

TEORIA ȘI METODOLOGIA INSTRUIRII; TEORIA ȘI METODOLOGIA EVALUĂRII

1.1. Teoria și Metodologia Instruirii (T&MI)

Unități de învățare:

I. Instruirea ca expresie a relației predare-învățare-evaluare

1. Procesul de învățământ – obiect de studiu al teoriei și metodologiei instruirii
2. Obiectivele procesului de învățământ
3. Modele de instruire: modelul behaviorist, modelul cognitivist, modelul constructivist etc.

II. Stiluri de interacțiune didactică

1. Relația profesor-elev
2. Stiluri de învățare
3. Stiluri de predare
4. Eficientizarea interacțiunii elev-profesor

III. Metodologia instruirii

1. Delimitări conceptuale. Modele și forme de organizare a instruirii de-a lungul timpului
2. Metode și tehnici de formare/instruire – funcții, condiții de eficacitate, tipologii, descriere
3. Resurse tehnice – categorii, caracteristici, condiții de eficacitate

IV. Proiectarea didactică

1. Proiectarea pedagogică a activităților la nivelul procesului de învățământ
2. Etapele lecției
3. Proiectarea curriculară a activităților educative

V. Normativitatea didactică

2.2. Teoria și Metodologia Evaluării (T&ME)

Unități de învățare:

I. Evaluarea rezultatelor școlare – acțiune componentă a procesului de învățământ

1. Delimitări conceptuale
2. Funcțiile evaluării școlare
3. Impactul evaluării asupra proceselor de predare-învățare

II. Caracteristicile demersurilor evaluative

1. Argumente pentru promovarea diferitelor strategii de evaluare a rezultatelor școlare
2. Evaluarea inițială, evaluarea formativă, evaluarea sumativă
3. Evaluarea normativă și evaluarea criterială
4. Evaluarea formativă și metodologia reglării proceselor de predare-învățare

III. Metodologia evaluării rezultatelor școlare

1. Determinări ale relației obiective – predare-învățare – evaluare
2. Metode de evaluare (verificări orale, observarea sistematică a activității elevilor, teste, chestionare, lucrări scrise, lucrări practice, referatul, proiectul, portofoliul s.a.). Repere în elaborarea testelor – tipuri de itemi; etape și norme de elaborare

IV. Efectele aprecierii (notării) rezultatelor școlare

1. Sisteme și criterii de apreciere a rezultatelor școlare
2. Distorsiuni în aprecierea rezultatelor școlare. Modalități de reducere a subiectivismului în aprecierea rezultatelor școlare
3. Valorificarea evaluărilor privind rezultatele școlare pentru ameliorarea procesului didactic

TEORIA ȘI METODOLOGIA INSTRUIRII (T&MI)

Unitatea de învățare I INSTRUIREA CA EXPRESIE A RELAȚIEI PREDARE-ÎNVĂȚARE-EVALUARE

1. Introducere în teoria și metodologia instruirii (T.&M.I.).

Procesul de învățământ – obiect de studiu al teoriei și metodologiei instruirii

Teoria și metodologia instruirii are calitatea unei științe pedagogice fundamentale care este inclusă – de regulă sub numele de *didactica generală* – în structura *pedagogiei generale* (alături de *fundamentele pedagogiei* și de *teoria educației*).

În literatura de specialitate din străinătate, dezvoltată în cea de-a doua jumătate a secolului XX, sub impulsul *pedagogiei prin obiective*, este promovată o didactică generală bazată pe “instruirea programată”. În spiritul paradigmei curriculumului, aflată în plină tendință de afirmare, “didactica generală în *versiunea programată* cuprinde *teoria generală a procesului de învățământ*”, care dezvoltă următoarea problematică pedagogică: 1) Scopurile instrucției; 2) Conținutul învățământului; 3) Procesul de învățământ (a cărui analiză pleacă de la “explicarea scopurilor și sarcinilor învățământului” în raport de care se asigură elaborarea și generalizarea noilor cunoștințe” dar și “controlul și aprecierea rezultatelor la învățătură”); 3) Principiile didactice; 4) Metodele de învățământ; 5) Organizarea activității școlare (vezi Okon, Vicenty, 1974).

Procesul de învățământ – obiect de studiu specific didacticii generale (teoriei generale a instruirii) – reprezintă principalul subsistem al sistemului de învățământ. Procesul de învățământ asigură realizarea funcțiilor generale ale educației în cadrul unor activități specifice de *instruire* și *învățare* realizate la nivelul corelației *profesor-elev*, într-un context intern (vezi ambianța educațională a școlii, climatul psihosocial al clasei de elevi) și extern (vezi sistemul de învățământ și de educație) deschis.

Structura de bază a procesului de învățământ (obiective – conținuturi – metode – evaluare), care susține orice proiect de activitate de instruire/învățare, în raport de funcția centrală prezentată anterior, este realizabilă la nivelul *corelației* dintre *profesor* și *elev*, o variantă particulară a corelației dintre *educator* și *educat* (vezi modulul I al cursului, *Introducere în pedagogie / Fundamentele pedagogiei*).

Contextul care facilitează sau, în alte situații, din contră, îngreuiază organizarea optimă a procesului de învățământ, include un ansamblu de variabile (vezi spațiul, timpul, stilul – pedagogic) care intervin în plan *intern* (mediul clasei și al grupei de elevi/studenti) și *extern* (mediul școlar, extrașcolar, comunitar, social). De remarcat caracterul deschis al contextului în care are loc procesul de învățământ în societățile moderne și postmoderne, care permite perfecționarea permanentă a activităților specifice organizate la acest nivel.

Componentele principale ale procesului de învățământ – definitorii pentru explicarea esenței procesului de învățământ – sunt confirmate și de didactica modernă, fiind plasate pe același circuit al interdependențelor dintre societate – sistem – proces de învățământ. Astfel procesul de învățământ, gândit în perspectiva *teoriei și metodologiei curriculumului* are ca punct de plecare stabilirea și urmărirea consecventă a obiectivelor, iar ca punct final, rezultatele elevilor. Definirea procesului de învățământ poate fi conturată astfel conform următoarelor componente principale:

1. “*Obiectivele* care condensează cerințele de instruire și educație puse de societate (...), care corespund unor opțiuni și priorități sociale majore cu privire la informația și deprinderile pe care trebuie să le privească elevii, cu privire la judecățile de valoare și comportamentul acestora”;
2. “*Agenții acțiunii* – profesorii și elevii la care se adaugă și aportul părinților, reuniți în același efort convergent”;
3. “*Conținuturile* – suportul de bază al instruirii – format din bazele științei și ale culturii (...) programate după o anumită logică (n.n. pedagogică) și nivele de dificultate” (vezi organizarea pe trepte și discipline dar și mijloacele de diferențiere și de diversificare a instruirii);
4. “*Mijloacele de învățământ și materialul didactic*”, aflate în continuă evoluție, de la cele tradiționale la cele tehnice audio-vizuale și informatizate;
5. *Formele de organizare* – pe clase și lecții, activități practice, cercuri de elevi, excursii didactice, vizite etc.;

6. *Câmpul relațional* – format la nivelul mai multor tipuri de relații: profesori – elevi; elevi – elevi; grup, microgrup – clasă;
7. *Timpul disponibil* – care impune o anumită “segmentare” a conținuturilor conform obiectivelor, valorificând diferite metode și mijloace didactice, diferite forme de organizare a activității, pentru atingerea celor mai bune rezultate

Structura de organizare a procesului de învățământ intervine la nivel *macro* și *micro* – structural. La nivel *macrostructural* avem în vedere organizarea procesului de învățământ pe niveluri, trepte, cicluri, ani de studii, arii curriculare, discipline școlare etc. dependente de structura de organizare a sistemului de învățământ; la nivel *microstructural* avem în vedere: a) formele de organizare: învățământ frontal – învățământ pe grupe – învățământ individual; b) formele de realizare: activități didactice (lecția, activitate în: cabinet, laborator, atelier școlar; excursii didactice ...); activități educative (ora de dirigenție, activitate de consiliere, cerc de dezbateri ...).

Structura de acțiune a procesului de învățământ vizează activitatea de instruire proiectată de profesor și cea de învățare, realizată de elev, ca efect direct și indirect al instruirii. Relația complexă existentă între profesor și elev, realizabilă pe diferite planuri la nivelul procesului de învățământ, implică prezența următoarelor acțiuni principale: *predarea, învățarea, evaluarea*.

Predarea este acțiunea de comunicare pedagogică (didactică) propusă de profesor în diferite variante și forme de organizare. În sens larg, predarea este interpretată ca acțiune de instruire a profesorului, adresată elevului, pentru stimularea acțiunilor specifice oricărei activități de învățare (receptarea cunoștințelor, prelucrarea, asimilarea, interiorizarea și aplicarea lor, în diferite situații, în calitate de: informații logice, deprinderi, strategii de rezolvare a problemelor și a situațiilor-problemă etc. În sens restrâns, predarea privește în mod special acțiunea de comunicare pedagogică a mesajului pedagogic, care trebuie receptat de elev în vederea stimulării activității de învățare (inițial ca învățare dirijată, ulterior ca autoînvățare sau ca învățare autodirijată).

Învățarea este acțiunea elevului, realizată inițial în mod dirijat, ca efect direct al instruirii proiectată de profesor la diferite niveluri de competență pedagogică. *Învățarea școlară* presupune dobândirea unor cunoștințe, deprinderi și strategii conform obiectivelor incluse în cadrul programelor școlare, “traduse” de profesor la nivelul fiecărei activități didactice (lecție, activitate de laborator etc.).

Ca activitate psihică fundamentală, proprie omului, învățarea are o finalitate adaptativă realizabilă în mediul școlar prin acțiunile dirijate de profesor pentru asimilarea, interiorizarea și valorificarea materiei școlare, proiectată pe discipline școlare, module de studiu, capitole, subcapitole, grupuri de lecții, teme și subiecte de lecție etc. În această perspectivă, procesul de învățământ poate fi analizat ca proces instructiv-educativ sau educativ-instructiv.

Evaluarea este acțiunea inițiată de profesor special pentru verificarea gradului de îndeplinire a sarcinilor *de predare-învățare*, proiectate și realizate conform obiectivelor programelor școlare “traduse” de profesor la nivelul fiecărei activități didactice (lecție etc.). Această acțiune, realizabilă sub diferite forme, la diferite intervale de timp (evaluare inițială, evaluare continuă, evaluare finală), prin tehnici specifice (orale, scrise, lucrări practice, teste de cunoștințe, examene etc.) vizează reglarea-autoreglarea permanentă a activităților didactice.

Procesul de învățământ ca activitate de predare-învățare-evaluare

Rolul acordat celor trei acțiuni – *predarea, învățarea, evaluarea* – și raporturilor dintre ele în cadrul procesului de învățământ diferă de-a lungul istoriei pedagogiei, în funcție de concepția didactică dezvoltată și afirmată la scară socială. Pot fi semnalate trei momente semnificative, identificabile din punct de vedere istoric, corespunzător unor stadii de evoluție a *teoriei generale a instruirii*:

Didactica tradițională – pe care o putem plasa convențional între secolele XVII-XIX - concepe procesul de învățământ, mai ales, ca activitate de *predare*. Rolul prioritar revine cadrului didactic, care este centrat aproape exclusiv asupra transmiterii cunoștințelor în vederea memorării și a reproducerii acestora de către elevi și studenți.

Didactica modernă – pe care o putem plasa convențional între sfârșitul secolului XIX și prima jumătate a secolului XX, odată cu afirmarea curentului denumit generic *Educația nouă* – concepe procesul de învățământ, în mod special, ca activitate de *predare-învățare*. Rolul prioritar revine cadrului didactic care este centrat asupra corelației dintre acțiunea inițială de *predare* și acțiunea, simultană sau ulterioară, de *învățare*, acțiune declanșată, organizată, orientată, în direcția transformării personalității (pre)școlarului/studentului.

Didactica postmodernă – pe care o putem plasa convențional în cea de-a doua jumătate a secolului XX, odată cu afirmarea paradigmei *curriculumului* – concepe *procesul de învățământ*, în mod special, ca *activitate de predare-învățare-evaluare*, proiectată în *sens curricular* prin centrarea pe *obiective* și realizarea corespondenței pedagogice dintre *obiective-conținuturi-metodologie-evaluare*. *Didactica postmodernă*, dezvoltată în spiritul *teoriei curriculumului*, definește *predarea* în sens restrâns și în sens larg. În *sens restrâns*, *predarea* definește o parte importantă din *structura instruirii* aflată “în cadrul interacțiunii directe a profesorului cu elevii”, în interdependență cu învățarea și evaluarea. În *sens larg*, *predarea* definește o componentă a instruirii care orientează dirijarea învățării în raport de obiectivele pedagogice asumate, depășind “cadrul restrictiv al interacțiunii directe a profesorului cu elevii, incluzând și seria de acțiuni sau operații destinate pregătirii și organizării lecției”.

Modelele de predare, identificabile din *perspectiva proiectării curriculare* sunt:

Modelele de predare comportamentale au ca particularitate orientarea predominantă a mesajului pedagogic în direcția atingerii unor performanțe finale, în termeni de deprinderi intelectuale sau psihomotorii și de strategii de rezolvare a unor probleme și situații-problemă. În cazul acestor modele de predare o importanță aparte revine evaluării inițiale și finale, ceea ce înseamnă “conștientizarea și păstrarea continuă a obiectivelor ca punct de plecare și sosire”.

Modelele de predare raționale sunt orientate prioritar asupra proceselor cognitive logice (gândirea și memoria subordonate gândirii) care stimulează corelația dintre *mesajul pedagogic* transmis de profesor și acțiunea de *învățare* eficientă a elevului.

Modelele de predare bazate pe programare acordă o atenție specială mesajelor pedagogice dirijate la nivelul raporturilor dintre variabilele de intrare și cele de ieșire dirijate în termeni de algoritmizare, semialgoritmizare, simulare.

Modelele de predare interacționale sunt orientate prioritar în direcția valorificării structurii de funcționare a activității de instruire, calitatea *predării-învățării* fiind (auto)reglabilă prin integrarea deplină a evaluării în termeni de evaluare continuă / formativă.

Modelele de predare formativ-persuasive acordă o atenție prioritară factorilor psihologici, de natură empatică angajați la nivelul repertoriului comun care construiește continuă eficiența comunicării pedagogice, realizarea efectivă a corelației dintre profesor și elev.

Predarea atinge astfel *condiția sa pedagogică esențială*, definitorie în dicționarele de specialitate: “a învăța pe altul”, respectiv a determina învățarea la nivelul stabilirii obiectivelor, gradării sarcinilor, elaborării strategiilor, cu implicarea resurselor (auto)reglatorii proprii evaluării continue, formative, ca parte integrată deplin în structura de funcționare a oricărei activități de educație/instruire.

2. Obiectivele procesului de învățământ

Obiectivele procesului de învățământ reprezintă orientările valorice ale activităților organizate în acest cadru, la nivel general, specific, concret. În termenii unui concept pedagogic fundamental, *obiectivele* constituie finalitățile microstructurale ale educației/instruirii, valabile în zona procesului de învățământ.

Structura obiectivelor vizează elementele componente care delimitează orientările valorice asumate la nivelul procesului de învățământ, din punctul de vedere al spațiului și al timpului pedagogic. Din această perspectivă, obiectivele instruirii intervin la nivelul unui model conceptual care ordonează raporturile ierarhice dintre *planul temporal*: lung – mediu – scurt; *planul spațial* general – specific / intermediar – concret.

Taxonomia obiectivelor procesului de învățământ reprezintă o clasificare realizată pe criterii riguroase și specifice domeniului științelor educației (*taxonomia* sau *taxinomia* – știința clasificărilor; în limba greacă, *taxis* - ordine; *nomos* - lege).

În literatura de specialitate sunt prezentate numeroase taxonomii ale sunt valorificate obiectivelor (vezi De Landsheere, Viviane; De Landsheere, Gilbert, *Definirea obiectivelor educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979).

Taxonomiile proiectate după criteriul gradului de generalitate exprimat la nivelul procesului de învățământ sunt elaborate pe baza unui model ierarhic care include, de regulă, trei categorii de obiective: a) *obiective generale*; b) *obiective specifice / intermediare*; c) *obiective concrete / operaționale*. Exemplificarea acestui model depinde de sistemul de referință – de exemplu, dacă avem în vedere procesul de învățământ, privit în ansamblul său, rezultă următoarea taxonomie a obiectivelor: a) obiectivele generale – vizează

proiectarea planului de învățământ; b) obiectivele specifice / intermediară – vizează proiectarea programelor și a manualelor școlare (la acest nivel ierarhic pot fi identificate obiectivele-cadru și obiectivele de referință); c) obiectivele concrete / operaționale – vizează proiectarea lecției, orei de dirigenție etc. În orice circumstanță sau variantă de exprimare, obiectivele generale și specifice sunt elaborate la nivel de politică a educației sau de politică școlară; obiectivele concrete / operaționale sunt opera de creație pedagogică a fiecărui profesor.

Taxonomiile proiectate după criteriul rezultatelor, așteptate la diferite intervale de timp, includ *obiective* exprimate în termeni de *performanțe* (realizabile pe termen scurt) și de *competențe* (pe termen lung – mediu). Modelele de analiză propuse, în acest sens, pot fi interpretate ca taxonomii orientate prioritar în direcția definirii: 1) unor obiective ale instruirii; 2) unor obiective psihologice.

Operaționalizarea obiectivelor procesului de învățământ reprezintă o activitate complexă de proiectare socială și pedagogică bazată pe următoarele acțiuni, cu valoare de premise: a) deducerea obiectivelor concrete din obiective cu grad mai mare de generalitate; b) adaptarea obiectivelor deduse la condițiile concrete de realizare ale procesului de învățământ c) identificarea performanțelor optime realizabile în termeni de obiective concrete / operaționale.

