domine metodele active, iar în pregătirea studenților-pedagogi o importanță prioritară capătă plasarea acestora în situații reale, am decis să urmărim transpunerea metodelor real-active în planul activității didactice universitare.

În acest context, metodele de instruire care, de fapt, își au originea în metodele de cunoaștere și cercetare științifică, dobândesc alte sensuri și preiau un statut pedagogic, transformându-se într-un instrument destinat transmiterii cunoștințelor care întruchiează anumite adevăruri, o cale de dezvoltare a acestora, o modalitate de formare în mintea celor ce învață a unor reprezentări despre lumea obiectelor și fenomenelor realității [12, 23].

Pentru cadrul didactic universitar, metoda reprezintă nu numai o cale de organizare și conducere a activității de cunoaștere a studentului, ci și un instrument didactic cu ajutorul căruia îl determină pe discipol la un demers de studiere–asimilare a noilor cunoștințe, forme comportamentale, strategii profesionale de redescoperire a adevărilor teoretice și practice. Este important să conștientizăm faptul că metodele real-active unesc într-un tot întreg organic actul cunoașterii, învățării, predării, metacogniției, acestea aflându-se într-o interdependență și influență reciprocă, strâns legate prin scopul, obiectivele urmărite, conținuturi și prin activitatea de colaborare pedagog–student.

Așadar, metodele real-active nu se identifică cu metodele de investigație științifică, deoarece, după cum am menționat anterior, ele au un caracter și o destinație pedagogică, însă nici nu putem camufla descendența din acestea. Procesul de învățământ prin natura lui reflectorie se supune aceluiași legi generale ale dialecticii cunoașterii umane și, îndeosebi, ale celor științifice [12], iar aplicarea metodelor real-active în formarea inițială a cadrelor didactice au un statut epistemologic de asimilare a cunoștințelor prin valorificarea explorării, redescoperirii, metacogniției, care orientează actorii educaționali spre o autoperfecționare continuă și căutare a căilor de optimizare a tehnologiilor respective.

Pentru a stabili condițiile și căile de eficientizare a aplicării metodelor real-active, vom prezenta și analiza mai întâi opiniile studenților pedagogi și ale cadrelor didactice vizavi de problematica investigată, obținute în cadrul unui experiment preliminar.

Eșantionul a fost alcătuit din 102 s. – studenți la anul III și IV, Facultatea de Pedagogie/specialitățile *Pedagogie și limbă engleză* și *Pedagogie socială*, și 74 s. – cadre didactice din diferite licee (mun. Chișinău și din republică).

Obiectivul de bază al experimentului rezidă în stabilirea condițiilor de optimizare a aplicării metodelor real-active în învățământul pedagogic universitar. Paralel cu aceasta, am avut posibilitate să stabilim ce metode sunt considerate real-active de către studenții pedagogi și cadrele didactice. La fel, am stabilit opțiunile ambelor categorii de subiecți privind căile și condițiile de eficientizare a aplicării acestora. Faptul ce ne-a impresionat constă în aceea că ambele eșantioane au identificat metodele real-active, cunosc specificul și caracteristicile de bază și au fost în stare să interpreteze explicit importanța aplicării acestora în procesul pregătirii cadrelor didactice. Subiecții din ambele eșantioane conștientizează momentul-cheie în conformitate cu care, practic, toate metodele activ-participative ce angajează direct individul în construcția cunoașterii prin valorificarea contextului/situației reale, pot fi considerate metode real-active. Unii subiecți (27%) au menționat cercetătorii la care au întâlnit un șir de explicații cu privire la metodele real-active (I.Cerghit, E.Joița, I.Bontaș ș.a.).

Eșantionul studenților pedagogi / 110 s. au demonstrat următoarele rezultate:

- 81% din subiecții investigați consideră că metodele aplicate în instruire, care sunt axate pe acțiuni euristice, aplicate în situații reale de construire a procesului de cunoaștere și asimilare activă a cunoștințelor, pot fi atribuite la metodele real-active;
- 76% dintre cei chestionați consideră că practica pedagogică ar trebui eșalonată astfel, încât pe parcursul anului de studii studenții să aibă posibilitate să activeze în instituția de învățământ o zi pe săptămână;
- 53% de studenți consideră că este nevoie ca în cadrul fiecărei facultăți să existe un laborator de învățare electronică (e-learning);
- 87% de studenți consideră pozitivă și eficientă noua modalitate de a oferi în planul de învățământ mai multe ore practice la disciplinele de studiu;
- 94% de subiecți au enumerat, printre condițiile de optimizare a aplicării metodelor real-active, competența de solicitare a gândirii, imaginației și reflecției la studierea temelor și orientarea studentului pentru a-l învăța/exersa construirea cunoașterii în procesul studierii pedagogiei, psihologiei, managementului educațional etc.;
- 47% de subiecți optează pentru crearea situațiilor de cercetare reală a variatelor aspecte ale vieții elevilor și activității instituțiilor de învățământ;
- 76% de studenți au optat pentru aplicarea mai frecventă a metodei proiectelor, simulării și modelării pedagogice.

Cadrele didactice au demonstrat mai multă minuțiozitate în identificarea metodelor real-active care au fost utilizate în pregătirea lor profesională, evidențiind faptul că astăzi în universitățile pedagogice învățământul s-a modernizat. Acest lucru a fost observat la cursurile de reciclare și activitățile metodologice organizate de UPS „I. Creangă” din Chișinău și IȘE.

Întregul eșantion (74 s.) a tras concluzia că durata practicii pedagogice este foarte mică, studenții nu au posibilitatea să se implice serios și profund în procesul de învățământ.

Printre strategiile de optimizare a aplicării metodelor real-active în formarea inițială a cadrelor didactice propuse de profesorii din licee și gimnazii au fost:

- crearea situațiilor reale de sistematizare și recapitulare a cunoștințelor din domeniul științelor educației la nivel inter-, pluri- și transdisciplinar (82%);
- evitarea/eliminarea atitudinilor de blocaj: critica aspră, netacticoasă a ideilor; accent pe autoritarism, rigiditate; aprecierea memoriei și desconsiderarea creativității etc. (71%);
- pentru alternarea optimă a metodelor cu accent pe aplicarea studiului de caz, simulării, modelării pedagogice și exercițiului au optat 46%;
- axarea pe aplicarea metodei proiectelor de cercetare sau formare a unor competențe concrete îmbinate cu modelarea pedagogică a fost propusă de 54% de subiecți.

La sfârșitul experimentului am susținut o discuție în care pedagogii practicieni au expus idei, în viziunea noastră, foarte importante, ca de exemplu, dacă metodele de instruire a viitorilor pedagogi vor avea un caracter activ, euristic și vor fi corelate cu obiectivele proiectate, conținuturile, valorificarea situațiilor reale și crearea condițiilor de organizare–dirijare–monitorizare a autoinstruirii, metacogniției în procesul de predare–învățare–evaluare, acestea pot fi definite ca metode real-active, iar strategiile de valorificare și alternare a lor pot fi considerate și drept strategii de eficientizare a aplicării acestora.

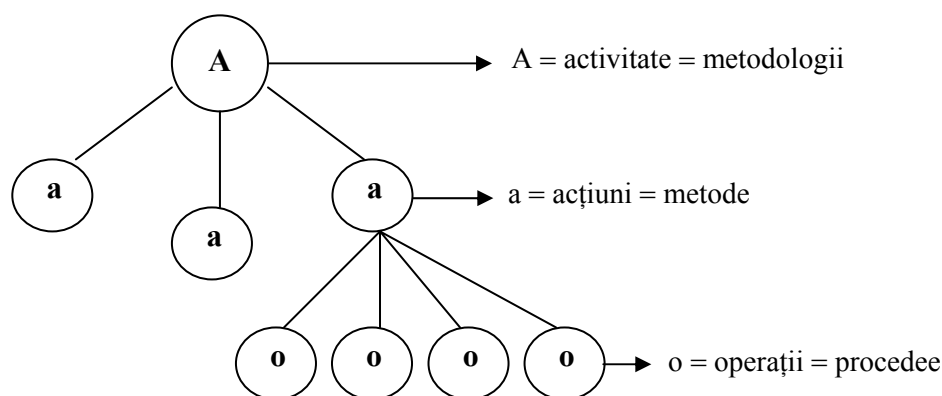
În contextul dat noi am apelat la analiza funcțiilor, clasificărilor, statutului pedagogic al metodelor și situațiilor ce activează cogniția studenților pedagogi, explorarea adecvată a cărora reprezintă un ansamblu de condiții de optimizare a aplicării metodelor real-active.

Din cele expuse anterior cu privire la precizarea și delimitarea conceptelor e clar că metoda de instruire nu este doar rezultatul unei manipulări sau a unui simplu transfer de proceduri de la cunoașterea științifică spre

învățământ, ci și al unei intervenții, elaborări specifice în domeniul hermeneuticii pedagogice care aparține imaginației, metacogniției și creației didactice.

Determinarea căii de atingere a scopurilor cogniției solicită competență, măiestrie și creativitate, deoarece presupune nu numai o asimilare de reguli, principii, metode, tehnologii, ci și o modelare adecvată și eficientă a acestora pentru a asigura parcurgerea cu succes a traseului.

Atât teoreticienii, cât și practicienii consideră că metoda nu poate fi analizată separat de întreaga complexitate a activității instructiv-educative care reprezintă un conglomerat de acțiuni interdependente subordonate atingerii finalității generale – pregătirea profesională a studentului pedagog. *Acțiunea, la rândul ei, se divizează în mai multe operațiuni, acestea deosebindu-se de prima prin faptul că nu au un scop propriu, ci servesc atingerii scopului nemijlocit al acțiunii din care fac parte. Din punct de vedere executiv, activității îi corespunde o anumită metodologie, acțiunii – o metodă, iar operației – un procedeu* [12, p.19-20], ceea ce se poate clar observa în figura 1.



**Fig.1.** Componentele activității și corespondențele lor de ordin metodic  
(autor I.Cerghit, 2006)

Prin această schemă cercetătorul demonstrează că din punct de vedere praxiologic, activitatea didactică poate fi studiată și analizată la diferite niveluri. Conceptul-cheie care ne interesează este cel de metodă și vom continua analiza detaliată a specificului ei.

În accepțiune praxiologică, fiecare acțiune are o anumită tehnică de execuție, incluzând în structura sa funcțională o modalitate practică de realizare a acesteia, un mod specific de a finaliza acțiunea, adică o metodă, abordată ca purtătoare a acțiunii, explicată procedural ca ceva ce intervine în dobândirea și selecția cunoștințelor, în organizarea și implementarea lor pedagogică [4, 12, 16, 23].

În virtutea faptului că procesul de învățământ are un caracter tranzitiv, conținutul noțiunii de metodă include în sine patru indicatori care-i definesc traiectoria:

- 1) punctul de plecare/obiectivele de atins sau rezultatele așteptate;
- 2) punctul de sosire la care urmează să se ajungă/obiectivele atinse sau rezultatele realmente obținute; în fond identice cu cele propuse;
- 3) subiectul acțiunii;
- 4) obiectul asupra căruia se răsfrânge acțiunea/materia sau conținutul de învățat.

În interpretare cibernetică, metoda de învățământ are semnificația unei tehnici de lucru ce încorporează în sine *elemente de programare* (a secvențelor, operațiilor, comportamentelor etc.); *elemente de comandă* sau de dirijare a activității elevului și *elemente de legătură retroactivă* (feedback). În contextul dat, metoda apare ca o modalitate de direcționare a învățării, prin intervenția stimulativă a programării, însoțită de un control imediat și sistematic al rezultatelor parțiale înregistrate/de evaluare și continuă corectare și ajustare a mersului mai departe al ciclului instructiv respectiv [ibid. 12, p.20-21].