1) *Obiective* definite prioritar din *perspectiva instruirii*

a) obiective de *stăpânire a materiei* (date, reguli, fapte, locuri etc.); obiective de *transfer operațional* (disciplinare, intradisciplinar, transdisciplinar); obiective de exprimare (în rezolvarea unor probleme sau *situații-probleme*, creații, compuneri, compoziții, lucrări practice);

b) obiective care vizează dobândirea unor: *deprinderi intelectuale* (a identifica, a clasifica, a selecționa); *strategii cognitive* (a sesiza, a rezolva, a crea - probleme, situații-problemă); informații logice (a defini, a enunța, a raporta, a relaționa, a corela); *deprinderi psihomotorii* (a executa o acțiune / mișcare); *atitudini cognitive / față de cunoaștere și de învățare* (a alege o anumită cale de cunoaștere / bazată pe memorie, gândire convergentă-divergentă, raționament inductiv-deductiv-analogic, inteligență generală - specială, creativitate general - specială).

2) *Obiective* definite prioritar din *perspectivă psihologică*:

a) *obiective cognitive*: cunoaștere (a defini, a recunoaște, a distinge) înțelegere (a redefini, a reorganiza, a explica, a demonstra, a interpreta) aplicare a aplica, a utiliza, a alege), analiză (a identifica, a deduce), sinteză (a generaliza, a deriva, a sintetiza, a formula sintetic), evaluare critică (a valida, a decide, a argumenta, a emite judecăți de valoare / a evalua critic – conform unor criterii de maximă rigurozitate);

b) *obiective afective*: receptare (a diferenția, a accepta - afectiv) reacție (a răspunde, a aproba, a susține – afectiv), valorizare (a argumenta, a dezbate, a specifica, a susține sau a protesta – afectiv), organizare (a armoniza, a organiza – afectiv), caracterizare (a aprecia, a dirija, a schimba, a rezolva, a colabora, a rezista – afectiv);

c) *obiective psihomotorii*: percepere (a percepe o mișcare), dispoziții (a avea dispoziție fizică și psihică pentru realizarea unei mișcări), reacție dirijată (a executa mișcarea după un anumit model, conform unui unei comenzi), reacție automatizată (a executa mișcarea în mod automat, ca deprindere dobândită); reacție complexă (a integra mișcarea în activitate, în termeni de adaptare dar și de creativitate).

Structura obiectivelor operaționale / concrete corespunde funcțiilor pedagogice asumate de acestea în cadrul proiectării curriculare a oricărei forme de activitate de educație/instruire organizată la nivelul procesului de învățământ (lecție, oră de dirigenție, activitate: de cabinet, laborator, atelier, excursie didactică, cerc de specialitate etc.).

Literatura de specialitate prezintă diferite *modele de structurare a obiectivelor operaționale*, pe care profesorul de orice specialitate, trebuie să le selecționeze și să le valorifice integral și deplin în cadrul activităților didactice/educative proiectate în sens curricular. Modelul pe care îl propunem, evidențiază următoarea *structură tridimensională* angajată în proiectarea, realizarea și dezvoltarea unui obiectiv operațional:

1) *definirea sarcinii concrete* a elevilor în termeni de comportament observabil și evaluabil până la sfârșitul activității, în raport de anumite criterii (calitative – cantitative), prezentate explicit la începutul activității;

2) *stabilirea resurselor pedagogice* necesare pentru îndeplinirea sarcinii: conținuturi (cunoștințe-capacități – de bază și speciale) – metodologie (metode, procedee, mijloace) – condiții de instruire/învățare (externe – interne);

3) *precizarea tehnicilor de evaluare* (inițială, continuă, finală), aplicabile pe tot parcursul activității, în general, și la sfârșitul activității, în special (finalizate prin decizii comunicate elevilor).

3. Modele de instruire – modelul behaviorist, modelul cognitivist, modelul integrativist

Obiectivele temei

Ioan Neacșu ordonează în aceste trei modele, principalele teorii ale învățării, după cum urmează:

Modelul behaviorist (asociaționist-comportamentist):

- *Teoria condiționării operante – B.F. Skinner*
- *Teoria conexiunii – E.L. Thordinke*
- *Teoria așteptării (behaviorismul intențional) – E. Tolman*
- *Teoria mediației – C.E. Osgood*
- *Teoria reducerii sistematice a tensiunii comportamentului – C. Hull*
- *Teoria reviuată a celor doi factori – O.H. Mowrer*

Modelul cognitivist:

- *Teoria structural, genetic – cognitivă – J. Bruner*
- *Teoria organizatorilor învățării – D.P. Ausubel, F.C. Robinson*
- *Teoria învățării cumulativ – ierahice – R. M. Gagne*

Modelul integrativist:

- *Teoria holodinamică asupra învățării – R. Titone*
- *Teoria interdependenței proceselor cognitive, dinamice și reacționale – J. Nuttin*
- *Teoria integratorie și deterministă a învățării – J. Linhart*
- *Teoria învățării depline – J. Carroll, B.S. Bloom*
- *Teoria interdisciplinară (integrată) a învățării – J. Nisbert (Neacșu, 1999, 24-25)*

În acest capitol ne vom opri doar asupra câtorva dintre aceste teorii, considerate ca având un aport mai mare în structurarea teoriei și metodologiei instruirii eficiente.

Teoria condiționării operante. Prin această teorie B.F.Skinner arată importanța factorului de "*întărire a comportamentului*" intervenit după obținerea răspunsului pozitiv. Aparținând modelului behaviorist, teoria sa este o dezvoltare în principal a ideilor referitoare la învățarea prin selecționare și asociere sub acțiunea legii efectului. Cea mai importantă detașare față de psihologia convențională de tip stimul-răspuns realizată de Skinner este deosebirea făcută între "comportamentul de răspuns" și "comportamentul operant", respectiv, între "condiționarea de tip S (condiționarea comportamentului de răspuns) și "condiționarea de tip R" (condiționarea comportamentului operant). În experimentele sale pe animale (șobolani albi, porumbei) pentru a realiza relații cantitative în cadrul condiționării operante, B.F. Skinner a proiectat un aparat special, o cutie fără lumină, izolată sonor, înăuntrul căreia se află o mică pedală, care atunci când este apăsată, face să cadă bucățelele de mâncare.

Din această teorie a condiționării operante s-a desprins o "soluție pedagogică" denumită "*teoria instruirii programate*", care s-a vrut o alternativă/model de instruire care să depășească limitele modelelor clasice de instruire. Teoria instruirii programate elaborate de B.F.Skinner reprezintă, în esență, un model de instruire care se bazează pe principalele achiziții ale psihologiei din vremea sa, respectiv, pe: legea efectului (Ed. L.Thorndike), conexiunea inversă și feedback-ul operativ, posibilitatea de a dirija și controla învățarea în direcții prestabilite pe baza unor programe, deci de a transforma învățarea în instrucție. Varianta de instruire concepută "programa lineară sau cu răspuns construit" se impune prin forța operantă a principiilor pe care este fundamentată și în consens cu care funcționează: *principiul "pașilor mici"*, *principiul procesului gradat*, *principiul participării active*, *principiul întăririi imediate a răspunsului pentru fiecare secvență*, *principiul individualizării ritmului instruirii*, *principiul autoreglării activității*.

Psihologul american demonstrează faptul că *eficiența învățării este dependentă de organizarea condițiilor de învățare ale elevilor*. Cu cât recompensa pozitivă sau negativă - în răspunsul dat de elev - este mai rapidă, cu atât feed-back-ul este mai operativ și elevul își va putea controla mai mult efortul pentru confirmarea altor reușite. Ca demers, instruirea programată presupune parcurgerea unei programe de învățare, adică a unui algoritm prestabilit, alcătuit din alternări de secvențe informative și momente

Teoria structural, genetic – cognitivă – J. Bruner. În încercarea de a realiza o sinteză asupra teoriei lui Bruner, I.Neacșu precizează faptul că problemele învățării sunt strâns legate de cele ale dezvoltării și

instruirii, ambele privite într-un context cultural(1999, 35). De fapt, J.S.Bruner afirmă fără niciun echivoc că "singurul lucru cu totul caracteristic care se poate spune despre ființele omenești este că ele învață. Învațatul este atât de profund înrădăcinat în om, încât a devenit aproape involuntar, ceea ce i-a făcut pe unii dintre cercetători, care au meditat pe marginea comportamentului uman, să considere că specializarea noastră ca specie este specializarea în învățare"(Bruner, 1970, 133).

Procesul de învățare nu este un proces mai mult sau mai puțin întâmplător. El trebuie orientat, dirijat și educat într-un anumit fel, ceea ce ține de o anumită strategie de instruire. "Instruirea, afirmă J.S. Bruner, este un efort de ajutorare și de modelare a dezvoltării"(Bruner, 1970,11). Ca atare, dezvoltarea oricărei persoane, de orice vârstă, trebuie să devină obiectul unei teorii a instruirii.

Punctele de plecare ale teoriei propuse de J.S.Bruner și colaboratorii săi țin, pe de o parte, de observațiile și autoobservațiile făcute asupra unor procese cognitive (conceptualizarea, rezolvarea de probleme), iar, pe de altă parte, de un studiu asupra naturii "blocărilor învățării" la copii.

În ceea ce privește modalitatea de realizare a învățării, sau într-o exprimare mai largă, cunoașterea umană, în opinia lui J.S.Bruner există trei modalități/niveluri fundamentale prin care copilul descoperă și intră în contact cu lumea din afara sa, transpunând-o, apoi, în modele:

- *modalitatea / învățarea activă* - învățare prin acțiune în diferitele sale ipostaze: manipularea liberă a realului din exterior, exersare, construcție etc; pentru unele experiențe umane, aceasta este singura modalitate de cunoaștere/dezvoltare de exemplu, învățarea diferitelor sporturi, însușirea diferitelor deprinderi (de muncă dea conduce o mașină etc.), îndeplinirea anumitor roluri sociale etc.;
- *modalitatea / învățarea iconică*, care se bazează pe organizarea vizuală sau pe alt fel de organizare senzorială și pe folosirea unor imagini schematice; acest nivel este guvernat de principiile organizării perceptuale;
- *modalitatea / învățarea simbolică* – în care locul imaginilor este luat de simbolurile lor: cuvinte sau alte forme de limbaj), care permite relaționarea lucrurilor exprimate prin cuvinte și obținerea, prin transformările de rigoare, de noi și noi informații.

Teoria holodinamică a învățării. Creatorul teoriei este italianul R. Titone, în concepția căruia învățarea școlară implică prezența a două caracteristici fundamentale: integritatea și organicitatea. Aplecându-se cu interes asupra "teoriei învățării cumulativ-ierarhice" a lui R. M. Gagne, a ajuns la concluzia că aceasta poate fi dezvoltată.

Esența modelului holodinamic constă în promovarea unui model activ, articulat, integralist și dinamic asupra învățării educative; comportamentul și învățarea se explică la diverse niveluri întrucât sunt dependente funcțional și ierarhizate atât în plan intern cât și extern; triplanitatea învățării umane este valoarea fundamentală pe care o postulează modelul lui Titone:

- *învățarea tactică*
- *învățarea strategică*
- *Învățarea ego-dinamică*

Utilizând conceptul de "personalitate deschisă", R. Titone crează premisele unei teorii interactive și relaționale, reușind să unifice toate procesele ego-dinamice, cu alternanțe centripete sau centrifuge, față de Eul aflat sub influența educației.

Unitatea de învățare II **STILURI DE INTERACȚIUNE DIDACTICĂ**

1.Relazia elev-profesor

Trecerea la o metodologie mai activă, centrată pe elev, implică elevul în procesul de învățare și îl învață aptitudinile învățării, precum și aptitudinile fundamentale ale muncii alături de alții și ale rezolvării de probleme. Metodele centrate pe elev implică individul în evaluarea eficacității procesului lor de învățare și în stabilirea obiectivelor pentru dezvoltarea viitoare. Aceste avantaje ajută la pregătirea individului atât pentru o tranziție mai ușoară spre locul de muncă, cât și spre învățarea continuă. Potrivit autorilor Harpe, Kulski și Radloff (1999, p.110), caracteristicile fundamentale ale elevului care învață eficient sunt:

- Are scopuri clare privitoare la ceea ce învață,
- Are o gamă largă de strategii de învățare și știe când să le utilizeze,

- Folosește resursele disponibile în mod eficace,
- Știe care îi sunt punctele forte și punctele slabe,
- Înțelege procesul de învățare,
- Își controlează sentimentele în manieră adecvată,
- Își asumă responsabilitatea pentru procesul lor de învățare și
- Își planifică, își monitorizează, își evaluează și își adaptează procesul de învățare.

Funcțiile profesorului în procesul educațional au grade de generalitate diferite și

- se pot raporta la elev - funcția de suport pentru cristalizarea unei grile de valori, captarea și controlul atenției, asigurarea conexiunii inverse, modelarea experienței de învățare;
- se pot raporta la social - funcția de participare la îmbogățirea experienței comunităților sociale, participare la viața profesională și civică, participare la activități în școală (formale și nonformale);
- se pot raporta la procesul de învățământ – funcția de concepere, organizare a procesului de învățământ, de proiectare, conducere, evaluare, autoevaluare.

Competențele pedagogice reprezintă atitudinea și aptitudinea cadrului didactic de îndeplini aceste funcții și circumscriu rolul profesorului. Literatura de specialitate avansează numeroase clasificări ale competențelor, printre acestea regasindu-se:

- competențele de organizare și structurare (presupun organizarea activității prin obiective, introducerea elevilor în structura internă a unei discipline, structurarea unor conținuturi și relații educaționale, organizarea și conducerea efectivă a clasei de elevi);
- competențe de comunicare (presupun solicitarea și conducerea conduitelor verbale individuale ale elevilor, solicitarea de răspunsuri interactive)
- competențe rezolutive și evaluative (presupun dirijarea activității intelectuale, practice, afective și morale ale elevilor prin conduite evaluative pozitive sau negative)
- competențe de stimulare a potențialului formativ al activității (presupun obiectivarea și stimularea conduitelor de exprimare directă a opiniei critice, de exprimare personală și interpretativă, de exprimare constructivă a elevilor, dublate de un autocontrol progresiv)
- competențe de modelare a comportamentului socio-moral (presupun introducerea și valorizarea de modele, valori și atitudini sociale pozitive și puternice, exersarea și transferul orizontal – de la elev la elev și vertical – de la profesor la elev, de modele și experiențe sociale pozitive).
- competențe de optimizare a climatului socio-afectiv al clasei (presupun tipuri și stiluri de acțiune și de influență ale profesorului în sfera particularităților personalității elevilor și a grupului, cu dominanța valorilor empatice)
- competențe de stimulare a creativității (presupun atitudini deschise și strategii care să vizeze stimularea conduitei creative, în funcție de experiența și de tipul de învățare).

Principiile care stau la baza învățării eficiente centrate pe elev sunt:

- Accentul activității de învățare trebuie să fie pe persoana care învață și nu pe profesor.
- Recunoașterea faptului că procesul de predare în sensul tradițional al cuvântului nu este decât unul dintre instrumentele care pot fi utilizate pentru a-i ajuta pe elevi să învețe.
- Rolul profesorului este acela de a coordona și de a facilita procesul de învățare al elevilor.
- Recunoașterea faptului că în mare parte, învățarea nu se produce în sala de clasă și, în mare parte, nu se produce atunci când profesorul este de față.
- Profesorii trebuie să încurajeze și să faciliteze implicarea activă a elevilor în planificarea și gestionarea propriului lor proces de învățare prin proiectarea structurată a oportunităților de învățare atât în sala de clasă, cât și în afara ei.
- Luați individual, elevii pot învăța în mod eficient în moduri foarte diferite.

2. Stilurile de învățare

Stilul de învățare reprezintă un demers coerent prin care subiectul își exprimă preferința pentru un anumit mod de a se angaja în procesul cunoașterii. Fiecare stil de învățare se poate defini printr-o

structură de factori constitutivi în care elementele esențiale sunt: modul de organizare a cunoașterii, prelucrarea informației și modalitatea de exprimare.

<p><i>1. definirea stilului de învățare pornind de la modalitatea dominantă de organizare și prelucrare a informației:</i></p>	
<p><u>Stilul analitic</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Examinarea parțială a materialului de studiu sau a datelor unei situații de învățare ○ Nu se elaborează concluzii până când subiectul nu își formulează enunțuri parțiale ○ Operează cu foarte multe argumente ○ Subiectul are o dorință foarte mare de succes, de aceea își argumentează foarte bine concluziile. 	<p><u>Stilul sintetic</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Preferință pentru esențial printr-un comportament de eliminare a argumentelor ○ Subiectul prezintă un comportament contrastiv, impulsiv, exploziv ○ Capacitate mare de organizare globală a materialului ○ Atenția, concentrarea este difuză cu mari riscuri de a deveni superficial
<p><i>2. definirea stilului de învățare pornind de la calități în ceea ce privește forța de angajare în selectarea și prelucrarea situației problematice și conflictuale:</i></p>	
<p><u>Stilul rezolutiv impulsiv:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Capacitate de autocontrol scăzută, compensată de o mare capacitate de anticipare a efectelor ● Subiectul se angajează brusc în rezolvare, nu adoptă o poziție critică și autocritică în procesul rezolutiv ● Ipotezele pe care le formulează sunt pripite, lipsește analiza profundă 	<p><u>Stilul rezolutiv cu risc:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Capacitate de anticipare a rezultatelor problemei este mai mare decât capacitatea de control ● Ipotezele sunt formulate rapid, iar subiectul devine mai atent în analiza și prelucrarea datelor, controlul crește, își corectează ipotezele progresiv ● Grabă în definirea rezultatului final ● Evaluarea finală a demersului e corectă ● Prezintă risc pentru că demersul este sincopat iar subiectul își asumă riscul acestor sincop
<p><u>Stilul rezolutiv echilibrat:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Capacitatea mare de anticipare a subiectului, corelată cu un bun control și autocontrol ● Subiectul este permanent preocupat de confruntarea datelor cu rezultatele pe care le obține tocmai din nevoia de control ● Alegerile între mai multe demersuri posibile sunt bine cântărite ● Dezavantaj: subiectul evită să formuleze clar enunțurile, concluziile 	
<p><u>Stilul rezolutiv prudent:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Nevoie și capacitate de control mult mai mare decât capacitatea de anticipare ○ Subiectul este tot timpul atent în demersul parcurs, face des aprecieri critice și este sensibil la aprecieri critice ○ Subiectul nu formulează concluzii finale, din prudență, de multe ori demersul nu e finalizat 	<p><u>Stilul rezolutiv pasiv:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Slabă capacitate de anticipare ● Lipsa capacității de mobilizare în control și autocontrol ● Ritm lent în definirea ipotezelor de lucru ● Decizii greoaie ● Reveniri frecvente la punctul de plecare nesiguranță
<p><i>3. definirea stilurilor de învățare ca structuri perceptiv, informaționale și referențiale raportate la un câmp de referință:</i></p>	
<p><u>Stilul independent de câmp:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ subiectul își alege sursa de informație și extrage elementele de care are nevoie fără ajutor din afară ○ capacitate mare de a face față dificultăților de învățare ○ capacitate mare de concentrare pe ceea ce e relevant 	<p><u>Stilul dependent:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ subiectul se desprinde greu de o situație, este mai impresionabil și simte nevoia surselor externe și a ajutorului, a siguranței acestor surse pe care le percepe ca pe o autoritate ○ acest stil se caracterizează prin implicare, concentrare pe detaliu, de multe ori din motive emoționale, capacitatea subiectului de

<ul style="list-style-type: none"> ○ domină spiritul logic ○ atitudinea față de o situație e mai mult neutră decât implicativă ○ are sensibilitate scăzută față de nuanțele afective ale unei situații ○ se caracterizează prin abilități de manifestare, de expresie proprie prin detașare față de sursele de informație și prin capacitate mare de construire a situațiilor problematizante (e critic, știe să pună întrebări) 	<p>concentrare pe datele câmpului problematic e foarte slabă</p>
<p><i>4. definirea stilurilor de învățare pornind de la structurile logice dominante</i></p>	
<p><u>Stilul convergent:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • presupune scheme de învățare relativ stabile, în care domină structurile algoritmice • preferință pentru deducție logică și nevoia de identificare a unor informații de intrare care să-l conducă pe subiect la un răspuns unic • nevoia de dirijare, pas cu pas, a demersului • nu favorizează conduita euristică și e concentrat pe găsirea căii de soluționare a problemei mai multe decât pe formularea de probleme. 	<p><u>Stilul divergent:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • se caută și se construiesc probleme • preferință pentru abstractizare și restructurare permanentă a informațiilor și experienței • mare capacitate de investigare prin ipoteze
<p><i>5. definirea stilurilor de învățare pornind de la analizatorul dominant: văz, auz, kinestezie</i></p>	
<p><u>Stilul vizual</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Vederea informației în formă tipărită ajută retenția. • Folosirea culorilor, ilustrațiilor și diagramelor ca ajutor în procesul de învățare. • Sublinierea cuvintelor cheie și realizarea schemelor facilitează concentrarea atenției și înțelegerea textelor. • Întâmpină dificultăți la concentrarea asupra activităților verbale. • Preferă să privească decât să vorbească sau să treacă la acțiune. • Își amintește cu ușurință ceea ce vede. • Îi place să citească și ortografiază bine. • Observă detaliile. 	<p><u>Stilul auditiv</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ascultarea explicațiilor întărește învățarea. • Discutarea unei idei noi și explicații folosind propriile cuvinte. • Este folositoare analiza verbală, verbalizarea gândurilor și ideilor cu propriile cuvinte. • Șoptește în timp ce citește. • Îi place să asculte pe alții citind ceva cu voce tare. • Are nevoie să vorbească în timp ce învață lucruri noi. • Îi plac discuțiile. • Folosirea metodelor de ascultare activă, incluzând aici chestionarea și rezumarea. • Zgomotul este un element de distragere a atenției.
<p><u>Stilul practic</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Efectuarea unei activități practice facilitează adesea înțelegerea (ex. experimente la fizică, probleme la matematică etc.) • Scrierea lucrurilor în ordinea lor, pas cu pas, este o cale eficientă de a le ține minte. • Urmărirea cu degetul a titlurilor, cuvintelor cheie, etc. apoi pronunțarea respectivelor cuvinte urmată de scrierea lor din memorie. • Preferința pentru a atinge și a face. • Scrisul la tastatură este adesea mai ușor decât scrierea de mână. • Utilizarea scrisului cursiv este mai ușoară decât cea a scrisului tipărit (cu litere separate) • Preferința pentru recompense cu caracter material, fizic. • Găsește modalități și pretexte pentru a se deplasa. • Își pierde interesul când nu este implicat în mod activ. • Reține ceea ce face și experiențele trecute. 	

Cunoașterea și respectarea stilului de învățare al elevilor de către profesor presupune surprinderea elementelor care necesită dezvoltare sau a disfuncțiilor care trebuie compensate. Stilul de învățare este strâns legat și de caracteristicile situației de învățare, ceea ce înseamnă ca un anumit tip de predare și de evaluare solicită stiluri anume de învățare.

3. Stilurile de predare

Stilul de predare se definește ca ansamblu de structuri comportamentale relativ constante de a instrui, de a comunica, de a coopera cu elevii, de a decide asupra situațiilor de învățare precum și de a adopta atitudini față de rezultatele și comportamentele acestora. El se conturează și se restructurează continuu în contextul a trei determinanți: pregătire, trăsături de personalitate și experiență.

În cele din urmă stilul de învățământ se definește prin modul specific al unui educator de a organiza și conduce procesul didactic. El prezintă câteva *caracteristici*:

- Este totdeauna *personal*, chiar dacă multe dintre aspectele lui sunt comune sau foarte apropiate cu ale altor profesori.
- Este *relativ constant*, în sensul că se manifestă într-un mod specific, pe o perioadă dată, dar e și susceptibil de schimbări.
- Este *dinamic, perfectibil* mai cu seamă sub impactul experienței. Evoluția stilului de predare, în sensul perfecționării (ameliorării) lui este dependentă în mare măsură de atitudinea educatorului față de propria-i activitate, de capacitatea sa autoevaluativă.

Mai cuprinzător decât stilul de predare, *stilul educațional* reprezintă totalitatea calităților comportamentale ale profesorului, atitudinea sa față de valorile profesionale și față de disciplină.

Stilul cognitiv reprezintă modalitatea de abordare a situațiilor problematice care definesc experiența profesională și extraprofesională.

Stilul de muncă reprezintă modalitatea specifică unui individ sau grup de a efectua o activitate.

1. Din perspectiva opțiunii pentru o anumită strategie de control a interacțiunilor din clasă și în realizarea obiectivelor învățării au fost diferențiate:

<p><u>Stilul autoritar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • presupune, din partea profesorului, impunere, hotărâre și promovare a unor tehnici de predare și relaționare cu elevii. • delimitarea timpului și sarcinilor de învățare pentru elevi • limitează inițiativa elevilor • își asumă responsabilitatea totală în ce privește rezultatele acțiunilor sale • sancționează (pozitiv sau negativ) fără echivoc, după criterii strict definite, atitudinile și rezultatele învățării elevilor • din punct de vedere afectiv, relația cu elevii e distantă și rece • efecte: antipatizat de elevi, oferă rezultate bune numai pe termen foarte scurt.
<p><u>Stilul democratic</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • profesorul se folosește de posibilitățile participative ale elevilor în procesul de învățare, de inițiativele și expectanțele elevilor pe care le valorifică în proiectarea și derularea activităților educaționale • strategia de predare-învățare e definită prin colaborare și cooperare între profesor și elev • din punct de vedere afectiv și al climatului psihologic: climat deschis, relații apropiate între membrii, profesorul însuși comportându-se ca un membru al grupului. • este cel mai eficient, producând rezultate superioare atât în plan psihosocial cât și în plan didactic.
<p><u>Stilul <i>laissez faire</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> • profesorul adoptă un rol pasiv și minimalizează procesele psiho-sociale și didactice care definesc activitatea sa • profesorul acceptă deciziile și inițiativele elevilor, apelează la experiența acestora, însă nu face evaluări în ce privește comportamentul elevilor și nu primește feed-backuri pentru reglarea propriului comportament • este total neproductiv.

2. Din perspectiva comportamentului social observabil al profesorului, ca persoană care atribuie și evaluează “rolurile” elevilor, au fost identificate:

<p><u>Stilul dominator</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • se asociază stilului autoritar care accentuează sancțiunile pozitive și negative. • predarea se suprapune unei stări de conflictuale care generează devianță comportamentală la elevi.
<p><u>Stilul negociator</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • din perspectiva schimbului echitabil pe care dorește să-l stabilească cu elevii, profesorii pot opta pentru o negociere deschisă, explicită în care profesorii și elevii acționează împreună pentru a ajunge la un consens, demersul fiind unul de adaptare reciprocă succesivă și permanentă. • sunt folosite procedee care merg pe o negociere ascunsă, de consens tacit – profesorii și elevii acționează independent, fără cooperare; o serie de comportamente ale elevilor sunt interpretate ca deviate de către profesor și în consecință poate adopta o atitudine coercitivă sau poate opta pentru o atitudine deschisă.
<p><u>Stilul fratern</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • se întâlnește la profesorii foarte tineri care se consideră egali cu elevii lor • succesul la elevi este evident, dar după niște ani profesorii abandonează această strategie.
<p><u>Stilul ritualic</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • profesorii asigură un climat psihosocial stabil prin intervenții standardizate și uniformizate; • utilizat pe termen scurt și echilibrat poate da rezultate bune (medii).
<p><u>Stilul terapeutic</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • adoptat mai ales de profesorii care fac cursuri de formare în terapii • profesorii privesc activitatea ca o terapie • profesorii sunt foarte inventivi, creativi, atenți la nevoile grupului, creează situații de participare activă a elevilor la activități • perspectiva lor e mai mult psihosocială și mai puțin didactică • dezavantaj: se îndepărtează de logica disciplinei, poate bulversa elevii în cazul în care nu există concordanță între modelul său și modelul altor profesori

Încercând o sinteză a principalelor coordonate surprinse în tipologiile de mai sus, stilul educațional al profesorului este descris adesea în literatura de specialitate ca având una dintre următoarele trăsături:

<p>↘-directiv (când rezolvă toate problemele grupurilor) sau ↗-non - directiv (când încurajează mai degrabă elevii să facă)</p>
<p>↘-interpretează, explică propriul comportament sau ↗-nu interpretează, încurajează elevii să-și explice propriul comportament</p>
<p>↘-îi contrazice pe elevi, intervenind în discuție sau ↗-nu-i contrazice pe elevi ci el încurajează pe elevi să discute în grupa</p>
<p>↘-are o influență emoțională pozitivă, asupra elevilor sau ↗-are o influență negativă asupra elevilor</p>
<p>↘-structurează și ajută pe elevi să-și organizeze munca sau ↗-nu lucrează structurat</p>
<p>↘-comunică cu elevii, le împărtășește gândurile, stări, experiențe sau ↗-nu comunică, își păstrează gândurile pentru sine</p>

4. Eficientizarea interacțiunii elev-profesor

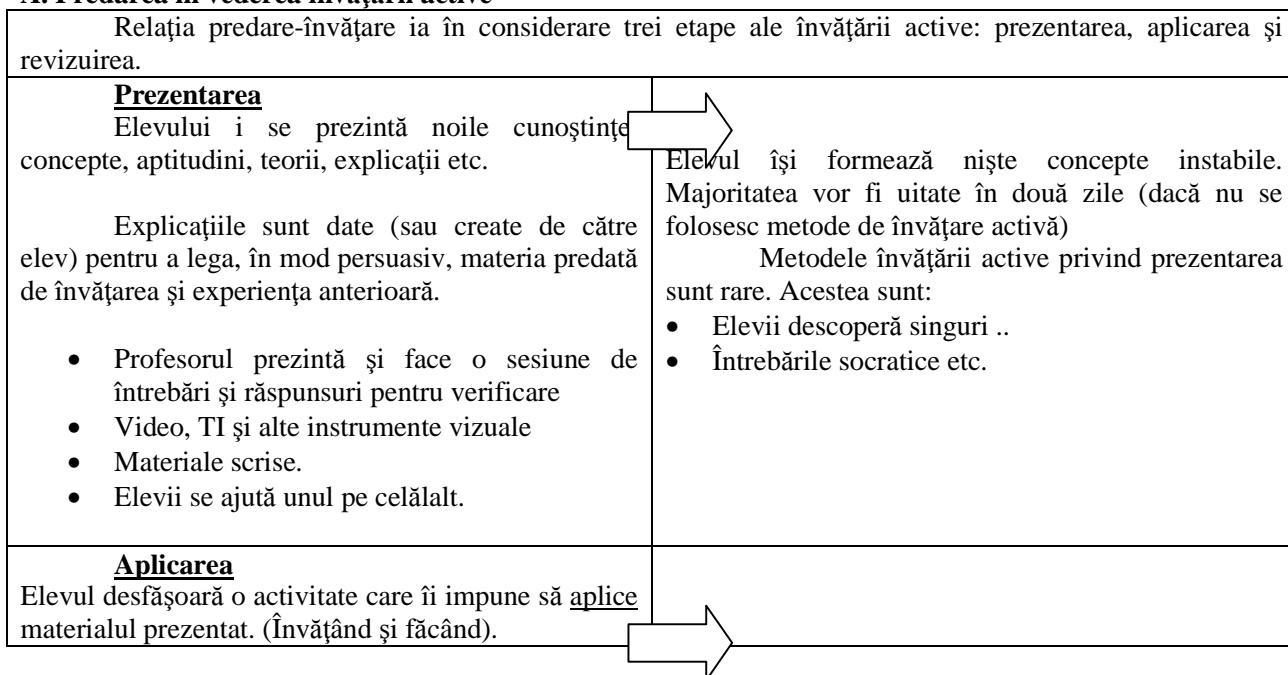
Pentru a sprijini instruirea centrată pe elev și utilizarea metodologiilor moderne de lucru la clasă, s-a pus accentul pe strategii de predare care să corespundă stilurilor individuale de învățare. În cadrul acestor strategii:

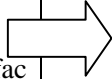
- Diferențele dintre elevi sunt studiate și luate ca bază pentru proiectarea activităților.
- Elevii sunt lăsați să aleagă singuri modul în care se informează pe o anumită temă și prezintă rezultatele studiului lor.
- Elevii pot beneficia de consultații, în cadrul cărora pot discuta despre preocupările lor individuale cu privire la învățare și pot cere îndrumări.
- Aptitudinea elevilor de a găsi singuri informațiile căutate este dezvoltată – nu li se oferă informații standardizate.
- Pe lângă învățarea specifică disciplinei respective, li se oferă elevilor ocazia de a dobândi aptitudini fundamentale transferabile, cum ar fi aceea de a lucra în echipă.
- Se fac evaluări care le permit elevilor să aplice teoria în anumite situații din viața reală.
- Oferta situațiilor de învățare este variată, astfel încât să se facă apel la o diversitate de stiluri pe care elevii le preferă în învățare.
- Elevii sunt frecvent ghidați să facă alegeri bazate pe interese.
- Se folosesc frecvent sarcini cu mai multe opțiuni.
- Învățarea se concentrează pe folosirea capacităților esențiale pentru a valoriza și înțelege conceptele și principiile de bază.
- Timpul este folosit flexibil.
- Se facilitează formarea capacităților de învățare independentă și în echipă.
- Evaluarea este continuă și diagnostică pentru a înțelege cum poate fi adaptată predarea la nevoile elevilor.
- Elevii sunt evaluați pe mai multe căi.
- Activitatea se încheie cu solicitarea adresată elevilor de a reflecta pe marginea celor învățate, a modului în care au învățat și de a evalua succesul pe care l-au avut metodele de învățare în cazul lor.

Principiile fundamentale care stau la baza acestor modalități de interacțiune sunt:

- stimularea învățării active
- diferențierea instruirii ca modalitate de răspuns a profesorului la nevoile elevului.

A. Predarea în vederea învățării active



<ul style="list-style-type: none"> • Întrebări și răspunsuri • Exerciții și exemple • Fișe de lucru • Întrebări din testele anterioare • Probleme de rezolvat • Evaluarea unui studiu de caz etc. <p>Pe măsură ce se descoperă erorile și omisiunile din concepțiile sale, elevul își corectează și își completează învățarea. Acest lucru este stimulat de către:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluare, autoverificare etc. • Verificarea și explicațiile din partea colegilor • Acțiunile întreprinse în urma reacției profesorului • Compararea propriei sale activități cu alte răspunsuri sau cu răspunsurile-model • Efectuarea de corecturi sau completări pentru a-și îmbunătăți munca. 	<p>Elevul își formează concepte mai stabile și le leagă de învățarea anterioară.</p> <p>Cunoștințele și aptitudinile sunt organizate într-o structură logică, iar aceasta stimulează memoria.</p> <p>Pe măsură ce sunt descoperite erorile și omisiunile, concepțiile formate sunt corectate și extinse</p>
<p><u>Revizuirea</u> Elementele cheie sunt confirmate subliniate prin intermediul explicațiilor care fac legătura dintre noua învățare și învățarea anterioară. Acest lucru întărește legăturile care vor fi utilizate cu ocazia reamintirii ulterioare.</p>	 <p>Elementele cheie sunt consolidate prin subliniere și repetiție. Acest lucru stimulează retenția. Elevul își confirmă concepțiile, care sunt corecte și corelate cu învățarea anterioară și își corectează erorile și neînțelegerile din învățare</p>

B. Diferențierea instruirii. Ce se poate diferenția?

Profesorii pot diferenția: CONȚINUTUL, PROCESUL, PRODUSUL

În funcție de disponibilitatea, interese și profil de învățare, folosind o gamă cât mai variată de metode de instruire și de management al clasei.

Caracteristicile diferențierii instruirii sunt:

- Profesorul clarifică ceea ce este important în materia lui.
- Profesorul înțelege, respectă și construiește pornind de la diferențele între elevi.
- Predare, învățarea și evaluarea sunt inseparabile.
- Toți elevii participă.
- Profesorul solicită și încurajează cooperarea cu elevii.
- Flexibilitatea utilizării resurselor este o caracteristică a diferențierii.
- Performanța este înțeleasă în termeni de dezvoltare maximă a potențialului și succes individual.

Unitatea de învățare III METODOLOGIA INSTRUIRII

Strategia didactică semnifică modalități de abordare a predării, învățării și evaluării printr-o combinație optimă a metodelor, mijloacelor și tehnicilor de instruire, precum și a formelor de organizarea, prin care să se poată îndeplini obiectivele, finalitățile stabilite la parametri superiori de performanță.