Prin urmare, analizată printr-o optică structural-funcțională, metoda este considerată a fi un ansamblu organizat de procedee sau moduri de realizare practică a operațiilor care stau la baza acțiunii; un amalgam de procedee care conduc în mod coerent, logic și eficient la realizarea scopurilor și obiectivelor proiectate. Acțiunea didactică în componența sa include atâtea operații, câte procedee integrează, deoarece ele sunt într-o relație interconexă și, corespunzător, metoda aleasă pentru a realiza acțiunea respectivă. În scopul utilizării eficiente a metodelor, este necesar a conștientiza că procedeele reprezintă o tehnică, un detaliu sau componentă

particulară în cadrul metodei. Prezența lor rămâne valabilă doar atâta timp, cât este justificată de situația concretă. Desigur, în cursul aplicării unei metode, procedeele pot să varieze, uneori să lipsească sau să-și schimbe locul, abordarea, fără să influențeze atingerea scopului. Reactualizarea, redistribuirea sau adecvarea procedeelelor contribuie doar la nuanțarea, consolidarea sau evidențierea unor aspecte în realizarea sarcinii proiectate.

În general, raportul dintre metodă și procedeu este foarte dinamic, ceea ce înseamnă că în anumite condiții există posibilitatea trecerii de la o categorie la alta, acest moment fiind foarte vizibil cu privire la explorarea metodelor real-active, care de fapt pot fi variate, principalul însă constă în esența și scopul acțiunilor, aici având prioritate acțiunea de tip activ ce stimulează procesul cunoașterii, axat pe construirea sistemului cognitiv personal și soluționarea unui caz/situații reale.

Orice activitate de instruire, la fel și instruirea studenților-pedagogi, se bazează pe o anumită *metodologie* care poate fi abordată într-un sens îngust, ca un ansamblu de metode sau tehnici speciale aplicate în procesul de învățământ și într-un sens larg, științific care reprezintă o teorie, reflecție asupra căilor și o practică de selectare, îmbinare și aplicare a metodelor care urmează a fi utilizate în conformitate cu funcțiile acestora, legitățile și principiile procesului respectiv. A elabora metodologia instruirii cadrelor didactice înseamnă a analiza modul în care se predă, se învață, în care este evaluat studentul-pedagog.

În consens cu cele relatate, vom stabili funcțiile, importanța metodei și statutul ei pedagogic în instruirea studenților de la facultățile pedagogice. Pentru a determina poziția ei de metodă real-activă este necesar a raporta aplicarea ei la specificul procesualității activităților de predare-învățare-evaluare pe care le deservește, asigurând coerența dintre ele. Să examinăm multiplele și variatele ei funcții și tipuri/clasificări.

În acest context, chiar de la început vom menționa că obiectul instruirii/studentul este o persoană matură, care deține un volum de cunoștințe, abilități și competențe, de aceea vom opta și acționa în modul care-i va permite să se afirme ca un coparticipant *lucid, direct și activ* la opera propriei sale formări, după cum se exprima Л.С. Выготский [apud.12]. Tocmai această activitate, pe care profesorul prin aplicarea anumitelor metode o va stimula, transformându-l pe student/obiect în subiect al propriei autoinstruirii, poate dirija cu adevărat procesul de dezvoltare, *tocmai aici se deschid noi posibilități de optimizare a procesului de instruire*. Abordată în cadrul procesului de confruntare cu condițiile ideale ce decurg din obiectivele proiectate cu cele reale, determinate de dispozițiile interne ale studentului, nivelul lui de dezvoltare și cele oferite de mediul real, metoda contribuie direct, simultan sau succesiv, la realizarea sarcinilor/obiectivelor, ceea ce îi conferă acesteia un caracter polifuncțional, evidențiind destinația ei. Astfel, unele funcții țin să regleze conținutul metodei, ca de exemplu cea cognitivă și cea formativ-educativă, care exprimă *substanța însăși, pedagogică și logică* [ibid. 12, p.23] și altele care exprimă organizarea/forma, ca *funcția instrumentală, normativă, de optimizare*. Esențialul constă aici în faptul ca să înțelegem că o funcție sau alta poate avea un caracter predominant, ceea ce îi conferă metodei o anumită identitate, prin care aceasta se distinge de alte metode. Desigur, funcțiile metodei depind de scop, obiectivele ce urmează a fi realizate și de orientarea pe care aceasta o impune actului instructiv.

De exemplu: pentru a dezvolta memoria studentului/elevului în contextul asimilării *cunoștințelor de-a gata elaborate*, vom aplica metodele: expunerea, explicația, demonstrația, conversația, exercițiul, însă acestea vor îndeplini cu totul alte funcții atunci când accentul va fi pus pe exersarea intelectului prin elaborarea și aplicarea strategiilor cognitive, de explorare a situațiilor reale, de dezvoltare a gândirii convergente și divergente, a aptitudinilor euristice.

Oricât de chibzuită n-ar fi acțiunea instructivă, cât de multe și variate metode n-am aplica, nu vom izbuti să optimizăm procesul de învățământ, deoarece numai cunoașterea și explorarea iscusită a funcțiilor pe care le dețin metodele asigură calitatea și profunzimea întregului proces. Anume acesta este motivul de a cunoaște funcțiile metodelor de învățământ. Așadar, *metodele de învățământ* pot deține următoarele funcții:

*Funcția cognitivă*, care impune metodei modul de dobândire a cunoștințelor. Conform opiniei lui J.Bruner, funcția cognitivă solicită sau intervine ca o orientare concretă de organizare a cunoașterii, a învățării. Funcția cognitivă direcționează acțiunile pedagogului și studentului, precizând modul de construire a cunoașterii.

*Funcția formativ-educativă* denotă că metodele utilizate influențează formarea unor atitudini față de cele învățate, trezesc anumite trăiri emoționale, sentimente, cultivă voința, interesele, dezvoltă convingerile. După cum menționează mai mulți cercetători (J.Bruner, 1970; E.Geissler, 1977; Ю.К.Бабанский, 1980; I.Cerghit, 2006; S.Cristea, 2003), calea pe care se efectuează transmiterea cunoștințelor, reprezintă totodată și un *proces educativ*. Instruirea prin muncă sau cooperare, aplicarea metodelor interactive, euristice sunt metode ce ghidează instruirea, dar totodată și educația propriu-zisă. J.Bruner susține că în măsura în care se creează situații stimulatorii și condiții de exersare, progresul dezvoltării personalității elevului se află în dependență directă de metodele de predare – aplicate [5, 6].

Prin urmare, funcția respectivă ne orientează spre selectarea și aplicarea metodelor de învățământ în modul în care acestea parcurg logica educațională de umanizare și formare a personalității individului.

*Funcția motivațională* a metodei ne amintește că ea poate și trebuie să fie un factor motivator, de aceea pedagogul gândește alegerea, îmbinarea și aplicarea metodelor la fiecare nivel de predare, învățare, evaluare. Metoda trebuie să fie aplicată cu multă măiestrie de pedagog pentru a suscita și a menține curiozitatea epistemică, interesul față de ceea ce și cum se învață; să susțină pasiunile, aspirațiile și să amplifice satisfacțiile individului.

*Funcția instrumentală/operatională* denotă că metoda este ca un intermediar între obiective și rezultate. În mâna pedagogului și studentului/elevului metoda este ca un instrument de lucru sau mijloc de obținere a rezultatelor.

Funcția dată ne arată că metoda reprezintă o modalitate de acțiune practică, sistematică și planificată. Elaborarea strategiei didactice de fapt apare ca un instrumentar/demers acțional chibzuit, premeditat, planificat, condus de profesor, dar și de student în anumite situații.

*Funcția normativă, de optimizare a acțiunii* ne orientează spre conștientizarea faptului că metoda se afirmă ca element de optimizare a organizării–desfășurării acțiunii instructive, exercitând funcția normativă, deoarece arată cum să se predea, cum să se învețe, cum să se evalueze etc. Ea presupune un șir de indicații obiective, prescripții, reguli cu privire la permisiunea, limitarea sau stoparea acțiunilor didactice. Reflectând un fenomen obiectiv, metoda condiționează progresul la învățatură. Prin intermediul ei pedagogul stăpânește și dirijează acțiunea instructivă, corectând-o sau reglând-o continuu pentru a optimiza întregul proces de predare–învățare–evaluare [6, 12, 15, 23].

Cât privește statutul pedagogic al metodei, acesta depinde de valoarea și importanța ei care sunt aspecte determinate nu numai de funcțiile ce le deține metoda, dar, mai cu seamă, de efectele pe care le produce. *Fiind direct implicată în actul instruirii, prin intervenția ei activă, metoda poate să modifice mersul proceselor de predare și învățare; ea poate să imprime un curs sau altul derulării acestora* [12, p.27]. Noi mai putem completa că aplicarea gândită a metodei schimbă radical caracterul și posibilitățile procesului de învățământ. Realizând acest lucru, metoda devine o variabilă care influențează efectele învățării, deci, devine o variabilă cauzală, responsabilă, în mare parte de rezultatele obținute, de nivelul acestora și eficiența învățământului.

În lucrările ce elucidează variate aspecte ale învățării, aplicarea metodelor, eficientizarea învățării elevilor, cercetătorii (J.Piaget, 1972; J.Bruner, 1970; B.Skinner, 1974; B.Bloom, 1984; R.Dubreuil, 1977; D.Potolea, 1989; Ю.К. Бабанский, 1980; A.Nardin, 1979; L.Levin, 1979; E.Joița, 2000; R.B. Iucu, 2001; J.Cerghit, 2006 ș.a.) au ajuns la concluzii asemănătoare. Ei susțin că aplicarea metodelor activ-participative aduc un spor semnificativ în rezultatele elevilor și că acestea sunt mai superioare decât alte metode care contribuie numai la transmiterea, asimilarea mecanică a cunoștințelor și sunt mai puțin activizante.

Importanța și valoarea metodei se află în raport direct nu numai cu rezultatele imediate, ci și cu efectele indirecte și mai îndepărtate în timp pe care le provoacă. Acest lucru se referă la dezvoltarea proceselor psihice cognitive, calităților și aptitudinilor pe care le cultivă și exersează metoda. Este evident faptul că metoda nu poate fi separată de circumstanțele aplicării ei. Un pedagog iscusit, competent, cunoaște că felul, maniera și posibilitățile în care se aplică metoda, valorifică diferit conținuturile ce urmează a fi asimilate, influențează învățarea individului.

În pofida unor tendințe de a egaliza efectele feluritelor metode, stiluri sau strategii, D.Potolea (1989) susține că rezultatele învățării sunt condiționate de conținutul predării, metodele aplicate și spiritul metodologiei aplicate.

Pentru a confirma această constatare, vom prezenta câteva variante de activități didactice desfășurate cu studenții-pedagogi la disciplina *Teoria și metodologia instruirii/Didactica*; specialitatea *Pedagogie și limbă engleză/2008*. Tema: *Forme de organizare a procesului de învățământ*.

**Exemplu. Variantă:** conținutul dat va fi expus studenților sub formă de prelegere magistrală curentă, de tipul *ex cathedra*, în procesul căreia va fi utilizată comunicarea orală îmbinată cu scrisul pe tablă. În esență, profesorul a definit conceptul de *formă de organizare a procesului de învățământ*, a povestit și a explicat evoluția formelor de organizare a procesului de învățământ și a expus specificul învățământului bazat pe clase și lecții. Apoi a fost realizată o prezentare de ansamblu a formelor complementare de organizare a învățământului: consultații, meditații, excursii, ore opționale, cercuri etc.

**Comentariu:** după cum se poate observa, activitatea didactică a fost axată pe transmiterea unei mari încărcături de informații factuale, structurate gata de profesor și comunicate oral. Studenții au fost supuși doar unui efort de receptare și reținere în memorie în îmbinare cu efectuarea unor notițe pentru a fi în stare apoi să reproducă această informație.