Metodele sunt instrumente de lucru atât ale profesorului cât și ale elevilor. Ele au o sferă de cuprindere a tuturor componentelor procesului didactic, cu implicații atât asupra predării, cât și a învățării și evaluării. Orice metodă include în structura sa un număr de operații ordonate într-o anumită succesiune logică. Aceste operații, care apar ca tehnici mai limitate de acțiune, ca simple detalii sau componente ale unei metode, sunt

numite frecvent *procedee*. În ultimă instanță, o metodă apare ca un ansamblu organizat de procedee, care se pot succeda sau relua în funcție de o situație nouă.

Modele și forme de organizare a instruirii

Din Antichitate și până la Renaștere (Evul Mediu), organizarea învățării a avut un caracter predominant individualizat. Epoca modernă cunoaște trecerea spre sistemul clasă-lecție și instruirea pe grupe. Sistemul de învățământ pe clase și lecții este inițiat de pedagogul ceh J.A.Comenius, în sec al XVII-lea („Didactica Magna”-1657).

În ultimele decenii ale sec. al XIX-lea, adepții curentului *Educația nouă* sesizează unele limite ale învățământului organizat pe clase și lecții și-i opun noi forme de organizare a procesului de învățământ, mai suplă și mai apropiate de interesele spontane de cunoaștere ale copiilor. Această orientare corespundea spiritului societății moderne care cerea școlii să formeze la elevi independența gândirii, creativitatea, capacitatea de a se integra activ în viața profesională și socială.

Astfel, au fost experimentate următoarele forme de organizare a procesului de învățământ:

- *Sistemul Bell-Lancaster* sau *Sistemul monitorial*, apărut în Anglia la începutul sec. al XIX-lea.
- *Sistemul centrelor de interes*, inițiat de medicul-psiholog O. Décroly în Belgia
- *Metoda proiectelor este varianta americană a centrelor de interes*; metoda este inițiată de W.H. Kilpatrick în SUA, în secolul al XIX-lea.

Ultimele două sisteme prezentate cunosc adaptări la nivelul lecțiilor prin propunerea de către elevi a unor *teme de referate, microstudii* și alte materiale documentare tematice care să intre în componența portofoliului și pe care urmează să le realizeze personal sau în echipe de doi-trei elevi pe parcursul unui semestru. Sugestii tematice: „Economia și educația”, „Globalizarea- încotro?”, etc.

- *Sistemul Dottrens*, inițiat de pedagogul elvețian R. Dottrens în sec. al XX-lea. Este un sistem de învățământ individualizat prin fișe de dezvoltare, fișe de recuperare, fișe de lucru, fișe de control.
- *Sistemul Winnetka*, inițiat în orașul Winnetka-SUA de Carlton Washburne, în sec. al XX-lea. Este un sistem de individualizare ce promovează o educație progresivă, îmbinând activitatea individuală cu cea de grup. Elevul poate fi în clase diferite la discipline diferite, în funcție de aptitudini și rezultate, cu condiția ca diferența dintre aceste clase să nu fie mai mare de doi ani.

Aceste sisteme, deși inițial s-au bucurat de succes, n-au putut fi generalizate, deoarece au dovedit neajunsuri importante care afectau aspecte esențiale ale procesului de învățământ.

Sub influența curentului *Educația nouă*, lecția este criticată, apoi cunoaște un proces de optimizare. Este criticată, mai ales, modalitatea de lucru frontală, în care profesorul predă, iar elevul recepționează, fără a i se oferi posibilitatea de a munci independent, de a soluționa probleme prin efort personal, de a descoperi și de a colabora. În urma criticilor de acest tip, educația școlară este îmbogățită prin forme de organizare a învățării integrate în lecție sau complementare ei, forme care să susțină interesele și aptitudinile individuale ale elevilor.

În urma numeroaselor critici și încercări spre a fi înlocuită, lecția este, deci, reconsiderată și se impune prin virtuțile sale didactice: scop precis, volum de cunoștințe bine determinat, organizarea activității de cunoaștere într-o succesiune logică.

Abordarea lecției din perspectivă sistemică, ne permite să înțelegem definiția sa ca *microsistem de instruire* care reflectă/reproduce în miniatură procesul de învățământ (acesta înțeles ca *macrosistem de instruire*) „de la care împrumută componentele și caracteristicile sale, întreaga concepție didactică pe care el se construiește”(I. Cerghit, 1983).

Tipuri de avantaje oferite de organizarea procesului de învățământ ca lecție:

- se realizează o simbioză dinamică între principalele componente și activități ale procesului de învățământ: obiective-conținut-metode-mijloace-strategii didactice, pe de o parte și predare-învățare-evaluare, pe de altă parte.
- rolul coordonator al tuturor acestor activități îl are cadrul didactic, o persoană formată special în acest sens. Activitatea de predare-învățare este dirijată de profesor; acesta poate alterna mai multe forme de dirijare: *dirijare integrală*; *semidirijare* (îmbină activitatea frontală cu grupul); *activitate complet nedirijată* (lucru independent, semidependent). Rolul conducător al profesorului este văzut ca un avantaj; celelalte forme de organizare au eșuat tocmai pentru că au marginalizat rolul acestuia.

- Lecția este unitatea pedagogică ce respectă 3 criterii de organizare: *logic*: sistem de cunoștințe structurat; *psihologic*: respectarea criteriilor cerute de particularitățile de învățare, motivație, interese; *didactic*: utilizarea ansamblului de metode și procedee adecvate obiectivelor.

Tipologia lecției

Lecția cunoaște mai multe forme de realizare, în funcție de *sarcina didactică de bază* ce aduce modificări în structura sa internă. Activitățile didactice de bază sunt:

- transmiterea cunoștințelor și asimilarea acestora de către elevi
- formarea priceperilor și deprinderilor
- repetarea, sistematizarea și consolidarea cunoștințelor
- verificarea cunoștințelor asimilate și aprecierea prin notare

Cea mai importantă este *evaluarea performanțelor realizate*, întrucât presupune: cuantificarea rezultatelor, măsurarea și aprecierea lor (operații ce depind de sistemul de notare, de exigențe, de modul de organizare), diagnoza dificultăților, formularea unor predicții privind etapa următoare.

În raport de aceste sarcini didactice, cele patru tipuri fundamentale ale lecției sunt:

- lecția de comunicare / de dobândire de cunoștințe
- lecția de formare a priceperilor și deprinderilor
- lecția de recapitulare, sistematizare și consolidare a cunoștințelor
- lecția de evaluare

Practica școlară adaugă și lecția combinată sau mixtă.

2. Metode și tehnici de formare

Întregul proces de formare s-a orientat spre îmbunătățirea experiențelor de învățare ale elevilor, spre implicarea lor activă în procesul de învățare, prin promovarea unei *metodologii de predare-învățare centrată pe elev*.

Pentru profesor, metoda didactică este un plan de acțiune conceput pentru inițierea și derularea situațiilor de învățare. Alegerea metodei de instruire se face în funcție de două categorii de factori:

□□□ *obiectivi* (natura finalitatilor; logica internă a științei; mecanismele învățării etc..)

□□□ *subiectivi* (contextul uman și didactic în care se aplica metoda; personalitatea profesorului; psihologia elevului /a clasei), stilurile de învățare ale elevilor, etc.

Funcțiile metodelor de instruire – generale și specifice

A. Funcțiile generale:

a. Funcția cognitivă: vizează organizarea și dirijarea învățării

b. Funcția instrumentală (operațională) – cea de intermediar între elev și materia de studiat; obiective și rezultate

c. Funcția normativă – cea de a arăta cum să se predea, cum să se învețe – astfel încât să se atingă performanțele stabilite

d. Funcția motivațională – cea de stimulare a creativității, de stârnire a curiozității și interesului pentru cunoaștere (întărirea psihologică a învățării)

e. Funcția formativă – care constă în exersarea și dezvoltarea proceselor psihice și motorii, concomitent cu însusirea cunoștințelor și formarea deprinderilor, în modelarea atitudinilor, convingerilor, sentimentelor și calităților morale ale elevilor.

B. Funcțiile particulare sunt proprii fiecărei metode în parte, determinând specificul fiecăreia (vor fi precizate în cadrul metodelor descrise în cele ce urmează).

Există o multitudine de clasificări toate argumentate în mod adecvat, după criterii viabile, precum: tradiționale–moderne, generale–moderne, generale–particulare, verbale–intuitive, expositive sau pasive–active etc. De altfel, metodele, ca atare, nu apar în stare pură, ci sub forma unor variante determinate de situațiile concrete ale procesului didactic.

Descrierea principalelor metode didactice

1. *Metode dialogate (conversative)* – constau în stabilirea unui dialog între profesor și elevi, în care profesorul pune întrebări pentru: a stimula gândirea elevilor, a asigura însusirea cunoștințelor, a fixa cunoștințele noi predate

Daca se ia drept criteriu functia didactica pe care o poate îndeplini conversatia, atunci distingem urmatoarele variante:

- *conversatia de comunicare*
- *conversatia de repetare si sistematizare*
- *conversatia de fixare si consolidare*
- *conversatia de verificare si apreciere*
- *conversatia introductiva*
- *conversatia finala*

Conversatia poate lua forma discutiilor individuale sau a discutiilor colective (dezbaterile). Scopurile metodelor conversative (dialogate):

1. *stimularea gândirii elevilor*, astfel încât acestia sa poata descoperi si singuri adevarul, sa motiveze raspunsurile date, sa sesizeze legaturile cauzale dintre cunostinte / fenomene
2. *aprofundarea cunostintelor, a problemelor* supuse discutiei si chiar, avansarea de noi explicatii / solutii de rezolvare
3. *formarea gândirii logice a elevilor* astfel încât ei sa poata sesiza care este esenta problemei, precum si logica interna a unei discipline.
4. *deprinderea elevilor de a rezolva si singuri o problema de învățare.*

Cea mai solicitata metoda este *conversația euristică*. Metoda consta în *formularea cu abilitate a unor întrebări, în alternanta cu raspunsuri de la elevi, destinate descoperirii de noi date, informatii.*

Conversatia euristica (de descoperire) presupune schimburi verbale între parteneri, numite „episoade”. Fiecare episod este initiat printr-o operatie verbala, în general o întrebare cu rol diferit de la caz la caz.

Întrebarile pot fi spontane sau premeditate, determinându-l pe elev sa învinga dificultatile inerente cunoasterii. Tipurile de întrebări se stabilesc în functie de urmatoarele criterii:

A. Dupa nivelul si modul de adresare:

- Frontala - adresata întregii clase: De ce ? Din ce motiv ? Care ? Cum ?
- Directa - adresata unui elev anume: Pe ce te bazezi când afirmi ca ?
- Nedirijata - adresata de un elev profesorului si retransmisa elevului de catre profesor
- De releu - Profesorul preia întrebarea unui elev o dirijeaza spre un alt elev.
- De completare - Raspunsul la o întrebare pusa de profesor este completata de mai multi elevi
- Imperativa - Formulata ca o solicitare expresa, categorica:
- De controversa - întrebări mascate care solicita elevului un punct de vedere personal

B. Dupa obiective urmarite

- De definire - Ce este ...? Care sunt atributele...?
- Factice - Solicita recunoasterea /descrierea unui obiect, fenomen..., identificarea unui element
- De interpretare - I se solicita elevului sa gaseasca echivalente verbale care sa exprime

sensul celor învățate: Cum interpretati...?

- De comparare - Cere sa fie stabilite asemanarile / deosebiriile dintre 2 obiecte, evenimente, fenomene;
- De opinie - Se solicită un punct de vedere personal
- De justificare - Presupune formularea de argumente/a rațiunilor care au stat la baza unor fapte/manifestări

C. Dupa efortul intelectual solicitat elevului:

- Reproductive Solicita mai ales memoria si vizeaza raspunsuri simple
- Reproductiv- Cognitive - Cer o descriere, insistând pe puterea de reactualizare si redare a cunostintelor

• Productiv – Cognitive - Cer elevului sa explice, sa se mobilizeze, sa plaseze cunostintele în alt context, sa afle solutii, sa argumenteze, sa compare

- Anticipative - Activeaza imaginatia - Cum prefigurati evolutia
- De evaluare - Solicita emiterea de judecati de valoare cu privire la o stare de fapt
- Sugestiva - Sugereaza sau raspunsul, sau modul de rezolvare,

2. Problematizarea (metoda rezolvarii de probleme)

Problematizarea este considerata una dintre cele mai valoroase metode deoarece orienteaza gândirea scolarii spre rezolvarea independenta de probleme. Utilizând metoda în discutie, profesorul pune pe scolar în situatia de a cauta un raspuns pertinent, o solutie pentru problema cu care se confrunta. Punctul de pornire îl constituie crearea *situatiei – problema*, care desemneaza o situatie contradictorie, conflictuala între experienta de cunoastere anterioara si elementul de noutate cu care se confrunta scolarul.

Situatia – problema este necesar sa prezinte urmatoarele caracteristici:

- □□ sa reprezinte o dificultate cognitiva pentru scolar, rezolvarea acesteia necesitând un efort real de gândire
- sa trezeasca interesul scolarului
- sa orienteze activitatea scolarului în directia rezolvarii problemei prin activarea cunostintelor si experientelor dobândite anterior.

Problematizarea presupune patru momente fundamentale:

I. *punerea problemei si perceperea ei de catre elevi* (inclusiv primii indici orientativi pentru rezolvare).

II. *studierea aprofundata si restructurarea datelor problemei*

III. *cautarea solutiilor posibile la problema pusa*

- a). analizeaza atent si cu discernamânt materialul faptic
- b). formuleaza ipoteze privind solutionarea problemei si le verifica pe fiecare în parte.

IV. *obtinerea rezultatului final si evaluarea acestuia*- elevul compara rezultatele obtinute prin rezolvarea fiecărei ipoteze.

Metoda are un pronuntat *caracter formativ deoarece*:

- a) antreneaza întreaga personalitate a elevului (intelectul, calitatile volitionale, afectivitatea), captând atentia si mobilizând la efort
- b) cultiva autonomia actionala
- c) formeaza un stil activ de munca
- d) asigura sustinerea motivatiei învatarii
- e) da încrederea în sine.

3. Metoda asaltului de idei (Brainstorming – ul)

Este o varianta a discutiei în grup, având ca obiectiv producerea de idei noi sau gasirea celei mai bune solutii pentru o problema de rezolvat, prin participarea membrilor grupului.

Cracteristici:

- Se poate organiza cu toata clasa sau doar cu un grup special selectat.
- Ideile sunt avansate (produse) în cadrul discutiilor sau dezbaterilor, valorizarea (evaluarea) lor având loc la sfârșitul lectiei.
- Metoda ofera elevilor posibilitatea sa se exprime în mod liber, contribuind la formarea si dezvoltarea calitatilor imaginativcreative, a unor trasaturi de personalitate cum ar fi spontaneitatea, curajul de a exprima un punct de vedere, vointa etc.

Fazele activitatii didactice axate pe aceasta strategie:

a) împartirea clasei în grupuri de elevi (maxim 10)

b) alegerea unui secretar (care va contabiliza ideile în ordinea emiterii lor)

c) comunicarea regulilor de desfasurare a activitatii:

- se interzic aprecierile critice, ironizarile, cenzurarile,contrazicerile,obstructionarile
- se exprima liber orice idee care-i trece elevului prin minte (pentru a stimula imaginatia)
- se cere producerea unei cantitati cât mai mari de idei
- se încurajeaza asociatiile originale de idei (pentru a afla raspunsul / solutia)
- fiecare grup va emite câte o idee la o interventie

d) alegerea problemei si prezentarea ei de catre profesor

e) stabilirea, de catre profesor, la sfârșitul actiunii a unui grup de evaluare care vor prelucra ideile, le vor ierarhiza functie de valoarea lor, le vor prezenta.

4. Metoda „Phillips 6 – 6”

Metoda contribuie la exprimarea personalitatii elevului și se cupleaza perfect cu prelegerea – dezbateri, dar și cu jocul de decizie devenind – în aceste cazuri – procedeu didactic.

Profesorul are rolul de a dirija învățarea. Aceasta modalitate de lucru asigură abordarea într-un timp limitat a mai multor aspecte ale unei probleme, facilitând comunicarea, confruntarea și luarea deciziilor.

Procedura:

- se împarte clasa în grupe eterogene de câte 6 elevi
- se anunța tema / subiectul
- profesorul explică succint scopul și modul de desfășurare a activității, precizând și durata: 4 minute – organizarea; 6 minute – discuții în cadrul grupului; 2 minute – prezentarea raportului fiecărui grup de către un elev delegat.
- fiecare grup desemnează un coordonator și un purtător de cuvânt
- timp de 6 minute au loc discuții în grup, făcându-și schimb de idei
- se întocmește (după 6 minute) un raport în care se prezintă soluția / rezultatul la care s-a ajuns
- purtătorul de cuvânt al grupului prezintă raportul celorlalte grupuri
- profesorul împreună cu raportorii face o sinteză a rapoartelor stabilind soluția finală, conform opiniei majoritare.

4. Studiul de caz

este o metodă de explorare directă dar și o metodă acțională

constă în etalarea unor situații tipice, reprezentative pentru o clasă de fenomene, ale căror trăsături sunt cercetate

studiul de caz urmărește:

a) identificarea cauzelor care au determinat declanșarea fenomenului respectiv

b) evoluția fenomenului comparativ cu fapte / evenimente similare

folosește atât pentru cunoașterea inductivă (pornind de la premise particulare se trece la concluzii generale), cât și deductivă (particularizând și concretizând unele aspecte de ordin general)

Etapele prezentării studiului de caz:

a) descoperirea cazului și înțelegerea profundă a acestuia

b) examinarea cazului din mai multe perspective:

teoretică

documentară

practică

c) selectarea metodelor de analiză

d) prelucrarea cazului respectiv

sistematizarea informațiilor

analiza situațiilor prezentate

stabilirea variantelor de rezolvare

e) stabilirea concluziilor (alegerea variantei optime)

Studiul de caz este o metodă care apropie principiul de învățare de modelul vieții, al practicii, având mare valoare euristică și aplicativă. Ea îi obligă pe elevi să caute și să găsească mai multe variante de soluționare a problemei în fața căreia se află. În această ipostază, studiul de caz nu urmărește dobândirea de noi cunoștințe, ci mai degrabă aplicarea practică a unor cunoștințe însușite deja, în condiții și sub forme noi, impuse de situația-problemă ce urmează a fi soluționată prin gândire și imaginație.

Aplicarea metodei studiului de caz se poate realiza, în principal, sub forma a trei variante.

Varianta 1: Metoda situației (Case – Study – Method) care presupune o prezentare completă a cazului – problema, cu toate informațiile necesare soluționării. Discutarea cazului începe imediat dar prezintă dezavantajul că este mai departe de realitate și obligă educatorul să-și procure informațiile necesare.

Varianta 2: Studiul analitic al cazului (Incidence Method) presupune prezentarea completă a situației existente, dar informațiile necesare soluționării sunt redată numai parțial sau deloc. Aceasta variantă este mai aproape de realitate, obligă la căutarea și procurarea personală a informațiilor.

Varianta 3: Studiul fara prezentarea completa a informatiilor necesare rezolvarii cazului; elevilor li se propun doar sarcini concrete de rezolvat, urmând sa se descurce prin eforturi proprii.

5. Simularea (Jocul de rol)

- reprezintă o metoda actionala, bazata pe simularea unor functii, relatii, activitati, fenomene, sisteme etc.
- *scopul*: formarea comportamentului uman pornind de la simularea interactiunii ce definește o structura / relatie / situatie sociala
- în aplicarea acestei metode, se porneste de la ideea ca elevul este un viitor profesionist care, pe lângă cunostintele de specialitate, are anumite abilitati, atitudini, convingeri, disponibilitati de interactiune umana, asumare de responsabilitati etc.
- *metoda* este foarte interesanta deoarece:
- formeaza repede si corect anumite convingeri, atitudini, comportamente
- asigura un autocontrol eficient al conduitelor si achizițiilor
- dinamizeaza pe scolar (cognitiv, afectiv, actional) punându-l în situatia de interactiune.

Etapele pregatirii si folosirii jocului de rol:

1. identificarea situatiei interumane ce urmeaza a fi simulata (sa fie relevanta)
2. modelarea situatiei si proiectarea scenariului – sunt selectate aspectele esentiale care devin modele si sunt transferate asupra elevilor (devin roluri de „jucat”)
3. alegerea partenerilor si instruirea lor - □ se distribuie rolurile
4. învățarea individuala a rolului prin studierea fisei data de profesor (15 – 20 minute pentru a se acomoda)
5. interpretarea rolurilor – simularea propriu- zisa,
6. dezbaterea finala – se face cu toti elevii; a interpretarii rolului; se pot relua acele secvente în care nu s-au obtinut comportamentele asteptate

Tipuri de jocuri de rol (principale) :

1. jocul de reprezentare a structurilor – folosit pentru înțelegerea organigramei unui sistem socio-economic, sociocultural etc.
2. jocul de decizie – elevii primesc roluri menite a simula structura unui organism de decizie.
3. jocul de competitie – se urmareste simularea obtinerii unor performante de învingere a unui adversar.
4. jocul de arbitraj –ajuta la dezvoltarea capacitatilor de solutionare a problemelor conflictuale ce pot apare între doua persoane, instituții etc.

6. *Metoda cubului* – folosita pentru a facilita explorarea unui subiect/situație din mai multe perspective, în vederea dezvoltarii competentelor necesare unei abordari complexe si integratoare

Etapele metodei:

1. Pe cele 6 fete ale cubului se mentioneaza sarcinile: descrie, compara, analizeaza, asociaza, aplica, argumenteaza.
2. Anuntarea temei/situației puse în discutie
3. Împartirea clasei în 6 grupuri, care examineaza tema conform cerintei înscrise pe fata cubului alocata fiecarui grup. Prin brainstorming, elevii emit idei pe care le includ în tema respectiva, în paragrafe distincte.
 - a) *Descrie*: culorile, formele, marimile/dimensiunile
 - b) *Compara*: asemanarile si diferentele specifice fata de alte realitati
 - c) *Asociaza*: tema la ce te îndeamna sa te gândesti?
 - d) *Analizeaza*: spune din ce se compune, din ce este facut etc.?
 - e) *Aplica*: cum poate fi folosita? Ce poti face cu ea?
 - f) *Argumenteaza* pro sau contra ei, enumerând suficiente motive care sa sustina afirmatiile tale.
4. Fiecare grup prezinta oral în fata celorlalte grupuri concluziile la care au ajuns (materialul elaborat)
5. Pe tabla, în forma cvasi-finala, vor fi desfasurate concluziile celor 6 grupuri, se comenteaza si, în final, se da un format integrat final lucrarii respective.

7. Studiul în pe grupuri mici:

Argumente privind studiul în grupuri mici:

- Elevii învață mai bine dacă discută între ei;

- Sensul conceptelor este mai bine conturat prin activități comune
- Dezvoltă creativitatea elevilor;
- Dezvoltă abilități de comunicare;
- Dezvoltă încrederea în sine;

Mărimea grupului:

- Grupuri de 3-5 elevi. Avantaje:
 - Elevii se simt mai siguri;
 - Ajung mai ușor la un punct de vedere comun;
 - Se discută fără un coordonator;
 - Fiecare membru poate să-și spună punctul de vedere.
 - Grupuri de 8 și peste 8 elevi - se formează atunci când clasa are de rezolvat probleme ce implică două soluții de tipul da-nu, pro sau contra. Avantajul lor constă în:
 - Crește varietatea ideilor;
 - Activitatea în grup este mai dinamică;
 - În interiorul grupului se exersează mai multe roluri.
- Exemple de situații în care se optează pentru asemenea grupuri ar putea fi:
- Când se practică brain-storming-ul;
 - Când se lucrează în cerc;
 - Când se dezvoltă o idee în lanț.

8. Metoda Predării/Învățării reciproce (Reciprocal teaching – Palinscar, 1986)

Este o strategie de învățare a tehnicilor de studiere a unui text. După ce sunt familiarizați cu metoda, elevii interpretează rolul profesorului, dezvoltând dialogul elev – elev.

Metoda învățării reciproce este centrată pe patru strategii de învățare:

- *Rezumarea* înseamnă expunerea a ceea ce este mai important din ceea ce s-a citit; se face un rezumat.
- *Punerea de întrebări* se referă la listarea unei serii de întrebări despre informațiile citite; cel ce pune întrebările trebuie să cunoască bineînțeles și răspunsul.
- *Clarificarea* presupune discutarea termenilor necu-noscuți, mai greu de înțeles, apelul la diverse surse lămuritoare, soluționarea neînțelegerilor.
- *Prezicerea* se referă la exprimarea a ceea ce cred elevii că se va întâmpla în continuare, bazându-se pe ceea ce au citit.

Avantajele metodei predării/învățării reciproce:

- este o strategie de învățare în grup, care stimulează și motivează;
- ajută elevii în învățarea metodelor și tehnicilor de lucru cu textul, tehnici de muncă intelectuală pe care le poate folosi apoi și în mod independent;
- dezvoltă capacitatea de exprimare, atenția, gândirea cu operațiile ei și capacitatea de ascultare activă;
- stimulează capacitatea de concentrare asupra textului de citit și priceperea de a de a selecționa esențialul.

9. Expunerea

Avantajele pe care le oferă prezentarea, expunerea prin intermediul cuvântului rostit și receptat mental prin auz a făcut ca metodele expositive să fie utilizate în procesul de învățământ, încă de la primele forme instituționalizate de educație.

Folosirea metodelor explozive prezintă însă dezavantajul că fac apel la receptivitatea elevilor fără ca ei să participe activ la elaborarea de noi achiziții, să-și exerseze gândirea și spiritul critic; activitatea lor este redusă, din care cauză poate să apară plictiseala și chiar oboseala; se poate instala predispoziția spre superficialitate și formalism în învățare.

Explicația, o variantă a expunerii, presupune aflarea, pe baza unei argumentații deductive – de la general la particular – a unor adevăruri noi. Profesorul pornește de la enunțarea clară a unor concepte, reguli, norme, teoreme etc. pe care elevii le cunosc deja, după care analizează argumentele, premisele sau cauzele, iar apoi prezintă și exemple sau diferite cazuri aplicative, particulare; pe această cale se asigură dezvoltarea sau deslușirea, întărirea și confirmarea celor expuse. Astfel, elevii sunt ajutați să-și clarifice și să adâncească înțelegerea unor concepte, reguli, principii, legi etc. prin raportarea lor la structuri de ordin inferior acestora.

10. *Demonstrația* – presupune a prezenta elevilor obiecte, fenomene, procesele – reale sau fictive – imagini ș.a., în scopul asigurării unui suport perceptiv, pentru ușurarea efortului de explorare a realității, pentru a asigura accesibilitatea și înțelegerea în procesul cunoașterii.

În funcție de materialul demonstrativ ce se utilizează:

- *demonstrația figurativă* (cu ajutorul reprezentărilor grafice),
- *demonstrația cu ajutorul desenului la tablă sau cu ajutorul modelelor (fizice, grafice etc.)*,
- *demonstrația cu ajutorul imaginilor audiovizuale, demonstrația prin exemple* ș.a. (Ioan Cerghit).

Condiții care asigură eficiență sporită folosirii demonstrației:

- materialul intuitiv se arată elevilor numai în momentul în care va fi folosit efectiv;
- în măsura în care e posibil, fără a se forța nota, este bine ca perceperea materialului să se facă prin intermediul a cât mai mulți analizatori;
- obiectele și fenomenele să fie prezentate, de la caz la caz, pe etape, faze specifice dezvoltării (evoluției) unui proces;
- în dirijarea observației să se pornească de la perceperea în ansamblu a obiectului, către părțile sale componente, cu sublinierea, pe baza comparațiilor, a unor asemănări și deosebiri și prin raportarea fiecărei părți la întreg;
- în timpul demonstrării să se asigure angajarea efortului intelectual al elevilor, în scopul formării și dezvoltării unor capacități de cunoaștere, a spiritului de observație; să se realizeze o explorare perceptivă, mobilizând și exersând procesele de cunoaștere.

3. Resursele tehnice

Resursele tehnice contribuie la crearea situațiilor de învățare, la favorizarea unei învățări rapide, conștiente, accesibile, sistematice și temeinice. *Mijloacele de învățământ* constituie una din componentele procesului de învățământ. Constituie un subsistem cu funcționalitate precisă, al căror potențial pedagogic este valorificat în funcție de metodele și procedeele de instruire, pentru realizarea eficientă a sarcinilor proiectate la nivelul activității de predare-învățare-evaluare.

Dupa natura și funcționalitatea lor, distingem mai multe categorii de mijloace de învățământ:

- *Mijloacele de învățământ reale, ca mijloace naturale*, sunt: obiecte, plante, animale, roci, substanțe chimice, caiete didactice pentru exerciții. Toate materialele didactice folosite trebuie să fie de bună calitate, reprezentative, sugestive, bine executate, cu un design corespunzător. Materialele să se folosească când și cum trebuie. Sa se faca un instructaj corect pentru observarea și pentru folosirea lor.

- *Mijloacele de substituție* sunt modele obiectuale, grafice, schematice

- *Mijloace obiectuale*: mulate, corpuri geometrice, machete, steme, peceti etc;

- *Mijloace iconice (figurative)*: fotografii, desene didactice, scheme, diagrame, planse, harti, panouri etc. Materialele didactice sa fie corect realizate, să aibă un aspect estetic; să se foloseasca la momentul potrivit; să se explice și să se demonstreze prin intermediul lor.

- *Mijloace ideative* – conceptele, rationamentele, teoriile. Ele devin suporturi mintale de cooperare pentru însusirea altor cunoștințe. Învățarea interdisciplinară obligă la deplasarea învățării în planuri diferite de cunoaștere. Teoriile dintr-un domeniu devin elemente de sprijin pentru teorii din alte domenii. Transferurile cognitive fac posibile colaborările interdisciplinare. În procesul didactic trebuie să se elaboreze, să se construiască noțiunile, conceptele, teoriile; să se dezvaluie, pe plan mintal, conținutul și sfera lor; ulterior numai se definesc și se clasifică (daca este cazul).

- *Mijloace actionale*: modele experimentale, de organizare a experientelor; □ modele de concepere și realizare a lucrarilor de laborator, atelier, de proiectare, practica în productie; □ modele pentru simulatoare; □ modele informatice – calculatoarele. Conceperea și calitatea realizării lor contribuie la însușirea cunoștințelor, formarea priceperilor și deprinderilor și, mai cu seamă, la formarea atitudinilor de cunoaștere. Principalele condiții de eficacitate sunt: □ să se selecteze modelele de acțiune în concordanta cu specificul disciplinelor, vârsta și nivelul de pregătire al elevilor; □ să fie relevante pentru fe nomenele studiate; □ să se asigure învățarea dirijată a modelelor acționale; să se formeze și să se consolideze atitudini pozitive de cunoaștere.

- *Mijloacele „Gutenberg”* – cărțile, cursurile, îndrumătoarele, culegerile de texte, culegerile de exerciții și probleme, revistele de specialitate. Se recomandă pentru: □ formarea deprinderilor de lectură, de

studiu individual; □formarea sentimentului de respect fata de carti; □formarea deprinderilor de folosire a sistemului biblioteconomic, pentru o receptare rapidă a informațiilor.

- *Mijloacele informatice. Calculatoarele.* Mijloacele informatice sunt absolut necesare învățământului. Sunt folosite pentru: □□instruirea asistata de calculator necesara pentru însusirea cunostintelor, formarea priceperilor si deprinderilor; □□exersarea asistata de calculator: pentru fixarea cunostintelor; □□verificarea asistata de calculator; se realizează cu ajutorul programelor pentru testarea nivelului de învățare și pentru evaluarea răspunsurilor pe baza algoritmilor. Calculatorul, cu toate avantajele incontestabile, rămâne un mijloc de învățământ integrat sistemului uman de învățare, ramâne un auxiliar pretios.

- *Mijloace de evaluare:* □modele de evaluare orală – chestionarea individuală și de grup; □modele de evaluare scrisă – lucrari de control, teze, teste de cunoștințe; □modele de evaluare practică – de apreciere și notare a obiectelor sau a activităților desfășurate; □modele de evaluare informatizată – cu ajutorul calculatorului.

- *Mijloace tehnice audiovizuale:* □auditive: discuri, benzi, imprimari radio, casete, compact-discuri, □vizuale: folii transparente, diapozitive, diafilme; □audiovizuale: filme si montaje de televiziune si prin sateliti, videocasete. Mijloacele auditive se realizează cu picup, magnetofon, emitor radio, radio casetofon, casetofon. Mijloacele vizuale se realizează prin proiecții fixe: Mijloacele audiovizuale se realizează prin priediile cinematografice si prin emisiunile de televiziune.

Valențele psihologice ale mijloacelor de învățământ

Unii psihologi și pedagogi (Skinner, Galton) contestă utilizarea imaginii audio-vizuale în stadiul conceptualizării, al elaborării noțiunilor, ideilor; ei văd în utilizarea de imagini și mai ales în abuzul de imagini (imagism) un impediment în calea abstractizării.

Pedagogia tehnologiei mijloacelor de învățământ recomandă integrarea lor în activitatea didactică pentru valoarea demonstrativă și intuitivă a acestor surse de informare, pentru actualizarea informației, pentru avantajul transmiterii unui volum mare de informație, pentru valoarea lor formativ-educativă.

Exigențe pedagogice pentru folosirea și integrarea mijloacelor de învățământ în activitatea didactică. La întrebarea dacă mijloacele audiovizuale si mijloacele informatizate, cu toate avantajele reale pe care le prezintă, pot înlocui profesorul si cartea, răspunsul este nu. De ce? Pentru ca dincolo de volum informațional, în cadrul relației didactice se comunica atitudini si convingeri, se creează o ambianta formativa, educativa. Rolul profesorului nu se rezuma la combinarea informației care poate fi preluata si executata mult mai bine, mai complet, mai organizat, mai sistematic de către mijloacele tehnice. Rolul esențial al profesorului este acela de a stimula si îndruma maturizarea intelectuala si psihosociala a elevului și studentului, de a dezvolta interese, de a forma convingeri. Pentru a nu se compromite intenția de a asigura un eficient învățământ prin folosirea acestor mijloace, se impun anumite exigențe. Materialul pedagogic sa fie de bună calitate – accesibil, relevant, convingător, estetic prezentat. Aparatele utilizate să fie într-o stare de perfectă funcționare: defectiunile lor produc ilaritatea și neîncrederea în tehnică. Este necesar ca elevii să se pregătească pentru receptarea informațiilor, să stabilească multe corelații cu ceea ce s-a învățat anterior, să se mijlocească transferurile de cunoștințe dintr-un domeniu în altul, sa se mijlocească studiul interdisciplinar.

Unitatea de învățare IV PROIECTAREA DIDACTICĂ

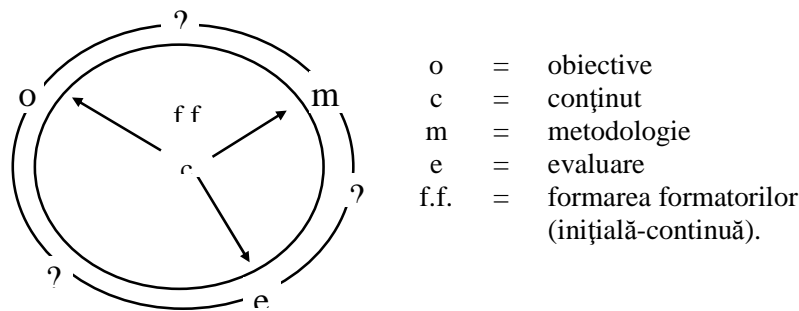
I. Proiectarea pedagogică a activităților la nivelul procesului de învățământ

Conceptul de proiectarea pedagogică definește activitatea care anticipează realizarea *obiectivelor*, conținuturilor, metodelor și a evaluării într-un context de organizare specific procesului de învățământ, la toate nivelurile acestuia. *Ca activitate de creație specifică, proiectarea pedagogică* vizează valorificarea optimă a *timpului real* destinat învățării, în mediul școlar și extrașcolar.