**Exemplu. Varianta a II-a:** același conținut a fost predat prin aplicarea prelegerii dialog/dezbatere. În prealabil a fost anunțată tema, propusă agenda bibliografică la ea și problemele ce vor fi discutate (sub forma unui plan de subiecte privind conținutul temei).

Activitatea a început cu o mică introducere făcută de profesor, care apoi a adresat studenților întrebări și situații cu caracter de problemă:

- În ce constă esența organizării procesului de învățământ?
- De ce a apărut necesitatea instruirii unui număr mare de persoane?
- Urmărind evoluția formelor de organizare a procesului de învățământ, stabiliți niște etape în geneza acestora, determinați și caracterizați specificul lor.
- Argumentați prioritatea învățământului organizat pe clase și lecții.
- Comparați variate forme de organizare a procesului de învățământ și argumentați eficiența lor.

În final, profesorul a demonstrat informații adăugătoare la temă în power-point și a propus studenților să facă notițe, după care studenții au fost împărțiți în patru echipe, având sarcina să pregătească un discurs cu privire la formele concrete de organizare a procesului de învățământ: lecția tradițională, consultația, meditația, proiectul, practica pedagogică etc.

**Exemplu. Varianta a III-a:** același conținut al cursului a fost predat prin intermediul metodelor real-active, de bază a fost luată metoda *prelegerii cu oponenți*. Tema, planul problemelor ce vor fi discutate și agenda bibliografică au fost afișate și anunțate în prealabil (cu 3-4 săptămâni înainte). Grupa a fost împărțită în 4 echipe, dintre care două se pregăteau teoretic, iar două au frecventat liceul de aplicații cu scopul de a asista la variate tipuri de lecții, pentru a stabili particularitățile și eficiența lor. Cursul a început cu o prelegere de tipul audio-video-meditație (25-30 min.), prezentată de profesor.

După aceasta au luat cuvânt oponenții din *grupul teoreticilor*. Făcând completări, au expus un șir de opinii critice la fiecare formă de organizare a procesului de învățământ, scoțând în evidență asemănările, deosebirile și neajunsurile fiecăreia. Au fost formulate întrebări, cerute explicații pe marginea informației audio-vizuale la care au participat toți studenții și profesorul.

Apoi au prezentat informația *practicienii* care au activat în liceu și au selectat modele de lecții și alte forme de organizare a procesului de învățământ. În procesul prezentării, studenții au demonstrat diferite fișe cu materiale de la lecții și fragmente interesante din activitățile asistate. Fiecare pereche de studenți au demonstrat și au explicat informația care a fost structurată astfel, încât să nu se admită repetări.

În final și-au expus opinia vizavi de calitatea informației selectate toți doritorii, iar monitorii grupurilor – oponenții principali – au făcut sinteza temei, axându-se pe aspectele structurate ale planului de bază întocmit de profesor și opiniile critice expuse vizavi de conținutul materiei studiate.

**Comentariu:** după cum se observă, toate trei variante au dreptul la existență și ating scopul major al disciplinei și temei de studiu, însă este evident faptul că organizarea și desfășurarea variantei a III-a în care au fost aplicate metodele real-active a fost mult mai eficientă, fiind asigurată inter- și pluridisciplinaritatea, iar studenții-pedagogi au fost implicați în situații reale de cunoaștere/studiere a surselor bibliografice, a activităților școlare în scopul selectării, structurării materiei și determinării particularităților diferitelor forme de organizare a procesului de învățământ.

În acest context, studenții nu numai că au fost activi, au avut posibilitate să cerceteze, să descopere, să concretizeze și să sistematizeze informații teoretice, dar și să observe, să diagnosticheze, să participe la activitățile școlare pentru a determina și înțelege structura, strategia, destinația și eficiența lor. Tema dată a provocat discuții despre dezvoltarea școlii, a formelor de organizare a procesului de învățământ actual în viitor.

În consens cu cele relatate, putem conchide că aplicarea metodelor real-active contribuie la dezvoltarea gândirii, logicii, imaginației, procesului de metacogniție, creativității pedagogice și a interesului pentru profesia aleasă. Prin urmare, **o condiție a optimizării aplicării metodelor real-active rezidă în alternarea și îmbinarea metodelor care activează studentul, îi oferă posibilitate, fiind plasat în situații reale, să caute, să modeleze, să construiască propria strategie de acțiune, fie pentru a dobândi și a asimila cunoștințe teoretice, fie pentru a învăța să acționeze adecvat și argumentat în condiții sociale concrete.**

Pornind de la cele relatate, apare necesitatea să analizăm unele aspecte ale metodologiei instruirii, și anume, condiționarea aplicării metodelor real-active de obiectivele proiectate, conținutul materiei de studiu, dotarea tehnico-materială a instituției, formele de organizare a activității didactice, competența, măiestria și stilul cadrului didactic universitar.

Orice acțiune/activitate didactică începe cu proiectarea obiectivelor mai întâi în plan mintal, apoi și practic, în scris. Profesorul analizează și gândește ce a realizat și ce are de realizat, stabilind nivelul modificărilor care urmează a fi produs în comportamentul studenților pedagogi în plan cognitiv, afectiv și psihomotor, astfel încât competențele formate să le asigure integrarea în profesie.

Precizarea obiectivelor pentru fiecare disciplină, modul și tema de studiu este o condiție de prim-ordin a instruirii. În funcție de obiective și conținuturi, pedagogul elaborează metodologia de lucru pe care o va aplica în procesul instruirii. Deci, elaborarea strategiei didactice, adică selectarea, îmbinarea și aplicarea metodelor în direct, se efectuează în conformitate cu obiectivele. Astfel, devine clar că finalitățile acțiunilor instructive au o poziție dominantă, de ghid ce orientează alegerea metodologiei, iar aceasta apare ca o continuare logică a obiectivelor și sarcinilor proiectate, a exteriorizării inteligenței profesorului și a posibilităților acestuia pentru a asigura trecerea de la punctul de plecare/obiectivele propuse la cel terminus/obiective de realizat, care, de fapt, sunt identice. Metoda este considerată drept instrument de realizare cât mai deplină a obiectivelor și sarcinilor prestabilite. Conturându-se în limitele unor finalități specifice, de formare a competențelor profesionale pedagogice, stabilite, selectate și îmbinate în conformitate cu acestea, metodele, în general, și, metodele real-active, în special, *absorb, oarecum, în sine obiectivele* [2, p.32] și prin ele își ating scopul major ca reflectare a cerințelor de activizare și construire a procesului de cunoaștere în circumstanțe reale.

În conformitate cu aspectele relatate, ținem să facem o precizare: dat fiind faptul că ne ocupăm de formarea inițială a cadrului didactic, considerăm adecvat și eficient dacă la fiecare disciplină și temă anunțăm/explicăm obiectivele ce urmează a fi îndeplinite, iar la finele activității, prelegerii sau seminariilor propunem studenților să determine nivelul atingerii acestora, argumentând eficiența metodelor aplicate. La fel, propunem studenților să gândească și să expună metodologia lor pentru fiecare temă. Metodologia descrisă este aplicată în activitatea didactică a specialiștilor de la Catedra Științe ale Educației, UPS „I. Creangă” din Chișinău (Larisa Cuznețov, Ludmila Papuc, Carolina Calaraș, Valentina Enachi ș.a.). A fost experimentată și de noi în procesul predării la Colegiul Pedagogic, în școală. La disciplinele de studiu la care se lucrează în modul respectiv se observă rezultate mai înalte și stabile la învățătură; studenții conștientizează etapele procesului de învățământ, pot urmări, stabili nivelul și eficiența predării; sunt activi, denotă interes, spirit de inițiativă și creativitate. La fel, se observă că studenții operează mai sigur cu noțiunile și categoriile pedagogice complicate, dau dovadă de competențe privind organizarea, desfășurarea și evaluarea activităților instructiv-educative, sunt apti a explica și a argumenta aplicarea metodelor în procesul de instruire.

Paralel cu aceasta, studenții singuri au menționat că le este mai ușor să studieze și alte discipline din domeniul științelor educației, conștientizează mai repede esența fenomenelor educaționale și sunt în stare să-și creeze strategii eficiente de învățare, chiar microsistemul propriu de cercetare/asimilare a cunoștințelor în domeniul științelor educației.

Așadar, cu siguranță, **strategia de anunțare–explicare–argumentare a obiectivelor și mai apoi aprecierea adecvanței aplicării metodelor real-active în procesul studierii disciplinelor/temelor la obiectele de specialitate reprezintă o altă condiție importantă** de optimizare a procesului de aplicare a acestora.

Dacă urmărim logica abordată analizând *relația conținut–metodă real-activă*, apoi observăm că aceasta nu are un caracter univoc, ci un sens biunivoc, scoțând în evidență o legătură reciprocă. Metodele, în general, și, metodele real-active, în particular, nu sunt instrumente neutre, care nu influențează conținutul materiei de studiu. Este evident că aplicarea iscusită a acestora poate face accesibil, posibil de receptat, înțeles, structurat conținutul materiei de studiu.

Înțelegerea și respectarea **relației conținut–metodă reprezintă o altă condiție** care ajută cadrului didactic universitar să *metodizeze materia, adică să organizeze–dirijeze examinarea, selectarea, compararea, ordonarea cunoștințelor* [11, p.37], inclusiv să proiecteze, să facă pronosticuri și să programeze propria activitate și activitatea studentului.

Pe bună dreptate J.Bruner susținea că *metoda este calea care îl face pe copil să trateze problemele de conținut într-un mod critic, de natură să-l ajute să-și dezvolte și să-și exprime talentele și valorile* [5, p.188]. În contextul cercetării noastre am stabilit că pe studentul-pedagog metoda real-activă îl inițiază în procesul de organizare a cogniției și metacogniției, care este extrem de important pentru formarea profesională și autoperfecționarea sa. Prin urmare, studierea metodelor real-active nu poate fi separată de studierea conținutului, și invers, conținutul și metoda parcă se contopesc și redau modul de a gândi, a acționa și a cunoaște a cadrului didactic universitar în interacțiunea lui cu studentul.

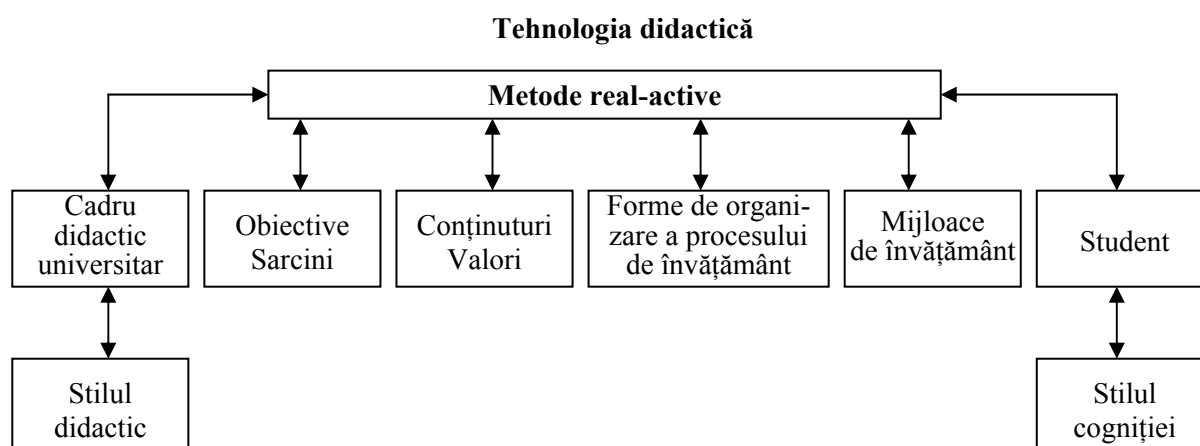


Fig.2. Schema aplicării metodelor real-active

În această ordine de idei, am elaborat o schemă și un modul secvențial, care ar ajuta cadrele didactice universitare să lucreze cu studenții de la facultățile pedagogice, să realizeze optimizarea aplicării metodelor real-active, ajustându-le la obiective și conținuturi (fig.2).