Tipurile de proiectare operabile la nivelul procesului de învățământ pot fi identificate în raport de modelul de planificare globală folosit care corespunde concepției didactice promovate la nivel instituțional. Din această perspectivă pot fi sesizate două modele aflate în opoziție: a) modelul de proiectare tradițională; b)

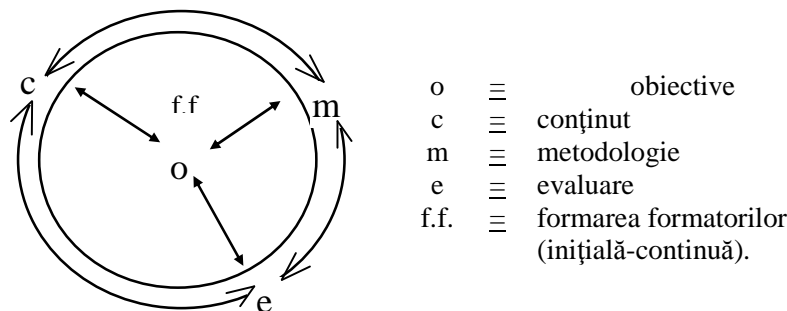
modelul de proiectare curriculară. Prezentarea grafică a celor două modele evidențiază trăsăturile structurale ale acestora (vezi Cristea, Sorin, 2000, pag. 311-314).

Proiectarea tradițională / prezentare grafică



Acest model de proiectare, întreținut de didactica premodernă (tradiționalistă) acordă prioritate: conținuturilor (predominant intelectuale), instruirii dirijate (predominant formale) profesorului (cu o formare inițială și continuă care pune accent pe pregătirea de specialitate în detrimentul celei psihopedagogice); schemei rigide de desfășurare a activității (subordonată conținuturilor, fără a urmări, în mod special, corelația *obiective-conținuturi-metode-evaluare*).

Proiectarea curriculară / prezentare grafică



Acest model de proiectare, promovat de didactica postmodernă (curriculară) acordă prioritate: obiectivelor (deschise în direcția tuturor resurselor personalității elevului – morale, intelectuale, tehnologice, estetice, fizice), instruirii (formale dar și nonformale și informale), cu deschidere spre autoinstruire; corelației funcționale profesor-elev (formarea inițială și continuă a profesorului valorificând integral pregătirea: de specialitate-psihopedagogică-metodică); schemă flexibilă de desfășurare a activității (care urmărește, în mod special, corelația *obiective-conținuturi-metode-evaluare*; care asigură evaluarea continuă a activității, cu funcție de reglare-autoreglare permanentă a acesteia).

Proiectarea curriculară a activităților didactice

Proiectarea activității didactice la nivelul unui *model curricular*, solicită definirea acestuia în termeni operaționali. Avem în vedere delimitarea etapelor care trebuie parcurse în concordanță cu traseele consacrate în proiectarea-realizarea-dezvoltarea *curriculară*. În această perspectivă profesorul de orice specialitate trebuie să aibă în vedere: 1) organizarea activității; 2) planificarea globală a activității (conceperea activității); 3) realizarea scenariului activității; 4) finalizarea activității.

Modelul de proiectare curriculară a activității didactice (lecției etc.) nu exclude, ci, din contră, presupune creativitatea profesorului. Avem în vedere capacitatea sa de adaptare continuă la schimbările curente care apar pe parcursul oricărei activități. *Modelul de proiectare curriculară* are deschiderea necesară pentru valorificarea creativității profesorului la toate *cele patru niveluri* pe care le prezentăm în continuare:

I) Organizarea activității

- 1) *Tema activității* (subcapitolului, capitolului);
- 2) *Subiectul activității* (titlul activității care va fi *predată-învățată-evaluată*);

- 3) *Scopul activității* (exprimă sintetic obiectivele generale și specifice ale subcapitolului-capitolului)
- 4) *Tipul activității* (vezi tipurile de activitate didactică, vezi tipurile și variantele de lecții etc.) - determinat conform obiectivelor predominante / sarcinii didactice fundamentale;
- 5) *Formele de organizare a activității* (instituționalizate sau adoptate în cadrul formei instituționalizate – vezi învățământul: frontal – pe grupe – individual) valorificate în perspectiva diferențierii instruirii

II) Planificarea globală a activității didactice (conceperea activității didactice)

- 5) *Obiectivele operaționale / concrete* (deduse din scopul activității și din obiectivele specifice / cadru, de referință stabilite la nivelul programei școlare) - *schema de elaborare: acțiunile elevului* (observabile, evaluabile); *resursele necesare* (conținut – metodologie - condiții de instruire/învățare: interne - externe); *modalitățile de evaluare* (inițiale - pe parcursul activității - la sfârșitul activității);
- 6) *Conținutul de predat-învățat-evaluat* (corespunzător obiectivelor specifice și operaționale / concrete);
- 7) *Metodologia de predare-învățare-evaluare* (stabilită în raport de obiectivele pedagogice concrete/operaționale) include: *întrebările* - tip *exercițiu*; tip *problemă*; tip *situații-problemă*; sarcinile didactice, fundamentale-operaționale, de *predare-învățare-evaluare*; deschiderile metodologice (procedee, metode didactice, strategii de *predare-învățare-evaluare*); mijloacele de învățământ (disponibilizate / disponibilizabile); tehnicile de evaluare (integrate în structura diferitelor metode și strategii didactice).

III) Realizarea activității didactice

8) *Scenariul didactic* (orientativ / deschis):

- evenimentele didactice / corespunzător tipului de lecție;
- reactualizarea unor cunoștințe, capacități, strategii cognitive;
- prezentarea / crearea unor probleme, situații-problemă;
- dirijarea învățării prin: strategii de comunicare-învățare; strategii de cercetare-învățare; strategii de acțiune-învățare; strategii de programare-învățare (instruire programată, instruire asistată pe calculator);
- evaluarea soluțiilor adoptate pentru rezolvarea *problemelor*, pentru rezolvarea *situațiilor-problemă*;
- fixarea soluțiilor / răspunsurilor prin aprofundare în condiții de interpretare, aplicare, analiză-sinteză, evaluare critică (aprecieri globale - individuale);
- stabilirea temelor pentru acasă: generale - individualizate; recomandări metodologice, bibliografice.

IV) Finalizarea activității

9) *Concluzii*:

- evaluarea globală / caracterizare generală;
- decizii cu valoare de diagnoză-prognoză: note școlare, aprecieri, observații, caracterizări etc.;
- stabilirea liniei / liniilor de perspectivă.

2. Etapele lecției

R. Gagné (*Principii de design al instruirii*, București, EDP, 1977) s-a ocupat de teoria proiectării didactice (*design instrucional*), ceea ce a adus o mai mare suplețe în structura internă a lecției. Evenimentele propuse de el sunt, în general, valabile pentru lecția mixtă; astfel, în funcție de sarcina didactică de bază, etapa de dirijare a învățării poate fi cu ușurință adaptată oricărei variante de lecție (dobândire de cunoștințe, consolidare, recapitulare-sistematizare, formare de priceperi și deprinderi, evaluare). Acestea sunt următoarele: captarea și păstrarea atenției, enunțarea (comunicarea) obiectivelor urmărite, reactualizarea elementelor învățate anterior, prezentarea materialului stimul (materiei noi), asigurarea „dirijării învățării”, relevanța (măsurarea) rezultatelor, a performanțelor (verificarea), asigurarea conexiunii inverse (feed-back-ului) pentru corectitudinea performanței, evaluarea rezultatelor (performanței), fixarea (retenție) celor învățate, transferul (aplicarea cunoștințelor) și eventual și altele (de exemplu, enunțarea temelor pentru acasă).

În cele ce urmează prezentăm *etapele /componentele de bază ale structurii lecției mixte*, întrucât ea combină sarcinile didactice de bază. Acestea sunt:

Moment organizatoric: profesorul trebuie să se asigure nu numai de liniștea necesară- condiții minimale: elevii au cărți, au cu ce să scrie, pe ce să scrie, chiar dacă nu le utilizează în momentul respectiv.

Captarea atenției (moment de ordin psihologic): atenția, efortul cognitiv al elevilor să fie orientată spre ceea ce vrea profesorul să realizeze; apel la motivația elevului, trezirea unor interese specifice, apel la curiozitatea intelectuală, cu ajutorul unor elemente de problematizare (să declanșeze o contradicție cognitivă, printr-o situație problemă).

Reactualizarea cunoștințelor anterioare: poate fi realizată prin: verificarea temelor: global, cantitativ sau din punct de vedere calitativ, reactualizarea acelor concepte, principii, definiții, teorii pe care profesorul le consideră utile, semnificative și relevante pentru o nouă învățare; este o condiție a învățării conștiente și active.

Dirijarea învățării sau Comunicarea (asimilarea) noilor cunoștințe este etapa cu durata cea mai mare în care se desfășoară activitatea dominantă (transmitere de cunoștințe, formarea unor abilități, repetarea și sistematizarea cunoștințelor, evaluarea). În această etapă profesorul realizează, pe rând, diferite activități, fiecare presupunând o metodologie specifică. De pildă, *prezentarea conținutului* poate fi realizată prin următoarele trei modalități: *prezentare activă (acțională)*, *prezentare iconică (mijlocită de substitute ale realității)*: imagini figurative sau grafice, scheme privind bilanțul, organigrama etc, *prezentare simbolică*: pe bază de simboluri verbale sau scrise (formule matematice pentru indicatorii economici). Metodele cel mai des utilizate sunt cele bazate pe comunicare orală (expunerea, conversația) și scrisă (munca cu manualul, lectura rapidă). *Dirijarea învățării* presupune și adaptarea permanentă la situația concretă de instruire. Această adaptare se poate situa pe / între următoarele niveluri principale: *dirijare riguroasă, pas cu pas urmărită, dirijare moderată, minimă dirijare.*

Fixarea noțiunilor esențiale: vizează repetarea, în forme variate, pentru a se asigura extinderea sistemului de legături între noțiuni. Presupune rezumarea și sistematizarea volumului de informații, formularea de sarcini diferite mai ales din mijlocul lecției care să mențină starea de activism în procesul învățării/repetării.

Conexiunea inversă (feed-back): este un tip specific de interacțiune didactică prin care se solicită dovedirea însușirii unui conținut înainte de a permite achiziționarea altuia; operează o diagnosticare a unui rezultat în vederea introducerii unor secvențe cu rol corectiv și ameliorativ sau cu scopul refacerii programului ce a produs disfuncția constatată: explicații, exerciții suplimentare, schimbarea ritmului de studiu, analiza unor greșeli tipice, noi intervenții (revizii, ajustări, inovații spontane) suplimentare cu rol corectiv asupra acțiunilor de suprasolicitare/subsolicitare realizate prin predare.

Verificarea și aprecierea rezultatelor implică o evaluare care se deosebește de conexiunea inversă prin faptul că scopul său imediat este acordarea de note și calificative, pe baza operațiilor de *măsurare* și de *apreciere* a rezultatelor obținute. Este etapa de confruntare a rezultatelor obținute cu obiectivele propuse. Această confruntare este posibilă, întrucât elaborarea instrumentelor de măsurare¹ se face pe baza obiectivelor lecției, considerate „criterii de reușită”.

Transferul cunoștințelor este o etapă aflată în legătură cu formularea obiectivelor operaționale („ce știu să facă elevii cu ceea ce știu”) care constă în posibilitatea efectuării unor extensii a cunoștințelor la situații diferite de cele în care s-a realizat învățarea lor. Transferul cunoștințelor este facilitat de însușirea temeinică a sistemelor de noțiuni specifice mai multor domenii de activitate, de priceperile și deprinderilor intelectuale formate, precum și de întărirea pozitivă a celor învățate.

Tema pentru acasă. Importanța acestei etape derivă din faptul că își propune aprofundarea cunoștințelor pe baza situațiilor de învățare oferite în clasă. Prin specificul său, ca activitate independentă, tema pentru acasă fixează și perfecționează deprinderile de muncă intelectuală.

3. Proiectarea curriculară a activităților educative

Proiectarea activității educative solicită adaptarea *modelului curricular* aplicat în cazul oricărei activități didactice. Elementele specifice vizează: a) tipul de activitate care este o activitate în care predomină sarcinile educative; b) ponderea obiectivelor educației morale, a conținuturilor și metodelor corespunzătoare acestora; c) evaluarea stimulativă bazată pe aprecieri formative pozitive dar lipsită de decizii tipice activităților didactice (note școlare, examene etc.). Sarcina proiectării unor activități educative, în mediul școlar (dar și extrașcolar) revine în primul rând (dar nu exclusiv) profesorului-diriginte.

Proiectarea activității profesorului-diriginte este realizată la nivelul unui document de planificare globală, numit, în mod convențional, *Caietul dirigintelui*. Proiectarea, realizarea, dezvoltarea și finalizarea curriculară a acestui *Caiet* evidențiază capacitatea creativă a profesorului-diriginte. Avem în vedere:

1) Principiile de proiectare a *Caietului-dirigintelui*: a) continuitatea pe parcursul unei trepte școlare; b) deschiderea față de toate resursele de informare și formele de educație (formală-nonformală); c) valorificarea

¹ Detalii privind elaborarea testelor de evaluare, calitățile pe care trebuie să le îndeplinească acestea sunt date în lucrările „Evaluarea în procesul didactic” (I.T.Radu, 2000, pag. 235-252), „Testele de cunoștințe” (I.Holban, 1995, pag. 27-58)

cunoștințelor de pedagogie (conținuturile și formele generale ale educației; proiectarea curriculară, educația permanentă) și psihologie (generală și a vârstelor; metodologia cunoașterii psihopedagogice);

2) Funcțiile generale asumate: cunoașterea psihopedagogică și socială a clasei de elevi și a fiecărui elev, la nivelul potențialului maxim; orientarea școlară, profesională și socială a elevilor și a familiilor acestora;

3) Structura *Caietului*: a) Informații generale necesare pentru proiectarea activității (despre: elevi, profesori, părinți, comunitate locală); b) Planificarea activității (globală / pe ciclu; eșalonată / anual, semestrial; schema de proiectare: obiective generale / cu accent pe educația morală – specificarea și operaționalizarea lor / în raport de particularitățile vârstei, școlii, clasei, comunității locale; modele de planificare pentru: activități cu caracter formal – ora de dirigenție, de consiliere; activități cu caracter nonformal; activități cu colectivul didactic al clasei, activități cu părinții etc.); c) Cunoașterea clasei și a elevului – model de fișă școlară: date generale despre elev – dezvoltarea fizică și starea sănătății – rezultate în activitatea școlară și extrașcolară (studiu longitudinal) – caracterizarea psihopedagogică și socială (studiu longitudinal și transversal – cu caracterizare finală) – vezi Cristea, Sorin, 2000, pag.35-36.

Modelul de planificare a activității educative (orei de dirigenție etc.), gândit dintr-o perspectivă proprie proiectării de tip curricular, include următoarele elemente componente:

I) *Organizarea activității*: 1) Tema activității educative/orei de dirigenție: reflectă obiectivele pedagogice generale ale educației: *morale-intelectuale-tehnologice-estetice-fizice*;

2) Subiectul activității educative / orei de dirigenție: reflectă un obiectiv specific, din categoria celor stabilite în cadrul programelor activității educative, adoptate la nivel central, teritorial, local, care vizează, cu prioritate, realizarea unei *dezbateri etice*;

3) Tipul activității educative / orei de dirigenție: *dezbateri etică* proiectată conform obiectivelor specifice și metodei adoptate cu prioritate / exercițiul moral, convorbire morală, problematizare morală, asalt de idei cu conținut moral etc.;

4) Scopul activității educative /orei de dirigenție / exprimă sintetic obiectivele generale și specifice asumate;

II) *Planificarea globală a activității de educație / orei de dirigenție*:

5) Obiectivele concrete/operaționale deduse de *profesorul-diriginte* din *scopul* activității educative / orei de dirigenție - *schema de elaborare*: acțiunile elevului (observabile în termeni de performanțe actuale, potențiale) - resursele umane (conținut preponderent *etic* – metodologie / vezi metodele folosite în cazul educației morale – modalitățile de evaluare: orientativă, stimulativă, pozitivă);

6) Conținutul activității educative /orei de dirigenție / corespunzător obiectivelor specifice și concrete asumate, orientate în sensul valorilor morale;

7) Metodologia realizării activității educative / orei de dirigenție (stabilită conform obiectivelor concrete) angajează: exerciții morale, exemple morale, convorbiri morale, studii de caz, asalt de idei, cu mijloace pedagogice adecvate (material documentar ilustrativ, bibliografic, informatizat etc.).

III) *Realizarea activității educative / orei de dirigenție*

8) Scenariul pedagogic (orientativ, deschis): a) captarea atenției / motivarea elevilor (pentru dezbateri etică proiectată), din punct de vedere: moral, intelectual, tehnologic, estetic, fizic; b) actualizarea informațiilor anterioare importante pentru desfășurarea dezbaterii etice proiectate / vezi raportul asupra situației la învățatură și disciplină prezentat de elevi din conducerea clasei; c) pregătirea elevilor pentru dezbateri etică / verificarea materialului documentar necesar (ilustrativ, bibliografic, informatizat etc.) și a modului în care au fost îndeplinite sarcinile prevăzute anterior (referate, conspecte, informații suplimentare, mijloace de instruire disponibile / casetofon, video, calculator etc.); d) comunicarea obiectivelor concrete ale activității / comunicare axiologică - accent pe valorile morale ale temei, subiectului, supus dezbaterii; e) realizarea dezbaterii, în mod prioritar ca *dezbateri etică*, valorificând, în funcție de specificul colectivului clasei de elevi: procedeul pedagogic al exemplificării (modele consacrate din știință, artă, economie, politică, filozofie, religie etc.; din viața socială, din viața comunității educative locale, din viața școlii și a clasei de elevi) - metoda pedagogică a dezbaterii implicată la nivelul următoarelor strategii pedagogice: exercițiul moral, convorbire morală, demonstrație morală, cercetare /investigație morală, problematizare morală, studiul de caz moral, asalt de idei, cu conținut moral; f) sistematizarea și fixarea ideilor importante, rezultate din dezbateri etică provocată la nivel de: atitudini comportamentale, strategii de analiză-sinteză, evaluare critică a unor situații de viață, cunoștințe și capacități susținute, pedagogic, psihologic și social, la nivel de educație: morală – intelectuală – tehnologică – estetică – fizică; g) asigurarea circuitelor de conexiune inversă, externă și

internă, necesare pentru auto-reglarea activității educative *pe tot parcursul desfășurării acesteia*, în funcție de nivelul (calitativ și cantitativ) de participare al elevilor la dezbateră etică proiectată.