Pentru a elabora modulul secvențial am pornit de la următoarele repere praxiologice: finalitățile și conținuturile disciplinelor *Teoria și metodologia instruirii/TMI* și *Teoria și metodologia educației/TME*, ansamblul de infinitive ce denumesc acțiunea didactică, specificul tehnologiei didactice universitare și condițiile de aplicare a metodelor real-active, care ar putea fi propuse în predarea cursurilor respective (tabelul 1).

Desigur, reperele teoretice de fondare a modulului se constituie din concepția teoriei și metodologiei curriculumului universitar [22], modelele cognitive ale învățării [6, 8, 23], concepția personalizării activității cognitive [apud. 23], strategiile cognitive și metodele real-active [12; 23], particularitățile statutului epistemologic al metodelor și concepția curriculumului psihopedagogic universitar de bază [25].

Tabelul 1

### Modulul secvențial de aplicare a metodelor real-active în procesul studierii TMI și TME

Nr. d/o	Discip. de stud.	Obiectivul major	Ansamblul de acțiuni didactice/infinite	Metoda real-activă aplicată
I	Teoria și metodologia instruirii/TMI; Teoria și metodologia educației/TME	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cunoașterea/identificarea conceptelor de bază</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a defini</li> <li>a distinge/delimita</li> <li>a identifica</li> <li>a preciza/concretiza</li> <li>a recunoaște</li> <li>a deduce</li> <li>a formula</li> <li>a sintetiza</li> <li>a cerceta</li> <li>a enumera</li> <li>a caracteriza</li> <li>a interpreta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Lectura independentă cu variate sarcini</i>: scrierea unor notițe/conspect de reper; conspect aprofundat; elaborarea strategiei de lectură a unei teme concrete sau a unui capitol; evidențierea și interpretarea conceptelor; elaborarea referatelor care reprezintă originea și evoluția conceptelor etc.</li> <li><i>Studiul de caz</i> și strategia aplicării acestuia</li> <li><i>Observarea directă</i> a realității pedagogice pentru a stabili frecvența utilizării conceptelor, corectitudinea aplicării lor etc.</li> <li><i>Eseu, expunere pedagogică</i></li> <li><i>Conspect de reper elaborat independent</i></li> <li>Studierea variatelor surse bibliografice și elaborarea <i>Glosarului pentru fiecare temă, modul, disciplină de studiu</i></li> <li><i>Întocmirea unui portofoliu ce conține originea și geneza conceptelor</i></li> <li><i>Comunicarea și microprelegerea rotativă</i></li> <li><i>Elaborarea planului, posterului pentru studierea modulului / temei etc.</i></li> </ul>



II	Teoria și metodologia instruirii/TMI; Teoria și metodologia educației/TME	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Studierea/ învățarea unor definiții, clasificări, principii, metode, forme, tehnologii de organizare a procesului</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a formula</li> <li>• a defini</li> <li>• a clasifica</li> <li>• a demonstra</li> <li>• a modifica</li> <li>• a deduce</li> <li>• a compara</li> <li>• a sintetiza</li> <li>• a cerceta</li> <li>• a extrapola</li> <li>• a concretiza</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Conversația euristică</i> după un plan formulat de student</li> <li>• <i>Studiul de caz</i> și programul de aplicare pentru a formula, a defini, a compara, a modifica variate fenomene pedagogice</li> <li>• <i>Elaborarea planului și strategiei de cercetare</i> a unui fenomen pedagogic cu caracter instructiv sau educativ</li> <li>• <i>Selectarea metodelor și interpretarea aplicării acestora</i> pentru a desfășura o lecție, oră de dirigiență, serată festivă, excursie etc.</li> <li>• <i>Accesarea și procesarea informațiilor</i></li> <li>• <i>Lectura explicativă</i></li> <li>• <i>Lectura critică sau problematizată</i></li> <li>• <i>Lectura cu caracter analitic și sintetic</i></li> <li>• <i>Metoda modelării pedagogice</i></li> </ul>
III	Teoria și metodologia instruirii/TMI; Teoria și metodologia educației/TME	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formarea competențelor: abilităților, priceperilor, deprinderilor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a exersa</li> <li>• a executa</li> <li>• a realiza practic</li> <li>• a construi</li> <li>• a elabora</li> <li>• a rezolva</li> <li>• a cerceta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Exercițiul de observație</i> a activității didactice/educative a pedagogului după planul și strategia elaborată de student</li> <li>• <i>Elaborarea fișelor cu exerciții</i> pentru consolidarea competențelor de comunicare cu elevii</li> <li>• <i>Metoda modelării structurilor de comportament/ modelling</i></li> <li>• <i>Metoda proiectelor/planificarea acțiunilor și conducerea acestora</i></li> <li>• <i>Jocul de rol/elaborarea independentă a scenariului</i></li> <li>• <i>Sintetica</i></li> <li>• <i>Activitatea individuală prin elaborarea și aplicarea fișelor, posterelor, portofoliului, proiectului didactic etc.</i></li> <li>• <i>Metoda elaborării și aplicării variatelor algoritme</i></li> </ul>

În scopul optimizării aplicării metodelor real-active este important să menționăm că una dintre condițiile acestui proces rezidă în faptul cum va fi aplicată metoda activă/interactivă, dar nu care metodă va fi aplicată, având în vedere explorarea contextului ce presupune angajarea studentului-pedagog în construirea propriei cunoașteri și învățări.

Luând în considerație aspectele reliefate cu privire la problema studierii condițiilor de optimizare a aplicării metodelor real-active în învățământul pedagogic universitar, putem constata următoarele:

- metodele real-active nu sunt eficiente în sine, unind într-un tot întreg cunoașterea, învățarea, predarea, evaluarea cu valorificarea cadrului real, introducerea directă a studenților-pedagogi în modul de gândire specific domeniului profesional; ele transformă demersul didactic într-un laborator de creație, în care stilul și măiestria profesorului, proiectarea–realizarea obiectivelor, conținuturilor disciplinei de studiu, sprijină auto-cunoașterea, autoanaliza, construcția cunoașterii, metacogniția individului, deci, îl plasează în ipostaza de subiect activ, inteligent, motivat, apt de a reactualiza și a integra cunoștințele, experiențele vechi în contexte noi sau invers, la nivel intra-, inter- și pluridisciplinar;

- experimentul preliminar a demonstrat că atât studenții-pedagogi, cât și cadrele didactice conștientizează esența polifuncțională a metodelor de învățământ, importanța aplicării metodelor real-active în formarea profesională și au fost în stare să definească, să caracterizeze și să argumenteze eficiența aplicării acestora;

- au fost stabiliți cei patru indicatori care definesc traiectoria metodei, funcțiile ei, importanța/rolul metodei și statutul ei pedagogic în instruirea studenților-pedagogi.

În contextul analizei cadrului teoretic experiențial și parțial a celui experimental, am conturat și am explicat condițiile de optimizare a aplicării metodelor real-active în învățământul pedagogic universitar, după cum urmează:

– condiția de determinare a poziției de aplicare a metodelor real-active în raport cu specificul procesualității activităților de predare–învățare–evaluare și funcțiile lor;

– condiția ce asigură aplicarea metodelor real-active în conformitate cu obiectivele proiectate, contextul real, determinat de aptitudinile, dispozițiile interne ale studentului, nivelul lui de dezvoltare și mediul concret;

- valorificarea caracterului polifuncțional al metodelor real-active;
- transformarea studentului în subiect al propriei autoinstruirii în baza explorării funcțiilor: cognitivă, normativ-educativă, motivațională, instrumentală, normativă de optimizare a acțiunii;
- condiția selectării, alternării și îmbinării metodelor care activează studentul și-l orientează spre soluționarea variatelor sarcini și situații reale;
- familiarizarea sistematică a studenților cu obiectivele, sarcinile, conținuturile, etapele elaborării metodologiei și motivele aplicării metodelor/strategiilor didactice;
- analiza și aprecierea adecvantei și eficienței metodelor real-active în procesul studierii disciplinelor de specialitate;
- condiția implicării studentului-pedagog în elaborarea și aplicarea strategiilor axate pe valorizarea construirii strategiei procesului de dobândire–asimilare a cunoștințelor/metacogniției;
- condiția de corelare/coordonare a aplicării metodelor real-active cu formele de organizare a procesului de învățământ, mijloacele tehnice și didactice, stilul didactic al pedagogului și stilul de învățare a studentului.

În concluzie, optimizarea aplicării metodelor real-active depinde de selectarea și adecvarea acestora pentru elaborarea unei construcții, care va fi condiționată de un șir de *factori obiectivi* ce țin de finalități, conținuturi, logica internă a disciplinei/științei, legitățile și specificul învățării și de un ansamblu de *factori subiectivi*, care includ contextul uman/social al aplicării metodelor, personalitatea și competența/măiestria profesorului, psihologia elevului, particularitățile grupului studentesc. Cunoașterea și valorificarea acestor factori și a raporturilor dintre ei asigură eficientizarea aplicării metodelor, luarea unei decizii de ordin metodologic optim în conformitate cu cea mai bună combinație a variabilelor ce participă la realizarea acțiunii didactice.

După cum am menționat anterior, metodologia didactică poate fi abordată în sens larg și în sens restrâns. Sub dubla sa esență, metodologia didactică mai comportă și o triplă motivație de a fi analizată *ca știință, tehnică și artă* [12, p.50-51]. Este consolidată *știința*, fiindcă cere un efort de elaborare științifică, încorporând în sine date științifice, se orientează după factorii obiectivi și imprimă un caracter precis, științific procesului de învățământ. Definită în termeni științifici, metoda nu mai poate fi confundată cu modalitatea subiectivă în care profesorul realizează prezentarea științei, ea nu este *o deducție bazată pe intuiția ori experiența pedagogului, ci reprezintă o construcție teoretică, fondată pe anumite principii și legități* [13, 14, 17, 21]. Actualmente, abordarea formării inițiale a cadrelor didactice trebuie să răspundă provocărilor lumii contemporane. Provocările ce vizează destinul învățământului superior în secolul XXI au găsit reflectare într-o formă sintetică în *Raportul final al Conferinței mondiale asupra învățământului superior* (UNESCO, Paris, 5-9 octombrie, 1998) și *Declarația de la Bologna* din 19 iunie, 1999.

Modernizarea învățământului pedagogic superior în republică a început odată cu reconstruirea Curriculumului Pedagogic Universitar (2005), care presupune valorificarea principiilor umanismului, educației permanente, caracterului prospectiv și deschis al învățământului realizat în baza respectării drepturilor omului, democratizării relațiilor interpersonale, al întregului proces educațional universitar, ceea ce asigură formarea competențelor de învățare valabilă pe toată durata vieții.

Modernizarea învățământului pedagogic include două tendințe convergente: transformarea celui ce învață în subiect al propriei deveniri și apropierea cunoașterii profesionale de cunoașterea științifică. Experiența pedagogică avansată denotă premise relevante pentru perfecționarea tehnologiei și strategiei didactice care plasează în centru *metoda real-activă*, ce stimulează efortul constructiv al subiectului și asigură calitatea pregătirii inițiale și eficiența valorificării caracterului formativ al învățământului, orientarea spre autoperfecționarea continuă. Cercetătorii din domeniul științelor educației prin investigațiile sale au demonstrat cât de importantă este introducerea directă a elevilor în modul de gândire specific fiecărei discipline de studiu (J.Bruner, 1970; I.Cerghit, 1997; M.Lebrun, 2001; E.Joița, 2002 ș.a.). În virtutea tendințelor nominalizate și a orientărilor pedagogiei postmoderne, a principiilor și coordonatelor educației permanente se conturează clar necesitatea redefinirii, reconstruirii și optimizării pregătirii profesionale în baza activizării procesului cogniției și competențelor la nivel de cunoaștere, aplicare, integrare și de autoformare a cadrului didactic. În acest context, se conturează clar importanța studierii posibilităților metodelor de învățământ, strategiilor de aplicare a acestora și a metodologiei, care ar necesita o studiere multiaspectuală.

*Fiind purtătoarea acțiunii didactice și a celei educative, metodologia este considerată tehnică, deoarece asigură praxisul pedagogic cu un ansamblu de operații ce, de fapt, întruchipează un ansamblu de abilități de tehnologie științifică, apreciat după criterii de eficiență, productivitate și performanță* [ibid. 12].

Conform viziunii lui G.Mialaret, metodologia este și *artă*, deoarece rezultă din interacțiunea mai multor factori ce-i asigură o mare suplețe, o forță de adaptabilitate la situațiile în care este implicată [apud 12]. Metodologia poate fi considerată drept artă în măsura în care ea *reprezintă un utilaj de inteligență, intuiție, măiestrie pedagogică, de imaginație, sensibilitate afectivă, relațională, de spontaneitate* ce caracterizează personalitatea profesorului. Procesul de învățământ în contextul desfășurării sale intercalează nenumărate elemente de artă sau măiestrie pedagogică, și nici nu poate fi altfel, fiindcă numai pedagogul cu gândirea și sensibilitatea lui poate interveni creator, cu subtilitate și nuanțare în actul educativ, răspunzând adecvat sensibilității și efervescenței gândirii fiecărui elev în parte [ibid. 12, p.51].

Este evident că aceste trei caracteristici de bază ale metodologiei procesului de învățământ scot în evidență importanța și posibilitățile acesteia de organizare–desfășurare și optimizare a instruirii, cât și momentul-cheie, conform căruia *metodologia reprezintă un permanent câmp de inovație și de invenție* [5, p.34].

Prin urmare, cadrul didactic înțelege că metodologia procesului de învățământ nu a constituit niciodată o categorie închisă, invariabilă, inflexibilă. Istoria învățământului confirmă că fiecare metodă a suferit anumite modificări, mai mici sau mai mari, mai radicale, sub aspectul formei, conținutului și scopurilor aplicării, adaptându-se noilor orientări ale sistemelor de instruire, nivelului de dezvoltare atins de științele educației, de progresele teoriei și practicii pedagogice. În acest context, mai menționăm o caracteristică a metodologiei didactice care ține de permanenta ei deschidere spre cercetări și experimente ce-i oferă dinamism și noutate. Transformările prin care a trecut învățământul a impus o evoluție ascendentă și metodologiei, laturii sale procesuale [3, 7, 9, 10, 13, 14, 18]. Metodele, care cu timpul s-au dovedit a fi ineficiente, au fost treptat substituite cu altele noi sau au fost dezvoltate, înnoite, revitalizate, concomitent cu constituirea unor noi tehnici de instruire. Același proces se desfășoară și astăzi cu o forță incomparabilă, fenomen observat la nivel de teorie și practică a procesului de învățământ. Acest lucru îl demonstrează și investigația noastră.

Pentru a conștientiza importanța aplicării metodelor real-active în formarea inițială a cadrelor didactice și a elabora o eventuală clasificare, vom realiza o analiză istorică a dezvoltării metodelor instruirii, în general, și a metodologiei procesului de învățământ, în special.

Bineînțeles, fiecare metodă de instruire este produsul și rezultatul unei practici educaționale generalizate și concretizate de teoreticieni și practicieni. Este important să amintim că evoluția metodelor a fost influențată nu numai de concepțiile pedagogice, dar într-o mare măsură și de cele psihologice, mai cu seamă de teoria educației cognitive, filosofice ce abordează instruirea și educația în conexiune cu natura omului, morala, destinul acestuia, forma de organizare socială și politică, tradiții, istoria și resursele fiecărui popor.

Metodele de instruire și educație aplicate în zorii umanității sunt puțin cercetate, însă cert este șirul de elemente care atestă esența empirică a prezenței lor, dependența de imitație, memorare, exercițiul natural și de joc, care au dominat o lungă perioadă în istoria educației. Treptat, dezvoltându-se și diversificându-se relația pedagog–elev, apar metodele comunicării orale sub formă de narațiune, descriere, de povește, exemplificări, apoi de dialog.

Începând cu sec. al V-lea î. Hr., metodele de instruire tind a avea un caracter mai critic. Se impune tot mai mult conversația maieutică/socratică, inițiată de marele filosof Socrate. Concomitent cu apariția alfabetului și scrisului pe papyrus apare și necesitatea organizării și structurării procesului educativ în jurul unui *magister*, ceea ce permitea învățarea lecturii prin citirea unui manuscris, dictarea unor fragmente, repetarea și memorarea în voce a textelor ascultate. În antichitate și evul mediu *lectura* presupunea citirea în voce sau chiar un fel de incantație, apoi după învățarea pe de rost se dezvoltă un învățământ de tip nou – *explicativ*, care se axează în continuare nu numai pe memorare, ci și pe dezvoltarea observației, reflecției, adică apar *metodele raționale ale percepției și reflecției*. În universități se dezvoltă predarea prin lectura textului scris însoțit de comentarii, de exersare prin dispute, discuții cu oponentii, la care s-a adăugat și metoda demonstrației logice [12].

Începând cu sec. al XVI-lea, profesorii universitari aplicau metoda prelegerii, iar studenții notau și practicau sistematic lectura. În Epoca Renașterii în școli se revine la metodele de memorare și reproducere, la studiul autorilor clasici prin expunerea de către magister, apoi se aplică metoda prelecturii (lectură prealabilă, folosită ca o variantă a metodei de învățare prin lectură cu comentariul profesorului).

Invenția tiparului (1440) a produs trecerea de la cultura scribală la cea tipografică și a deschis o nouă epocă în istoria educației – învățarea în baza textului tipărit și scris.

Începând cu sec. al XVII-lea, treptat se introduc în învățământ metodele obiective/intuitive, elaborate de J.A. Comenius, ce erau axate pe explorarea tuturor analizatorilor. Către sec. al XIX-lea metodele intuitive

încă predomină, dar sunt îmbinate cu lectura și explicația. La începutul sec. al XX-lea se folosesc *metodele de aplicare a cunoștințelor* prin exercițiu după model sau instrucțiune, prin activități practice axate pe imitație și reproducere. În continuare se dezvoltă activitățile cu un conținut mai complicat de tipul proiectelor, întemeiate de către J.Dewey și Ed.Kilpatrick. Disciplina învățării, spre regret, se asigura prin metode bazate pe folosirea pedepselor fizice, constrângerii, promovării fricii.

Curențele *educației libere*, apărute către sf. sec. al XVIII-lea, și cel al *educației noi*, apărut către sf. sec. al XIX-lea, iar mai apoi curențele *școlii active și școlii muncii*, apărute la înc. sec. XX, scot în evidență valoarea și necesitatea aplicării unor *metode active și funcționale*, apte să stimuleze inițiativa, activitatea copilului. Aceste metode erau centrate pe copil, pe dezvoltarea personalității, a predispozițiilor lui naturale, ele plecau de la interesele și aspirațiile spontane ale copilului spre activitate, fiind abordate drept exercițiu al propriei dezvoltări. Ideile și *metodele noi* promovate de curențele nominalizate au dominat învățământul european și cel mondial în primă jumătate a sec. XX, contribuind la dezvoltarea unor noi științe ca psihologia copilului, psihologia vârstelor, psihologia socială etc. Fiind dată contribuția incontestabilă a acestora la dezvoltarea învățământului, a unei metodologii progresiste, aplicarea metodelor active au condus la cultivarea unui pragmatism, deoarece se subestima importanța pregătirii teoretice.

În paralel cu metodele active s-au dezvoltat și *metode de muncă și de educație în grup*, care erau susținute de metodele de formare a autodisciplinei, de autonomie acordată elevilor și comunităților școlare [12]. Istoria educației cunoaște și alte căutări care au plasat la bază direcția individualizării excesive a învățământului – planul Dalton, planul Winnetka etc.

Pedagogia postmodernă continuă cercetările în domeniul vizat, căutând să valorifice critic, în spirit creator tezaurul acumulat în acest domeniu. Astfel, atât teoreticienii, cât și practicienii rămân adepți ai metodelor active și a celor de acțiune practică, însă fundamentate pe *o nouă concepție filosofică, umanistă. În esență se promovează ideea unității dintre teorie și practică, dintre școală și viață, dintre cunoaștere și acțiune* [19, 20].

În contextul cercetării respective, considerăm foarte important a menționa că și cunoașterea din perspectiva educației pentru știință și viitor trebuie abordată ca produs și ca proces mental al activității cognitive, dar și ca proces mental de relaționare între mecanismele acestuia și mediul real înconjurător. În primul caz, accentul cade pe comportament/behavior și pe factorii externi, pe receptarea informațiilor, pe reacțiile individului la acestea, pe cultura acumulată, iar în al doilea caz, atenția se concentrează pe factorii interni, adică pe procesele interne de cunoaștere, care se manifestă prin reprezentare, înțelegere, categorizare, conceptualizare, efectuarea de raționamente, rezolvarea de probleme, luarea deciziilor etc. Cunoașterea, la nivel global, implică ambele abordări ca etape, însă instruirea a avut în vedere până nu demult pe prima dintre ele, lăsând în umbră ceea ce se petrece la nivel intern, mental, pe când abordările pluri- și transdisciplinare permit o clarificare și o aplicare adecvată a etapei a doua, a cunoașterii cognitive. Revoluția cognitivă de la sfârșitul anilor '60 a pornit de la avântul informaticii ce reproduce o mare parte a activității cognitive/intelectuale umane într-o ținută științifică riguroasă, *ajungând la reconstrucția pedagogică a dezvoltării cognitive cu obiective-tintă ale formării pentru a-l introduce pe cel ce învață în realitatea vie a științei, a construcției acesteia, pentru a-l face apt de a continua dezvoltarea ei, pentru însușirea și aplicarea abilităților științifice în rezolvarea problemelor vieții reale, determinându-l prin metacogniție să se autocunoască și să se autodezvolte în spirit științific* (J.Delacour. Introducere în neuroștiințele cognitive. - Iași: Polirom, 2001; Thagard, 1996, Cognitive Science /[http:// plato. Stanford.edu/entries/conitive-science.html](http://plato.stanford.edu/entries/conitive-science.html); E.Joița. Educația cognitivă. - Iași: Polirom, 2002).

Continuând această linie analitică și generalizând experiența avansată privind aplicarea metodelor în formarea inițială a cadrelor didactice, constatăm că actualmente metodele tradiționale/clasice bazate pe comunicarea orală directă de tipul *ex cathedra*, axate pe argumentarea cunoștințelor se îmbină organic cu cele euristice, axate pe cercetare, descoperire, soluționarea problemelor prin aplicarea acțiunilor reale și simulate, celor de explorare a unui context concret, valorificarea studiului de caz, a metodelor de raționalizare ce țin de aplicarea algoritmilor, instruirea programată, asistată de calculator, învățarea electronică.

Desigur, cert este faptul că aplicarea variatelor strategii și îmbinarea eficientă a metodelor, formelor de organizare a procesului de învățământ ne conving că au dreptate teoreticienii care consideră [6, 9, 11, 12, 23, 24] că *metodele vechi* nu și-au relevat până în prezent marile lor capacități și posibilități informative și formative. *Ele dispun de numeroase resurse proprii de revitalizare în perspectiva unui învățământ modern activ, euristic și intensiv, promotor al personalității plenare, ceea ce le va menține valabile pentru multă vreme* [12, p.57-58].