IV) *Finalizarea activității educative / orei de dirigenție*

9) *Concluzii*: a) în legătură cu activitatea educativă realizată; b) în legătură cu linia / liniile de perspectivă stabilite pentru evoluția colectivului.

Unitatea de învățare V NORMATIVITATEA DIDACTICĂ

Conceptul de principiu didactic

Principiile didactice se referă la acele norme orientative, teze generale cu caracter director, care pot da procesului didactic un sens funcțional. Aceste principii sunt rezultatul generalizării experienței parcurse de zeci de generații de profesori, ceea ce le dă un caracter continuu perfectibil (elaborate în secolul al XVII-lea de Comenius).

În același timp, principiile didactice se definesc prin trei note distinctivă: **caracterul general – caracterul sistemic, caracterul.**

Caracterizarea principiilor didactice (Cucoș, 1996, 59-66)

1. Principiul integrării teoriei cu practica

- □ principiu cu caracter general, prevede ca tot ceea ce se însușește în activitatea didactică să fie valorificat în activități ulterioare (activități de învățare sau activități materiale)
- impune o intercondiționare a obiectivelor □□ didactice cu cele ale logicii științei și cu cerințele presupuse de integrarea profesională;
- □ se poate aplica în două direcții:

a. fie în ideea folosirii datelor asimilate la un moment dat, ca antecedente pentru rezolvarea unor sarcini teoretice ulterioare (rezolvarea de probleme, aplicarea unor reguli în alte contexte etc.)

b. fie în sensul prelungirii activității de însușire de cunoștințe sau dobândire de deprinderi în activități concrete, adică prelungirea lui „a ști” în „a ști să faci”, a ști să fii, a ști să fii și să devii.

- acest principiu ne invita la un dialog permanent între teoretic și practic.
- este o modalitate de sporire a cunoașterii și a experienței.
- în plan practic – acest principiu didactic poate fi respectat de educatori prin:
 - □ corelări, exemplificări, supunerea elevilor la exersări, exercitii
 - incitarea elevilor la cercetare științifică în cercuri aplicative
 - □ interpretarea unor fenomene sociale, □ rezolvarea de probleme
 - □ precesari și modelări care trimit la situații reale (mai greu de înțeles altfel)
 - □ punerea elevilor în situația de a iniția și coordona o acțiune (pentru a-și da seama de dificultățile reale) etc.

2. Principiul respectării particularităților de vârstă și individuale

Cucoș □ atrage atenția asupra faptului că este bine să pornim de la datele persoanei de educat, de la natura sa interioară și să nu forțăm prea mult peste limitele îngăduite de vârstă și de caracteristicile individuale. Este principiul lui Comenius și Rousseau, întrucât regula de aur se traduce în “educația este în conformitate cu natura” (în sensul exprimat de J.A. Comenius după care e indicat să luăm lecții de la grădinarul care nu forțează natura, iar în sensul lui Rousseau, acesta precizează faptul că suntem obligați să respectăm natura interioară a copilului, să plecăm de la acesta);

Are două dimensiuni:

- a) principiul se bazează pe relația psihologică între învățare și dezvoltare.
- b) a doua dimensiune vizează respectarea particularităților individuale. Astfel, fiecare om este o individualitate irepetabilă care reclamă un tratament individualizat (nu o uniformizare). Operațiile mintale și trăsăturile se conturează diferit, în funcție de individ.

3. Principiul accesibilității cunoștințelor, deprinderilor, priceperilor

Esența acestui principiu vizează: cunoștințele și deprinderile stipulate prin planuri, programe, manuale, activități practice – să fie astfel selectate, articulate și expuse încât ele să poată fi – în principiu – asimilate și valorificate optim de către elevi.

- momentul principal al accesibilizării este lecția pregătită și susținută de profesor (cel mai important agent al expunerii unui material astfel încât acesta să fie priceput, interpretat și acceptat).
- solicitarea elevilor să fie maximă, dar în limitele posibilului și necesarului.
- profesorul să facă astfel încât să cunoască nivelul dezvoltării actuale și să prevadă și evoluția ulterioară deoarece o sarcină de învățare prea ușoară predispune la delăsare și inactivitate, iar o sarcină prea dificilă conduce la blocaj și stoparea oricărei activități

4. Principiul sistematizării și continuității în învățare

- este un principiu care angajează atât *nivelul macroeducational* (politicile școlare) cât și *nivelul microeducational* (care vizează procesele didactice propriu-zise, respectiv predarea și învățarea coerentă și continuă).
- Acest principiu comportă două laturi:

a) realizarea sistematizării cunoștințelor

b) asigurarea continuității în predare – învățare

Sistematizarea cunoștințelor: - asigurată de logica internă a disciplinei – presupune:

- ✓ predarea integrată a informațiilor
- ✓ conexarea și corelarea informațiilor
- ✓ înlăntuirea armonioasă a temelor, notiunilor, principiilor, regulilor, explicațiilor
- ✓ practic, *principiul asigură integrarea notiunilor și ideilor în sisteme explicative complexe (elevul va fi capabil – în timp, pe parcursul învățării - să explice coerent și sistematic realitatea).*

5. Principiul participării active și conștiente a elevului în activitatea de predare, învățare, evaluare

Esenta acestui principiu: cere ca elevii să-și însușească ceva (cuvinte, principii, deprinderi etc.) numai în măsura în care au înțeles și să participe singuri și conștient la aflarea cunoștințelor pe care profesorii le propun la un moment dat.

- activizarea elevilor cere implicarea în predare și menținerea lor într-o încordare plăcută, trezie intelectuală, dorința de a căuta singuri soluțiile adecvate la propunerea de situații-problemă de către profesor (dificultăți teoretice / practice).
- Se poate ajunge la această stare (de activizare) acordând elevilor încredere și autonomie de gândire deoarece prin participarea sa activă, elevul trăiește efectiv fenomenul cunoașterii solicitându-și gândirea, inteligența, imaginația, creativitatea, memoria, capacitatea de a sesiza și rezolva problemele.

6. Principiul însușirii temeinice a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor

- învățarea temeinică constă în calitatea ei de a produce rezultate consistente.
- învățarea temeinică este opusă superficialității / învățării în asal / lucrului de mântuială.
- este o învățare profundă și de durată
- temeinicia învățării depinde și de dimensiunea practică a învățării.

Ce va face profesorul ?

- îl învătă pe elev cum să înregistreze mesajul și cum să-l reactualizeze
- va repeta în clasă / acasă: în ordinea predării / pe șerite pentru a face legături suplimentare.
- va exercita un control de calitate și o apreciere școlară pe măsura, pentru a stimula cunoașterea și interesele, convingerile, motivațiile și tonusul intelectual.

7. Principiul intuiției (corelației dintre senzorial – rațional, dintre concret - abstract

- cere valorificarea experienței de cunoaștere senzorială a elevului și cuplarea acesteia cu abstractizarea.
- predarea și învățarea folosesc acest principiu deoarece: caracterul concret al gândirii elevului explică de ce acesta asimilează mai ușor materia de învățat dacă îi este solicitată intuiția sensibilă,
- deoarece intuiția este solicitată și de nevoia de a surprinde legăturile subtile ale evenimentelor și de a evidenția caracteristicile. Practic îi ceri elevului să spună ce crede el despre ceva anume ? ce impresie are ? cum îi apar lucrurile ?
- acest principiu al învățării intuitive cere valorificarea pedagogică a unei bogate experiențe cognitive apelând la: ilustrări / exemplificări, corelări ale denumirilor cu diverse imagini / reprezentări grafice, cuplarea învățării teoretice cu aplicația practică.

TEORIA ȘI METODOLOGIA EVALUĂRII (T&ME)

Unitatea de învățare I EVALUAREA REZULTATELOR ȘCOLARE – ACȚIUNE COMPONENTĂ A PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

1. Delimitări conceptuale

Evaluarea în învățământ comportă mai multe abordări, în funcție de varietatea fenomenelor care fac obiectul ei: rezultate școlare, procesul de instruire, instituțiile școlare (evaluare instituțională, sistemul școlar întreg ș.a.m.d.). *Evaluarea*, înțeleasă în modul cel mai general, „*este procesul de verificare (măsurare și apreciere – subl.ns.) a calității sistemului educațional sau a unei părți a sistemului respectiv*. Astfel, evaluarea este procesul prin care se stabilește pe baza căror criterii se apreciază dacă sistemul își îndeplinește funcțiile pe care le are, adică dacă obiectivele sistemului sunt realizate.

Vocabularul englez nuanțează sensurile activității de evaluare prin utilizarea cuvântului *assessment*, termen care evidențiază ideea formulării unei judecăți, a formării unei opinii, prin măsurarea unei performanțe și evidențierea evoluției înregistrate (progres, stagnare sau regres). Sensul etimologic, dat de latinescul *assidere* – „a sta lângă”, sugerează legătura dintre evaluator și evaluat pe tot parcursul procesului didactic, pe de o parte, și legătura activității de evaluare cu activitatea de predare și de învățare, pe de altă parte.

Distincția dintre evaluare și *assessment* este de la întreg la parte, întrucât „*Evaluation implică toți factorii care influențează procesul de învățare, inclusiv obiectivele, activitatea de proiectare, materialele, metodologia, performanța profesorului și assessment. Assessment și evaluation sunt adesea legate, întrucât assessment este una dintre cele mai bogate surse de informații despre ceea ce s-a întâmplat pe parcursul învățării*” (Harris, M., McCann, P., 1988).

În concluzie, *evaluarea este mai mult decât o operație sau o tehnică; este o acțiune complexă* prin care se precizează: relația dintre *conținuturile și obiectivele* ce trebuie evaluate, în ce scop și în ce perspectivă se evaluează (perspectiva deciziei), *când se evaluează, cum se evaluează*, în ce fel se prelucrează datele și *cum sunt valorizate informațiile*; pe baza căror criterii se apreciază (I.T.Radu, 2000, p.13). Activitățile evaluative sunt capabile să realizeze cunoașterea și aprecierea *schimbărilor produse la elevi* în toate planurile personalității lor (cognitiv, volitiv, afectiv-atiudinal, creativ s.a.), evidențiind astfel legătura structurală și funcțională dintre procesele didactice și efectele acestui proces. Prin deciziile luate în urma realizării unor acțiuni evaluative specifice, profesorul extinde evaluarea *asupra predării și învățării, asupra situației de plecare*, ca și a *finalităților* generale și specifice ale activității considerate.

În general, actul de evaluare este înțeles, mai ales, ca acțiuni de îmbunătățire a activității didactice în etapele următoare: *să măsoare și să aprecieze* valoarea rezultatelor sistemului de educație sau a unei părți a acestuia; *eficacitatea* resurselor, condițiilor, operațiilor; *eficiența* activității sistemului; toate acestea în vederea *luării deciziilor privind ameliorarea acestuia (a sistemului)*.

Principalele operații ale actului evaluativ sunt *măsurarea, aprecierea și decizia*. Prima desemnează procedee prin care se stabilește o relație între un ansamblu de evenimente, caracteristici și anumite simboluri (cifre, litere, expresii). D.P.Ausubel apreciază că, „*în sensul său cel mai larg, măsurarea pornește de la simpla clasificare, trece prin diferitele procedee de ordonare și stabilire a rangurilor, până la procedeele de cuantificare „forte”, caz în care comportamentul școlarului i se atribuie valori numerice care posedă proprietățile numerelor reale ale aritmeticii*” (1981, p.668).

Operațiile actului evaluativ sunt măsurarea, aprecierea și decizia.

Măsurarea desemnează procedeele prin care sunt culese informațiile și prin care se stabilește o relație între un ansamblu de evenimente, caracteristici și anumite simboluri (cifre, litere, expresii).

Aprecierea presupune emiterea unei judecăți de valoare asupra rezultatelor măsurării; implică o atitudine axiologică, deci o raportare a rezultatelor la un sistem de valori (criterii).

Decizia exprimă scopul evaluării și implică evaluatorul în roluri de factor decizional: stabilirea obiectului evaluării (ce se dorește a fi evaluat) în concordanță cu obiectivele deciziilor care urmează să fie adoptate, adoptarea de măsuri amelioratorii pentru etapele următoare ale procesului de învățământ.

Eficiența – este exprimată prin raportul: $\frac{\text{Rezultate obținute}}{\text{Condiții, resurse}}$

Eficacitatea – desemnează raportul: $\frac{\text{Rezultate obținute}}{\text{Rezultate dorite (Obiective)}}$

Progresul școlar – exprimă raportul: $\frac{\text{Situația de la începutul programului}}{\text{Rezultatele la sfârșitul programului}}$

Randamentul școlar exprimă nivelul desfășurării activității apreciat prin termeni de eficacitate și definește rezultate raportate la obiective; randamentul școlar optim se exprimă în termeni de performanță pozitivă.

2. Funcțiile evaluării școlare

Funcțiile evaluării vizează incidența activității de evaluare, a cărei exercitare conferă unitate și echilibru procesului de învățământ. În activitatea didactică privită ca sistem, *evaluarea* este un element component al acestuia, alături de activitatea de predare și cea de învățare. De aceea, pentru a surprinde cât mai exact funcțiile îndeplinite de evaluare, se impune a avea în vedere interacțiunea cu celelalte componente ale procesului didactic. Funcțiile evaluării în cadrul procesului de învățământ sunt date de *contribuția sa specifică la realizarea (sau împiedicarea realizării) finalităților acestuia*.

Abordarea sistemic - reglatorie a evaluării permite înțelegerea evaluării ca o activitate simetrică: atât a educatorului, prin care acesta reglează instruirea, cât și a educabilului, prin care acesta se adaptează și interiorizează fluxul informațional, își formează deprinderi, capacități, atitudini.

După cum se poate constata din enunțurile de până acum, *funcțiile specifice* ale evaluării descriu următoarele două perspective:

- *perspectiva profesorului*, cu funcția de reglare a activității și de perfecționare a stilului de predare;
- *perspectiva elevului*, cu funcția de formare a unui stil de învățare, de stimulare a activității de învățare, precum și a capacității și a atitudinii de autoevaluare.

Funcțiile generale ale evaluării pot fi ordonate în jurul a trei funcții specifice demersului de această natură:

- a) *Funcția constatativă* constând în cunoașterea stării procesului evaluat, reflectarea fidelă și realistă a rezultatelor constatate, în vederea ameliorării sistematice a procesului didactic.
- b) *Funcția diagnostică*: ceea ce presupune explicarea situației constatate prin realizarea unei diagnoze etiologice: precizarea factorilor aflați la originea situației constatate și a condițiilor inițiale de realizare a procesului de instruire; evidențierea elementelor izbutite ale acestuia (care au asigurat succesul)
- c) *Funcția prognostică* constând în anticiparea rezultatelor posibile; sugerarea / fundamentarea unor decizii de creștere a eficienței și eficacității procesului didactic, acolo unde asemenea decizii se impun și, totodată, sunt posibile.

Valorificarea tuturor funcțiilor de evaluare determină schimbări constructive la nivelul curriculumului, inclusiv la nivelul metodelor de predare/învățare.

3. Impactul evaluării asupra proceselor de predare-învățare

Interdependența dintre predare-învățare-evaluare conferă fiecărei activități un anumit specific, care nu poate fi redus la caracteristicile/funcțiile pe care le-ar putea îndeplini oricare din ele, dacă ar fi tratată în mod distinct. Activitatea de evaluare influențează, mai mult sau mai puțin, fiecare componentă structurală a procesului de învățământ. De asemenea, *evaluarea resimte, asemenea unor senzori, orice modificare survenită în desfășurarea proceselor de predare-învățare cu care interacționează*, ca și în oricare element structural al procesului de învățământ: finalitățile, agenții (profesorul și elevii), conținut, metode, mijloace, forme de organizare, relații psihosociale, timpul și criteriile de programare și planificare.

Din înțelegerea rolului reglator al proceselor evaluative în activitatea didactică, a funcțiilor acestora în activitatea didactică, a relațiilor de interacțiune și interdeterminare cu predarea și învățarea se degajă mai multe concluzii:

a) *Orice modificare substanțială în planul predării sau învățării are efecte în plan evaluativ și invers.* Mai multe reguli se degajă din această relație, reguli care și-au găsit aplicarea în practica școlară:

- ce se predă (ce s-a predat și cum, cât s-a predat, gradul de accesibilitate) și se învață urmează să fie verificat;
- se verifică ceea ce a fost predat;
- se învață ceea ce este evaluat.

b) *Între cele trei procese-activități nu există granițe rigide;* orice act de predare sau de învățare face necesară și posibilă evaluarea lui. Interacțiunile și interdeterminările dintre predare-evaluare și învățare-evaluare sunt multiple, multe forme realizându-se nu numai în modalități conștiente, ci și prin fluxuri spontane care antrenează mecanisme nuanțate. Interinfluențele dintre predare-evaluare și învățare-evaluare sunt de cele mai multe ori benefice, dar pot induce uneori și efecte negative, de blocaje în procesul de comunicare;

c) *Activitățile evaluative sunt capabile să realizeze cunoașterea și aprecierea schimbărilor produse la elevi în toate planurile personalității lor* (cognitiv, volitiv, afectiv-atitudinal, creativ s.a.), stabilind o relație între ceea ce a fost predat și învățat, de o parte, și rezultatele obținute, de cealaltă parte.

d) Cu mențiunea că evaluarea se raportează nu numai la predare-învățare, ci și la activitățile de conducere și management pe care le îndeplinește educatorul la nivelul clasei, *rolul principal al evaluării rămâne acela de a stimula învățarea și de a asigura o eficiență sporită predării.*

Verificarea și aprecierea rezultatelor școlare reprezintă doar *premisă* unui act evaluativ care, în mod necesar, *trebuie să continue și asupra întregului proces didactic.* Evaluarea rezultatelor școlare nu este singurul proces prin care se realizează evaluarea în învățământ. Aceste situații devin complete dacă, pe temeiul datelor obținute, acțiunile evaluative se extind asupra procesului, asupra activității care a dus la rezultatele constatate.