Această elocventă constatare o susținem prin a o completa cu ideea că practic în fiecare strategie didactică utilizăm diferite metode și procedee clasice, doar că le selectăm și le îmbinăm cu cele moderne, ajustându-le la obiectivele, conținuturile, mijloacele, formele de învățământ, pentru a obține rezultatul scontat. Faptul dat îl putem observa în aplicarea strategiilor didactice interactive, elucidate original și coerent de către cercetătorul C.L. Oprea [apud 23] în Harta conceptuală ce reprezintă clasificarea strategiilor didactice.

După cum se poate observa, strategia didactică poate fi definită ca interactivă în măsura în care are la bază interrelaționarea reciprocă și nu numai, dar și atunci când presupune prin aplicarea variatelor metode o interacțiune pedagog–elev.

Concluzionând pe marginea celor expuse, acceptăm și dezvoltăm ideea lui I.Cerghit că *înnoirea metodologiei este un proces continuu, un neîntrerupt experiment care se petrece în marele laborator al activității școlare. Nici un moment nu trebuie să credem că această mișcare ar cunoaște doar o singură și unică orientare, o orientare indirecțională. Dimpotrivă, ea este favorabilă unei dezvoltări pluridirecționale cu suficiente deschideri spre aspectele cantitative și calitative ale activității didactice* [12, p.58].

În această privință, ultimul timp observăm că își anunță existența două orientări fundamentale, și anume: *aspectul cantitativ*, care indică o tendință evidentă de multiplicare și diversificare a metodelor, și cel *calitativ*, ce pune accent pe înnoirea și modernizarea metodelor, tehnologiilor didactice, susțin cercetătorii și practicienii din domeniul învățământului. Viziunea respectivă am deslușit-o și am selectat-o în procesul experimentului preliminar și cel de constatare. La fel, a fost vehiculată frecvent această idee în conversațiile și discuțiile cu cadrele didactice din republică în cadrul activităților de reciclare.

În consens cu cele relatate și în scopul dezvoltării constatării anterioare vine și problema abordată de cercetarea noastră cu completarea respectivă: formarea inițială a cadrelor didactice reprezintă una dintre cele mai responsabile posibilități de a implica studentul-pedagog într-un proces de studiere a metodelor și metodologiei centrate pe elev, pe acțiunea și angajarea acestuia în propria formare, elaborarea și aplicarea strategiilor de dobândire–asimilare a cunoștințelor/competențelor și a celor de dezvoltare a metacogniției.

Astfel, locul practicilor și strategiilor tradiționale care deseori sunt axate pe individualizarea sau socializarea excesivă a învățării, activitatea cadrelor didactice universitare de la facultățile pedagogice se poate caracteriza printr-o îmbinare armonioasă a aspectului cantitativ și calitativ; păstrarea unui echilibru între munca individuală și lucrul în grup; utilizarea metodelor clasice, euristice și a celor interactive, fără a oferi prioritate neargumentată uneia sau alteia.

Cercetările în domeniul vizat [2, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 15, 18, 19, 25 ș.a.] și constatările noastre permit să scoatem în evidență tendința pe care o promovăm prin activitatea pedagogică și investigația dată, ce rezidă în îmbinarea organizării unui mediu de învățare individuală și socială prin plasarea studentului-pedagog în contextul real al condițiilor instituției de învățământ și stimularea acțiunilor de constituire a cunoașterii independente sau în grup/echipă, în colaborare cu profesorul din universitate și școala de aplicație.

Prin urmare, evoluția metodologiei urmează traiectoria îmbinării metodelor activizante, axate pe soluționarea dificultăților și sarcinilor reale din învățământ și aprofundarea diferențierii, individualizării și personalizării proceselor de instruire pe de o parte, și socializarea, imprimarea unui caracter creativ, pe de altă parte, ceea ce contribuie la dezvoltarea celor două orientări metodologice propice formării cadrului didactic competent:

- metodologia centrată pe elev/student și pe propria acțiune, urmărindu-se promovarea metodelor real-active;
- metodologia centrată pe grup/echipă, accentul fiind plasat pe aplicarea metodelor interactive.

Motivația apariției și dezvoltării metodologiilor de tip nou este una evidentă, deoarece amploarea și profunzimea fără precedent a transformărilor pe care le cunoaște societatea contemporană afectează ființa umană. Ca niciodată până acum omul trebuie să demonstreze competență, inteligență, imaginație, capacități de gândire creatoare și acțiune constructivă, de explorare și de previziune, spirit de invenție și inovație, responsabilitate socială, curaj și optimism, consecvență și voință pentru a face față problemelor și exigențelor lumii contemporane. De aici și o schimbare fundamentală în concepția despre sine a omului, despre relația lui cu natura, semenii, societatea și lumea. Toate acestea au repercusiuni asupra sistemului educațional în integritatea lui și, desigur, influențează formarea inițială și continuă a cadrelor didactice. Pedagogii, conștienți de natura sarcinilor ce le revin, depun eforturi pentru a eficientiza practica educațională la toate nivelurile schimbând și orientarea metodologiei aplicate. În contextul vizat, cercetătorii din domeniul științelor educației [1, 3, 5, 6, 10, 14, 17, 19, 23 ș.a.] consideră că devine extrem de actuală formarea moral-spirituală, dezvoltarea

capacităților intelectual-acționale și a proceselor mintale ale persoanei ce învață, înaintea transmiterii și asimilării cunoștințelor, fără a nega importanța acestora. Astfel se explică orientarea didacticii contemporane spre întemeierea și consolidarea unei metodologii centrate pe elev/student.

Dacă e să definim și să caracterizăm *metodologia centrată pe studentul-pedagog*, apoi vom scoate în evidență următoarele caracteristici:

- construirea demersului metodologic, apoi a celui tehnologic în baza valorificării pluri-, transdisciplinarității și aplicarea metodelor real-active în îmbinare cu cele interactive;
- în selectarea, îmbinarea și aplicarea metodelor trebuie să ne axăm pe principiile diferențierii, individualizării, personalizării și optimizării continue a procesului de învățământ;
- concomitent cu însușirea unor concepte fundamentale, studentul este plasat în situația în care trebuie să-și lărgească neconținut câmpul de cunoaștere, să-și exerseze capacitățile intelectuale, acționale și cele moral-spirituale;
- după argumentele oferite de psihologia cognitivă, metodele activ-participative (1982) care angajează studenții în desfășurarea demersului didactic sunt eficient completate cu [23, p.146] *metodele real-active, ce presupun contextul conceptual și organizatoric nou*, implicând studentul în construcția cunoașterii, învățării, abordată ca proces în care acesta își exersează și dezvoltă priceperile, abilitățile, capacitățile de profesionist;
- cadrul didactic universitar este obligat să creeze climatul necesar, stimulatив pentru studiul activ, motivând studenții pentru participarea directă în cunoaștere și explorarea situațiilor reale;
- cadrul didactic universitar clarifică obiectivele, scopurile, condițiile pentru soluționarea/realizarea procesului de învățământ la disciplina de studiu în așa mod, încât să reactualizeze și să integreze procedurile cunoștințele, experiențele vechi ale studenților în noile contexte la nivel intra-, inter-, pluri-, transdisciplinar, sprijinind autocunoașterea, autoanaliza, apoi metacogniția;
- centrarea pe student orientează cadrul didactic universitar spre stimularea modului individual al fiecărui student de construire a cunoașterii și soluționării dificultăților apărute în îmbinare cu stimularea activităților în grup/echipă, axându-se pe oferirea punctelor de reper, sugestiilor, modelelor, procedurilor, metodelor ce vor stimula fiecare student pentru a-i provoca la căutări/cercetări, combinații, creativitate, dezvoltarea imaginației pedagogice.

Astfel, metodologia centrată pe student reprezintă demersul teoretico-acțional al tehnologiei didactice, ce include modelul sistematic și sistemic de proiectare, desfășurare și evaluare a procesului de învățământ universitar, axat pe principiul individualizării, diferențierii și personalizării acțiunilor instructiv-educative.

În concordanță cu aspectele reliefate vom analiza metodele ce contribuie la activizarea studentului-pedagog, optimizarea pregătirii acestuia prin stabilirea specificului, unui criteriu de delimitare și clasificare a metodelor real-active.

În virtutea faptului că ne interesează metodele concretizate mai sus și pornind de la teza că învățarea este un act personal ce angajează studentul-pedagog nu numai în pregătirea profesională, ci și în autoperfecționarea morală, intelectuală, tehnologică, estetică, profesională, dezvoltarea psihofizică a personalității în ansamblul aspectelor sale, am decis să analizăm detaliat ce reprezintă metodele activ-participative, cum acționează ele asupra învățării acestuia și cum au contribuit la apariția metodelor real-active.

Abordând elevul ca subiect al învățării, metodologia activ-participativă tratează, desigur, și studentul, mai cu seama studentul-pedagog, care în viitorul cel mai apropiat va instrui și va educa acest elev. Metodele activ-participative determină universitarii să creeze situații în care studenții *vor pune în mișcare multiplele operații mintale* de tipul observării, identificării, comparației, clasificării, categorizării, concretizării, abstractizării, organizării, monitorizării, analizei și sintezei, emiterii și verificării ipotezelor, explicării cauzelor, percepției și scoaterii în evidență a esențialului, generalizării, corectării, stabilirii relațiilor funcționale, evaluării, interpretării, anticipării, emiterii judecăților critice, conturării de imagini, formării și prezentării propriei opinii, extragerii de informații, realizării transferului de informații în alt context, structurării informației și comunicării.

În consens cu aceste operații, metodele active aplicate în condiții reale presupun tot atât de multe și variate acțiuni: procedee, tehnici de valorificare a realității pedagogice.

Analiza metodelor activ-participative, a *distincțiilor trecerii de la metodele clasice la metodele moderne*, sistemul de metode structurat după sursele cunoașterii elucidate de I.Cerghit în monografia *Metode de învățământ* (2006), a esenței și specificului modelelor cognitive ale învățării [12], a modului de determinare a

caracterului activității mintale solicitate de învățare și a gradului de dirijare a acesteia [14, 23], a cadrului experimental au permis să scoatem în evidență criteriul de bază după care vom elabora clasificarea metodelor real-active.

În acest context nu am fost originali, ci am dezvoltat ideile expuse de mai mulți cercetători din domeniul științei educației [2, 5, 11, 12, 13, 22, 23, 24], care consideră că miezul procesului de învățământ reprezintă *construcția cunoașterii* celor ce învață.

Convingător în acest sens este I.Cerghit [12, p.110], care menționează că *în mod real, cunoașterea în sine și învățarea ca formă specifică a cunoașterii au origini diverse. De aici și aserțiunea în conformitate cu care metodele pornesc de la experiențe diverse ce întregesc și modelează cunoașterea/învățarea individului.*

Aducând câteva argumente convingătoare, cercetătorul susține că izvorul cunoașterii sau sursele învățării, abordate ca metode, forme specifice ale cunoașterii au origini diferite. Astfel, unele metode pornesc de la experiența de cunoaștere a umanității materializată în valorile culturii, altele – de la experiența individuală directă, dedusă din contactul nemijlocit cu lumea obiectelor și fenomenelor realității. Mai există, însă, și metode care parvin din experiența practică individuală sau colectivă, ca tip specific de intervenție destinată transformării realității, care la fel, poate servi drept sursă de cunoaștere/învățare. Prin urmare, criteriul de bază al construcției sistemului de metode aplicate în cunoaștere, învățare reprezintă de fapt *izvorul/sursa* acesteia. Luând în considerație criteriul vizat [4, 7, 10, 12, 23] distingem patru categorii mari de metode:

- I. Metode de comunicare și dobândire a valorilor socioculturale;
- II. Metode de explorare sistematică a realității obiective;
- III. Metode fundamentale pe acțiune (practică);
- IV. Metode de raționalizare a conținuturilor și operațiilor de predare/învățare.

În continuare vom efectua o succintă trecere în revistă a metodelor din cele patru categorii nominalizate, pentru a avea posibilitatea de a conștientiza că și criteriul vizat ce stă la baza clasificării respective, metodele ce le incumbă această clasificare, aplicate într-un context real cu scopul activizării cogniției și formării abilităților de a-și construi cunoașterea și învățarea, pot fi incluse în tagma metodelor real-active.

Pentru a conștientiza caracterul deschis al sistemului de metode propus de I.Cerghit [12, p.114] care presupune completări, modificări, restructurări, prezentăm clasificarea în versiunea cercetătorului: *„Structurarea cvadripartită, menționează autorul, oferă o viziune de ansamblu, unitară asupra posibilităților metodologice existente sau virtuale ce stau la îndemâna fiecărui profesor, ajutându-l să se orienteze asupra valorii unora sau altora dintre ele în raport cu exigențele unui învățământ fundamentat pe alte orientări moderne”* [12, p.115].

În contextul conceptual expus grafic se poate observa că fiecărei categorii metodologice i se atribuie un anumit sens doar prin existența celorlalte categorii. În fond, interdependența și unitatea metodelor reflectă coerența logică și unitatea cunoașterii/învățării în diversitatea ideilor și procedeele prin care se poate realiza.

Un cadru didactic competent nu se va axa pe exclusivismul metodic, nu va utiliza unilateral sau preferențial o metodă sau un anumit grup de metode în defavoarea altora, mai cu seamă în formarea inițială a specialiștilor de la facultățile pedagogice. Studenții-pedagogi trebuie să cunoască și să învețe a aplica un registru vast de metode, axându-se pe ideea complementarității și creativității.

Dacă studiem atent fiecare metodă din figura 2 și medităm asupra aplicării acesteia, putem constata că de fapt oricare poate fi orientată spre construcția cunoașterii și soluționarea unor probleme reale.

În scopul edificării unei clasificării a metodelor real-active aplicate în formarea inițială a cadrelor didactice vom preciza un șir de condiții metodologice.

După cum am menționat anterior, metodele real-active presupun un context conceptual și organizatoric nou și angajează elevul/studentul în construcția cunoașterii/învățării, abordată ca proces în care acesta își exersează și dezvoltă abilitățile, priceperile, capacitățile.

Motivul de delimitare a celor două fațete, *real* și *activ*, îl constituie realitatea pedagogică în care studentul va acționa și condițiile de utilizare a metodelor active, care presupun participarea acestuia la soluționarea variatelor sarcini, ceea ce va contribui la construcția cunoașterii, învățării prin îmbinarea metodelor din toate cele patru categorii mari.

Evident este ca analiza aspectelor *real* și *activ* ne trimite la un *context conceptual sau praxiologic concret*, ambele fiind legate de activitatea instructiv-educativă a pedagogului sau a instituției de învățământ și numai-decât se situează pe axa și principiile *educației permanente, care se afirmă prin caracterul său continuu global, integral, participativ* [19, 20, 23, 24].

Ideea precizării, delimitării, fundamentării și aplicării metodelor real-active în formarea inițială a cadrelor didactice s-a consolidat odată cu aprofundarea investigațiilor noastre privind *direcțiile de evoluție a învățământului preuniversitar pentru a redresa echilibrul celor trei forțe care interacționează în făurirea civilizației: omul, tehnologia și organizarea socială* [22, p.113].

Acesta este și obiectivul major al educației permanente, care i-a permis lui P.Lengrand (1973) să formuleze obiectivele specifice ale educației permanente după care ne vom orienta în cercetarea inițiată. Obiectivele specifice educației permanente contribuie la activizarea tuturor resurselor spiritului uman, care este plasat în situația de a răspunde optim la solicitările mediului natural și social prin următoarele:

- a) crearea structurilor și metodelor care ajută ființa umană pe parcursul existenței sale, în procesul continuu de pregătire și dezvoltare;
- b) pregătirea individului pentru a deveni propriul subiect și propriul instrument al dezvoltării sale prin intermediul multiplelor forme de autoinstruire/autoeducație [24, p.50].

Educația permanentă, coordonatele, obiectivele, principiile sale și cele patru tipuri fundamentale de învățare (a învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să trăiești împreună cu alții și a învăța să fii/devenire continuă, angajate continuu, global, integral, participativ, pe tot parcursul existenței umane, concretizate în proiectarea curriculară, metodologia educației/instruirii ne-au orientat și au servit drept unul dintre reperele teoretice esențiale în elaborarea instrumentului metodologic definit ca *Matrice de aplicare a metodelor real-active în formarea inițială a cadrelor didactice*.

Drept reperi teoretice ne-au servit modelele cognitive, stilurile cognitive, perspectivele cognitive ale proiectării instruirii [5, 6, 8, 9, 23]; esența și strategiile de dezvoltare a metacogniției [11, 12, 15, 19]. Drept reperi metodologice în elaborarea matricei ne-au servit aspectele strategiilor cognitive privind aplicarea metodelor real-active în accepțiunea cercetătoarei E.Joița [23]; precizarea funcțiilor, statutului metodelor și sistemului metodelor de învățământ [1, 8, 12, 23], metodologia instruirii centrate pe elev în abordarea lui I.Cerghit [12].

Reperetele praxiologice care au orientat acțiunile noastre în elaborarea matricei s-au constituit dintr-un ansamblu de particularități ale procesului de învățământ pedagogic universitar, ale procesului de învățământ preuniversitar, specificul instruirii/învățării adulților și, desigur, a elevilor.

Mai frecvent literatura de specialitate prezintă metodele într-un mod descriptiv. Noi am urmat logica cercetării noastre și am decis să structurăm metodele real-active, plasându-le în contextul/situația cognitiv real în care poate fi antrenat studentul-pedagog în conexiune cu strategiile de dezvoltare a metacogniției (tabelul 2).

Tabelul 2

Matricea aplicării metodelor real-active în formarea inițială a cadrelor didactice

Metodele aplicate	Context cognitiv	Context metacognitiv
<b>I. Metode de comunicare și dobândire a valorilor socioumane</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prelegerea <i>magistrală</i> îmbinată cu demonstrația informațiilor audiovizuale</li> <li>• Prelegerea dialog/discuție</li> <li>• Prelegerea cu oponenți</li> <li>• Prelegerea în echipă/team</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se aplică în prezentările de ansamblu ale disciplinei la începutul sau finele cursului:</li> <li>• planul subiectelor expuse</li> <li>• evidențierea ideilor noi</li> <li>• sublinierea esențialului</li> <li>• argumentarea logică</li> <li>• asigurarea conexiunii inverse, elemente conservative, euristice</li> <li>• solicitarea percepției, memoriei, gândirii de tip convergent și divergent, a imaginației pedagogice etc.</li> <li>• utilizarea schemelor, modelelor</li> <li>• formarea competențelor și deprinderilor de a realiza notițe în mod rațional</li> <li>• formarea competențelor și dezvoltarea capacităților intelectuale de documentare, argumentare, precizare, generalizare, structurare, logică a informației, de prezentare a conceptelor, teoriilor, principiilor etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientarea învățării active prin cercetare și construirea cunoașterii:</li> <li>• elaborarea unor algoritmi euristici pentru a conștientiza și a reda raportul dintre fenomenele pedagogice: legi, legități, teorii, principii, axiome etc.</li> <li>• elaborarea agendelor bibliografice la temă, capitol, modul, disciplina de studiu</li> <li>• estimarea informației și structurarea procesului de asimilare a conceptelor, datelor etc.</li> <li>• restructurarea informației în baza unor criterii noi elaborate de student</li> <li>• elaborarea unei scheme individuale de prezentare a referatului de student</li> <li>• expunerea propriilor reflecții la temă/capitol cu evidențierea ideilor principale</li> <li>• stabilirea caracteristicilor unei prelegeri eficiente</li> <li>• stabilirea reperelor teoretice și practice</li> </ul>



<p>teaching (echipa formată de studenți)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Microsimpozionul</li> <li>• Metode interactive (conversații euristice, discuții, metoda focus-grup, brainstorming, seminarul-dezbatere etc.)</li> <li>• Situații-problemă</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• formarea abilităților și deprinderilor de cooperare și colaborare pentru a corela din punct de vedere științific, metodologic sau tehnologic informația pregătită</li> <li>• formarea deprinderilor și competențelor de a elabora și a prezenta referate; a polemiza și a argumenta ideile, <i>descoperirile sale</i></li> <li>• elaborarea de către studenți a planului de acțiuni/cercetare a unui fenomen pedagogic</li> <li>• construirea planului unui discurs, lecturi, studiului de caz (în perechi, echipă, în colaborare cu profesorul)</li> <li>• predarea prin abordarea problemelor ce țin de temă în corelare cu variate aspecte din viitoarea profesie</li> <li>• declanșarea, formularea și rezolvarea ipotezelor, problemelor</li> <li>• construirea problemei</li> </ul>	<p>pentru elaborarea prelegerii în echipă</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• elaborarea scenariului microsimezionului</li> <li>• proiectarea temelor și aspectelor ce vor urma să fie prezentate</li> <li>• selectarea ideilor originale și punctarea direcției de dezvoltare a acestora</li> <li>• elaborarea unor scheme de evaluare reciprocă</li> <li>• analiza condițiilor problemei și propunerea soluțiilor de rezolvare</li> <li>• construirea și rezolvarea variatelor probleme ce țin de activitatea școlii și cadrului didactic</li> <li>• elaborarea unui plan de soluționare a problemelor școlii</li> <li>• prezentarea mai multor căi și strategii de soluționare a problemei</li> <li>• construirea problemelor</li> </ul>
<p><b>II. Metode de explorare organizată a realității</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observarea independentă a activității școlii (variate forme de lucru cu elevii, părinții etc.)</li> <li>• Lucrări experimentale/ de cercetare</li> <li>• Studiu de caz</li> <li>• Modelarea</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• elaborarea legendei observatorului/ programul concret de observare (scopul, termenele, acțiunile etc.)</li> <li>• elaborarea planului de observare</li> <li>• descrierea și interpretarea acțiunilor observate</li> <li>• elaborarea concluziilor și recomandărilor pedagogice</li> <li>• elaborarea fișei experimentului pedagogic (scop, obiective, tehnici etc.)</li> <li>• elaborarea etapelor studiului și formularea obiectivelor ce urmează a fi realizate în procesul desfășurării acțiunilor de investigație</li> <li>• pregătirea, aplicarea și demonstrarea materialelor didactice</li> <li>• echilibrarea demonstrației intuitive cu cea logică</li> <li>• selectarea și elaborarea materialelor didactice/distributive și pentru demonstrația în clasă</li> <li>• elaborarea unor reguli, formule, scheme, modele pentru organizarea cunoașterii și pentru a le aplica în condițiile școlii</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• estimarea propriilor posibilități de învățare, de abordare a unor idei, probleme etc.</li> <li>• elaborarea unui cod de reguli pentru investigarea activității unității de învățământ</li> <li>• identificarea și interpretarea unor puncte de referință, tangență în activitatea studentului-pedagog, cadrului didactic, a elevului</li> <li>• reprezentarea cazului în termeni pedagogici</li> <li>• reprezentarea grafică a studiului de caz</li> <li>• elaborarea unei scheme/plan, model de analiză și soluționare a unui caz real</li> <li>• elaborarea și verificarea ipotezelor</li> <li>• construirea și aplicarea unui model de analiză a activității elevului, cadrului didactic, al școlii</li> <li>• elaborarea unor modele, scheme de soluționare a unor situații reale din învățământ</li> </ul>
<p><b>III. Metode bazate pe acțiuni reale și simulate</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercițiul</li> <li>• Aplicații practice cu elevii, părinții</li> <li>• Aplicații prin asumarea de roluri/de profesor, diriginte etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• exersarea în elaborarea planului de autoinstruire; de verificare a unor activități cognitive etc.</li> <li>• exersarea abilităților de a lua notițe; a elabora conspectul de reper, adnotări, referate etc.</li> <li>• executarea alternativă a unor sarcini practice: acțiuni educative; adunări/ședințe cu părinții; concursuri pentru elevi etc.</li> <li>• elaborarea setului de materiale didactice necesare profesorului: proiect didactic/educativ; materiale didactice;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• elaborarea, prezentarea și verificarea unui plan ce conține managementul de sine/self-management</li> <li>• elaborarea strategiei de dezvoltare a instituției de învățământ</li> <li>• elaborarea strategiei de formare continuă a cadrului didactic</li> <li>• elaborarea, implementarea și estimarea scenariilor educativ, a proiectelor de lecție, a activităților cu părinții etc.</li> <li>• elaborarea programului de acțiuni pentru rolul de învățător, diriginte, părinte, elev, manager școlar</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborarea și implementarea proiectelor</li> <li>• elaborarea strategiilor educative</li> <li>• Elaborarea scenariului pentru acțiuni nonformale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>portofolii etc.</li> <li>• elaborarea agendei bibliografice pentru documentarea la temă</li> <li>• elaborarea planului de acțiuni și a strategiei de realizare a proiectului</li> <li>• coordonarea și corelarea acțiunilor, formelor, metodelor, procedeele și tehnicilor cu tema, scopul</li> <li>• discutarea cu elevii pentru a cunoaște opțiunile lor cu privire la activitatea ce va urma</li> <li>• organizarea și monitorizarea lucrului în echipe etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• elaborarea proiectului și realizarea unei cercetări științifice cu privire la optimizarea activității școlii, elevului, cadrului didactic</li> <li>• elaborarea și implementarea proiectelor ecologice (cu participarea școlii)</li> <li>• elaborarea și implementarea proiectelor axate pe ajutorarea persoanelor în etate</li> <li>• elaborarea schemei de analiză a eficienței proiectului</li> </ul>
<p><b>IV. Metode de raționalizare a propriei cunoașteri/ învățări și a activității didactice</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Metode algoritmice</li> <li>• Instruirea programată</li> <li>• Instruirea asistată de calculator</li> <li>• Învățarea electronică</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• eliminarea atitudinilor de blocaj în procesul de organizare a propriei învățări</li> <li>• elaborarea algoritmilor de percepere, înțelegere, concretizare, generalizare, sistematizare a cunoștințelor</li> <li>• elaborarea algoritmilor de lecturare a unui text științific</li> <li>• elaborarea algoritmilor de organizare/ analiză a unei activități didactice etc.</li> <li>• elaborarea programelor pentru studii disciplinelor pedagogice</li> <li>• structurarea unei informații de predat conform principiilor pașilor mici și al progresului gradat</li> <li>• căutarea și analiza soft-urilor educaționale</li> <li>• pregătirea unor informații: referate, materiale didactice în power-point</li> <li>• utilizarea poștei electronice</li> <li>• navigarea pe Internet pentru a lectura texte la tema dată</li> <li>• construire de web-site-uri</li> <li>• dezvoltarea strategiilor de procesare a informației</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• identificarea blocajelor în învățarea proprie și stabilirea cauzelor lor</li> <li>• elaborarea unui plan individual de lichidare a blocajelor în procesul de auto perfecționare</li> <li>• elaborarea unui plan de autoreglare și auto perfecționare</li> <li>• identificarea greșelilor comise în comunicarea cu elevii, în instruirea și educația acestora</li> <li>• elaborarea planului de acțiuni pentru a utiliza calculatorul în structurarea informațiilor necesare pentru desfășurarea lecției, orelor de dirigenție</li> <li>• analiza textelor propuse și selectarea unor fragmente, lucrări la temă</li> <li>• structurarea unui referat și plasarea lui în power-point</li> <li>• exersarea în selectarea unor informații din Google</li> <li>• elaborarea planului de acțiuni pentru a construi un web-site-uri</li> <li>• elaborarea strategiei de analiză și aplicare a informațiilor procesate</li> </ul>

După cum observăm din matricea elaborată, cogniția și metacogniția interacționează în formarea inițială a cadrului didactic prin aplicarea metodelor real-active. Acesta a fost unul dintre motivele esențiale ale alegerii temei de cercetare și de prezentare a metodelor active în ipostaza de real-active.

Inclus recent în științele educației, mai cu seamă în psihologia cognitivă, conceptul de *metacogniție/cunoaștere peste; deasupra cunoașterii*, axează activitatea cadrului didactic pe traseul de transformare a obiectului în subiect/actor al propriei formări prin apelul la construirea cunoașterii/învățării, autocontrol, autoapreciere și auto perfecționare continuă a cogniției.

În sens pedagogic, metacogniția aprofundează procesul de transformare a studentului-pedagog în subiect conștient, care participă în mod real la devenirea sa. În sens metodologic se observă construirea cunoașterii prin efectele activizării studenților și plasării lor în situații concrete.

În consens cu cele relatate, putem conchide prin constatarea exactă a cercetătorului A.H. Schoenfeld (1987) care consideră că esența și rolul metacogniției constă în reflectarea, intuirea modului de rezolvare a unei sarcini, probleme, situații, inclusiv cu identificarea aspectelor negative, greșelilor tipice, pentru a le evita apoi, pe baza conexiunilor ce se pot realiza în mod conștient, controlat în diferite contexte, prin autocunoaștere și autoreglare [apud 12].

Un alt cercetător, F.P. Büchel (2000), corelează metacogniția cu stilul de învățare, dar reconsiderat prin prisma cogniției și a constructivismului cognitiv, care se raportează la teoria metacogniției, deoarece aceasta

permite individului să învețe a-și construi procesul de cunoaștere prin analiză, sintetiză, comparație, raportarea cunoștințelor la sine, stabilind punctele tari și slabe, preferințele, posibilitățile sale, antrenând capacitățile intelectuale nu numai prin învățare și reproducere, ci și în baza elaborării strategiilor eficiente de învățare, autoperfecționare și autoevaluare [23].

În contextul vizat, considerăm oportună precizarea unor aspecte de principiu cu privire la metodologia centrată pe studentul-pedagog și aplicarea metodelor real-active, după cum urmează:

- am relevat specificul metodologiei centrate pe student prin evidențierea contextului cognitiv și meta-cognitiv concret în procesul de aplicare a metodelor real-active în formarea inițială, structurate în matricea elucidată anterior și experimentată în cadrul UPS „I.Creangă” din Chișinău. Astfel, în metode real-active pot fi incluse toate metodele care presupun o învățare activă ce lasă spațiu creativității, spontaneității și inițiativei de organizare–desfășurare–monitorizare a propriei învățări și activități de autoinstruire și autoperfecționare a studentului-pedagog;

- desigur, am acceptat denumirea de metode *activ-participative*, deoarece am dorit să scoatem în evidență necesitatea valorificării contextului real de învățare, de construire a cogniției/metacogniției în corelație cu problematica școlii, activității profesionale de viitor în baza poziției active și a metodologiei axate pe acțiuni operatorii. Din acest punct de vedere, metodele real-active ca și cele activ-participative au la bază concepția *constructivismului operatoriu*, de care se ocupă psihopedagogia piagetiană și cea cognitivă. Potrivit concepției respective, implicarea studentului într-un efort constructiv de gândire, de cunoaștere a materiei de studiu și a realității pedagogice îl transformă pe student din obiect în subiect al procesului de formare profesională, înarmându-l cu o experiență activă, trăită de el, care va putea fi utilizată apoi în instruirea și educația elevului;

- abordate în accepțiunea constructivismului cognitiv, metodele real-active nu mențin studentul la nivelul acțiunii concret-senzoriale, intuitive, practice, ci îi oferă posibilitatea să gândească, să depună efort de reflecție personală, interioară și abstractă, care întreprinde o acțiune mintală de căutare, de cercetare și redescoperire a adevărilor științifice, pedagogice, etice în condiții reale de învățare și soluționare a problemelor școlii;

- este evidentă tendința evoluției calitative a metodologiilor de învățământ, cât și a evoluției cantitative ce presupune multiplicarea și diversificarea instrumentarului metodologic. Motivele de redefinire, diversificare a metodelor aplicate în învățământ, în general, și în învățământul pedagogic profesional, în particular, sunt numeroase, începând cu specificul obiectivelor, sarcinilor, conținuturilor, climatul psihopedagogic, stilul și competența, măiestria profesorului, particularitățile de vârstă, de personalitate, specificul obiectului de studiu, specificul profesiei, încheind cu reacția individuală și colectivă a viitorilor pedagogi. Infinita varietate de situații reale legate de construirea cunoașterii, învățării, de studiere a școlii și activității instructiv-educative, a profesiei de pedagog din interior, constituie sursa unei mari diversificări a metodelor aplicate, care pledează pentru pluralismul acestora, pentru căutarea celei mai eficiente căi de interacțiune având ca obiectiv major predarea și învățarea reală, axată pe diferențiere, individualizare, personalizare, dezvoltare a gândirii divergente și convergente.

#### Referințe:

1. Ausubel D.P., Robinson F.G. Învățarea în școală. - București: E.D.P., 1981.
2. Babanschi J. K. Pedagogia. - Chișinău: Lumina, 1986.
3. Bârzea C. Arta și știința educației. - București: E.D.P., R.A., 1998.
4. Bontaș I. Pedagogie. - București: Ed. All, 1997.
5. Bruner J. Pentru o teorie a instruirii. - București: E.D.P., 1970.
6. Bruner J. Procesul educației intelectuale. - București: Editura Științifică, 1970.
7. Bunescu V. Învățarea deplină. Teorie și practică. - București: E.D.P., 1995.
8. Cagné R.M., Briggs I.J. Cogniția învățării. - București: E.D.P., 1975.
9. Cagné R.M., Briggs I.J. Principii de design al instruirii. - București: E.D.P., 1977.
10. Callo T. O pedagogie a integralității. Teorie și practică. - Chișinău: CEP USM, 2007.
11. Cerghit I. Educația cognitivă – o altă perspectivă // Tribuna învățământului. - 2001. - Nr.613.
12. Cerghit I. Metode de învățământ. - Iași: Polirom, 2006.
13. Chivu I., Popa I., Curteanu D. Formarea formatorilor. De la teorie la practică. - București: Editura economică, 2000.
14. Cosmovici A., Iacob I. / coord. Psihologie școlară. - Iași: Polirom, 2008.
15. Cristea S. Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației. - Chișinău: Litera educațional, 2003.

16. Cucoș C. Pedagogie. - Iași: Polirom, 2006.
17. Cojocaru V. Schimbarea în educație și schimbarea managerială. - Chișinău: Lumina, 2004.
18. Dandara O. Sugestii de realizare a conexiunii dintre formarea profesională inițială și cea continuă // Studentul – viitor profesor față în față cu școala. - Chișinău: CE ProDidactica, 2003, p.26-30.
19. Dave R.H. Fundamentele educației permanente. - București: EDP, 1991, p.20-63.
20. Dewey J. Fundamente pentru o știință a educației. - București: EDP, 1992.
21. Golu P., Golu F. Psihologie. Repere ale unei învățări raționale. - București: EDP, RA, 2006.
22. Guțu VI., Silistraru N., Platon C. et.al. Teoria și metodologia curriculumului universitar. - Chișinău: CEP USM, 2003.
23. Joița E. Educația cognitivă, Fundamente. Metodologie. - Iași: Polirom, 2002.
24. Lengrand D. Introducere în educația permanentă. - București: EDP, 1973.
25. Negură I., Papuc L., Pâslaru VI. Curriculum psihopedagogic universitar de bază. - Chișinău: Tipografia Centrală, 2000.

*Prezentat la 30.10.2009*