În evaluarea performanțelor școlare, profesorul urmărește și dezvoltarea capacității autoevaluative. *Prin evaluări sistematice, elevii sunt dirijați în a descoperi ei înșiși, procedurile instrucționale potrivite, materialele de care au nevoie pentru remedierea lacunelor constatate.*

În același timp, profesorul urmărește și diagnoza dificultăților pe care le întâmpină elevii. Analiza dificultăților are o importanță și mai mare, prin efectele ameliorative pe care le poate avea în perspectivă; ea presupune nu numai *unde* se plasează acestea, ci și *de ce* natură sunt, unde s-au produs. Diagnosticarea completă a dificultăților întâmpinate de elevi și a cauzelor lor probabile devine posibilă prin realizarea evaluărilor formative în acest scop.

Valorizarea rezultatelor elevilor conduce la:

- > restaurarea încrederii în sine pentru anumiți elevi,
- > identificarea unor dificultăți/obstacole pe care le întâmpină elevii; acestea n-ar putea fi sesizate decât după încheierea anului școlar;
- > ameliorarea comportamentelor elevilor (interesul pentru studiu).

Unitatea de învățare II **CARACTERISTICILE DEMERSURILOR EVALUATIVE**

1. Argumente pentru promovarea diferitelor strategii de evaluare a rezultatelor școlare

Necesitatea cunoașterii modurilor de integrare a acțiunilor evaluative în procesul de învățământ decurge din însăși funcția fundamentală a acestora: cunoașterea rezultatelor și a activității care le-a produs, în vederea reglării/ameliorării sale în etapele următoare. *Strategiile evaluării reprezintă modele, tipuri, forme și tehnici de evaluare structurate și ierarhizate potrivit scopurilor și obiectivelor evaluării.*

În funcție de modul de abordare asupra rezultatelor activității didactice, se pot distinge mai multe strategii de evaluare.

2. Evaluarea inițială, evaluarea formativă, evaluarea sumativă

Conceperea activității de evaluare într-o viziune dinamică își propune valorificarea concomitentă (operativă) a informațiilor privind rezultatele elevilor pe cele trei momente ale „evaluării în trei timpi”:

- *evaluarea inițială, care premerge un program de instruire;*
- *evaluarea sumativă, cumulativă;*
- *evaluarea continuă, formativă.*

Evaluarea inițială, denumită și *evaluare de plecare (de départ) sau evaluare preliminară* (Y.Abernot, 1996) are rolul de a cunoaște ce tipuri de cunoștințe și competențe stăpânesc elevii la momentul t_0 , la începutul unei etape de instruire. *Nota definitorie a evaluării inițiale este dată de organizarea sa la începutul unui program de instruire sau chiar în perspectiva acestuia.* Întrucât evaluarea inițială vizează și viitorul, prin stabilirea măsurilor de selecție sau de orientare, estimarea posibilităților elevilor, evaluarea inițială este denumită *evaluare didactică predictivă* (J.Cardinet, 1988).

Dificultatea realizării evaluării inițiale constă în identificarea acelor achiziții care constituie baza/premisele cognitive, motivaționale și atitudinale necesare integrării cu șanse de reușită în activitatea care urmează: *fondul minim de reprezentări, stăpânirea noțiunilor-cheie, capacitatea de a utiliza informațiile, abilitățile formate, tipuri de competențe, grad de motivare pentru studiu, capacitatea de a lucra independent* s.a.

Evaluarea formativă

Prin introducerea conceptului de evaluare formativă, Cronbach și Scriven (1979) desemnează cel mai bine faptul că evaluarea face parte integrantă din procesul educativ, iar erorile sunt considerate ca momente în rezolvarea de probleme (ca momente ale învățării).

Evaluarea formativă coordonează crearea instrumentelor evaluative pentru toate nivelurile/disciplinele școlare, în conformitate cu următoarele: următoarele acțiuni:

- reduce intervalul dintre perioada de instruire și introducerea secvențelor ameliorative pentru programul următor;
- permite cunoașterea dificultăților în asimilarea cunoștințelor;
- elimină stresul provocat de probele de evaluare, efectul de inferioritate dat de clasificare;
- elimină efectul de sondaj: elevii cunosc ceea ce se așteaptă de la ei.

Prin tot ceea ce presupune (organizare, metodologie de desfășurare, efecte, valorificarea acestora), evaluarea formativă este considerată o componentă fundamentală a strategiei „învățării depline”.

Evaluarea sumativă este modul tradițional de verificare a pregătirii elevilor care intervine după un ansamblu de sarcini de învățare și care pot corespunde, spre exemplu, unui capitol, unei unități de învățare, unui semestru sau an (ani) școlar(i). Spre deosebire de evaluarea formativă care intervine după fiecare activitate, evaluarea sumativă relevă *caracterul unui bilanț*. Evaluarea sumativă îndeplinește, în principal, o funcție certificativă întrucât ea măsoară suma cunoștințelor achiziționate la sfârșitul unei secvențe pedagogice relativ mari, erorile/lipsa cunoștințelor fiind sancționate.

Evaluarea cumulativă realizează câteva sarcini importante: informează despre măsura în care un elev a realizat obiectivele la sfârșitul unui program; conduce la ierarhizarea elevilor; operează selecția acestora. Prin clasificare și selecție, evaluarea cumulativă poate induce două tipuri de efecte: pozitive - ca factor de emulație, factor motivațional; și efecte negative: individualism, egoism, incapacitatea de a răspunde adecvat solicitărilor. La sfârșitul unui ciclu de învățământ, evaluarea cumulativă îndeplinește o *funcție socială* importantă: oferă informații cu privire la măsura în care absolvenții posedă acele capacități/competențe necesare activității socio-profesionale spre care se îndreaptă.

3.Evaluarea normativă și evaluarea criterială

Indiferent de strategia evaluativă adoptată, conexiunea inversă conduce la cuantificarea rezultatelor și la exprimarea lor într-un sistem de referință cunoscut celor implicați în actul evaluativ. Criteriile de apreciere a rezultatelor școlare sunt diferențiate în funcție de termenul de referință/raportare adoptat.

Notarea prin raportare la cerințele programei și/sau la standardele curriculare de performanță constituie unul din sistemele de referință, care poate funcționa separat, dar și în corelație cu evaluarea normativă și evaluarea criterială, în cazul în care norma sau obiectivul formulat este o finalitate prevăzută în programă (obiectiv cadru/competență generală; obiectiv de referință/competență specifică). Programele școlare precizează *tipuri de finalități* corespunzătoare elementelor de conținut pentru fiecare disciplină și an de studiu, pentru toți elevii din sistemul național de învățământ: *obiective-cadru* și *obiective de referință* (Programele școlare pentru clasele I-IX), respectiv *competențe generale* și *competențe specifice* (Programele școlare pentru clasele X-XIII).

Notarea prin raportarea la normă presupune compararea rezultatelor unui elev cu rezultatele obținute de alți elevi din:

- a) *grupul de referință*, grup ce poate fi un grup standard (eșantion național reprezentativ) sau alt grup de elevi (clasa paralelă, din altă școală sau clasa din anul școlar trecut); în acest caz, *norma este stabilită de scorurile grupului și poate fi standard de performanță*;
- b) *grupul de apartenență*, situație în care rezultatele unui elev sunt apreciate prin raportare la performanțele grupului căruia îi aparține; în acest caz, *norma este media clasei*.

În ambele cazuri, evaluarea este denumită normativă. În acest sens, D.B.Litzler (1985) apreciază că: „*Cel mai mult utilizată, evaluarea normativă permite compararea performanței unui individ cu cele ale indivizilor din grupul lui, la o aceeași probă*”. De aici, avantajele acestui demers: *unicitatea criteriului de apreciere* (unificarea instrumentelor de testare, prin standardizare); *evaluarea stării de pregătire generală, în raport cu grupul*; *decizii asupra ritmului de învățare a elevilor, în raport cu o sarcină de învățare comună*.

Limitele evaluării normative sunt evidențiate, mai ales, la nivelul raportării la normă ca medie a clasei: raportarea la media clasei nu este o apreciere obiectivă; introduce o stare conflictuală și competitivă între elevi; notele acordate într-o clasă pot să nu fie pe deplin comparabile sau echivalente cu notele acordate, la aceeași disciplină și aceeași probă, în altă clasă. Aceste neajunsuri pot fi depășite prin raportarea la norme standardizate care au fost validate pe eșantioane mari.

Notarea prin raportare la obiective (denumită și evaluare criterială) constă în compararea performanței elevului cu un obiectiv dezirabil, formulat în termeni de comportament observabil, educatorul instituind *criteriul de performanță minimă admisă*. Ele se regăsesc în formularea obiectivelor operaționale și sunt, de obicei, anunțate prin formula: „În urma activității (oră de curs, activitate personală de învățare), elevii vor fi în măsură să ...”. Cadrul de referință este ansamblul obiectivelor și activităților de învățare:

- a) dacă obiectivele sunt diferențiate pe niveluri de performanță (descriptori de performanță: foarte bine, bine, suficient), rezultatele școlare ale elevilor pot fi comparate, numai dacă raportarea se face la același obiectiv (același nivel al obiectivelor).
- b) dacă elevul este apreciat în raport cu el însuși, nu cu ceilalți elevi, *notarea criterială* are în vedere și *un criteriu de progres al nivelului de pregătire al elevului, față de nivelurile achizițiilor sale anterioare*.

Testele de cunoștințe, ca teste standardizate, pot fi teste criteriale și teste normative. „*Principala diferență dintre testele criteriale și cele normative stă în modul în care sunt interpretate rezultatele candidaților*” (A.Stoica, 2003, p.102). În acest sens, sunt sugestive exemplele următoare:

1. *Evaluare normativă*: rezultatul este comparat cu rezultatele obținute de ceilalți membrii ai grupei: „Ariana a sărit 1,10 m. Este prima din clasă.”;
2. *Evaluare criterială*: „Petre a sărit 1,20 m. Criteriul de reușită a fost fixat, pentru el, în acest an, la 1,25m. Obiectivul nu a fost atins” (Ph.Raynal, A.Rieunier, 1997).

Dacă se postulează că învățarea școlară trebuie să aducă cu sine schimbări la elevi, măsurarea trebuie atunci să permită *formularea unei judecăți de valoare asupra calității acestor schimbări, nu în scopul de a sancționa, ci mai degrabă de a le ameliora*.

În concluzie, pentru aprecierea rezultatelor școlare am reținut două modalități de referință: *raportare la obiective* (evaluare criterială), raportare la *norma/media grupului* (evaluare normativă, pe bază de standarde). Dacă *evaluarea criterială indică nivelurile la care a elevul ajunge să realizeze obiectivele, în diferite momente, evaluarea normativă indică scoruri statistice* (arată poziția relativă a elevului în raport de media grupului de apartenență) și/sau *standardizate* (validate pe eșantioane mari, la nivel național, internațional).

4.Evaluarea formativă și metodologia reglării proceselor de predare-învățare

Evaluarea realizată în contextul strategiei formative, care poate fi utilizată chiar de către elevi ca autoevaluare, devine o practică ce stimulează participarea elevului la propria sa formare, făcându-l conștient de responsabilitatea sa și, în același timp, îi dezvoltă motivarea, mai ales în cazul în care educatorul o utilizează astfel încât să stabilească un dialog constructiv cu fiecare elev.

Evaluarea formativă este combinată cu o varietate de materiale și proceduri instrucționale pe care elevul le folosește în scopul recuperării/completării unor lacune. În acest sens, *îmbinând evaluarea cu instruirea și*

cu învățarea, educatorul reușește să cunoască nivelul atins de fiecare elev și să ia decizii imediate și adecvate pentru ameliorarea rezultatelor.

Într-un studiu consacrat analizei evaluării, Linda Allal (1978) distinge trei demersuri psihopedagogice fundamentale ale acestei strategii:

- activitate de predare și de învățare;
- *evaluare formativă*: constatarea obiectivelor atinse și a celor nerealizate;
- activități de remediere.

Pe parcursul întregii perioade consacrate unei unități de formare, procedurile de evaluare formative sunt corelate cu activitățile de predare și învățare. În acest fel, prin observarea elevilor în cursul învățării, se identifică dificultățile pe care aceștia le întâmpină, se realizează *diagnoza privind factorii* care se află la originea dificultăților fiecărui elev, și se stabilește *modalitatea de remediere, de individualizare, prin activități recuperatorii*. În acest fel, *reglarea este de natură interactivă*, în sensul că privește atât predarea, cât și învățarea. Scopul acestui tip de reglaj este de a realiza o „ghidare” sistematică și individualizată a învățării, mai devreme decât o remediere tardivă.

Principalul avantaj oferit de testările cu valoare formativă constă în *posibilitatea cunoașterii operative și exacte a tipurilor de dificultăți* pe care le-au întâmpinat educabilii, pe baza cărora educatorul poate lua deciziile potrivite constând în: *reformularea sarcinilor de lucru, refacerea acelor structuri la care majoritatea elevilor au întâmpinat dificultăți și, bineînțeles, reînvățarea conținuturilor respective*. În această situație, educatorul este nevoit să localizeze neajunsurile metodologiei utilizate în predarea-învățarea conținuturilor (fie lipsa elementelor de fixare, fie metodele de învățământ utilizate, fie faptul că nu a utilizat materialul didactic sau l-a utilizat necorespunzător. Prin această strategie, educatorul realizează un feedback privind propria activitate, identificând în mod particular punctele-cheie în care predarea are nevoie de modificări. Experiența arată că greșelile trebuie remediate, dacă este posibil, în aceeași oră în care a fost aplicat testul (oricum, în termen cât mai scurt posibil).

Remedierea dificultăților într-un timp cât mai scurt are efect pe termen lung: se fixează mai bine structurile corecte, învățate, bază pentru achiziții ulterioare solide. În acest fel, *evaluarea formativă realizează o mediere a cunoașterii, favorizează reușita școlară cu participarea efectivă a elevilor*.

Studiile la care ne-am referit demonstrează valoarea tehnologiilor tradiționale de evaluare, dar și a altor moduri de abordare privind posibilitățile multiple de integrare a acțiunilor evaluative în procesul de învățământ, respectiv posibilitatea participării active a elevilor prin cunoașterea exactă a cerințelor la care trebuie să răspundă.

Unitatea de învățare III **METODOLOGIA EVALUĂRII REZULTATELOR ȘCOLARE**

1. Determinări ale relației obiective – predare-învățare – evaluare

Aprecierea autorilor Viviane De Landsheere și Gilbert De Landsheere, conform căreia „*nu există evaluare corectă fără obiective clare*” evidențiază relația directă dintre evaluare și obiectivele procesului didactic. În același timp, este cvasiunanim recunoscut faptul că *pedagogia centrată pe obiective pedagogice comportamentale, concrete, a amplificat relaționarea evaluării la acestea, având un impact major atât asupra proceselor de predare/învățare, cât și asupra modului de realizare a acțiunilor evaluative*.

Abordarea multilaterală a obiectivelor este utilă educatorului atât în planificarea și ordonarea gradului de dificultate/generalitate a intențiilor urmărite, în utilizarea metodelor de învățământ potrivite, cât și în stabilirea demersurilor evaluative, astfel încât „*să nu inițieze prematur sau tardiv operațiile de evaluare a rezultatelor așteptate*” (D.Potolea, 1986).

Operaționalizarea obiectivelor permite atât prevenirea rămânerilor în urmă (a insucceselor), cât și identificarea precisă a oricărei disfuncții sau puncte critice, constituind astfel *instrumentul de reglare utilizat de evaluare pentru ameliorarea procesului didactic*. Totodată, prin operaționalizarea obiectivelor, se asigură obiectivitatea acțiunilor de evaluare.

În ansamblul lor, obiectivele îndeplinesc funcția de repere la trecerea de la o unitate de învățare la alta, de la un ciclu curricular la altul, de la o etapă de învățământ la alta. Prin raportarea la aceste prevederi

precise, la sfârșitul fiecărui program parcurs (lecție, unitate de învățare, disciplină, ciclu de învățământ), se pot evita erorile săvârșite în evaluarea performanțelor școlare, precum acceptarea unor elevi cu șanse reduse de reușită, pe o treaptă superioară de învățământ.

2. Metode de evaluare. Repere în elaborarea probelor – tipuri de itemi; etape și norme de elaborare

Metodologia evaluării școlare desemnează metode specifice activității de evaluare, după cum metodele de învățământ implică o metodologie specifică activităților de predare-învățare. Încercând stabilirea unei corespondențe între acestea, în cele ce urmează, ne propunem să evidențiem *acele metode care susțin activitatea de predare-învățare*: examinarea orală, probele scrise, probele practice, fișe de activitate personală, portofoliul – « jurnal de bord », respectiv « raportul de evaluare » al activității elevului, evaluarea asistată de calculator s.a.

Examinarea orală, ca metodă de evaluare școlară, se realizează printr-o conversație cu rol de verificare, prin întrebări și/sau sarcini de lucru care solicită răspunsuri orale sau în scris. Examinările orale prilejuiesc comunicarea directă, *demersurile de instruire /învățare și activitatea de evaluare fiind, de multe ori, indisolubil legate*. *Tehnicile de realizare a examinărilor orale* sunt numeroase, în funcție de situația educațională concretă. Dintre acestea, cele mai frecvent utilizate sunt:

- *conversația de verificare*
- *interviul*
- *verificarea orală pe bază de imagini,*
- *povestirea sau repovestirea unui*
- *citirea unor dialoguri incomplete,*
- *verificarea orală cu statut de examen*

Cerințele metodologice privind realizarea verificărilor orale vizează tehnica de formulare a întrebărilor, durata examinării, respectarea particularităților de vârstă, acordarea unui timp minim necesar între enunțul întrebării și răspuns, antrenarea celorlalți elevi, extinderea verificărilor de la memorarea informației și capacitatea de a o reda, la capacitatea de transfer și de a opera cu cunoștințele în explicarea altor fenomene

Lucrările sau probele/verificările scrise constituie alt mijloc de evaluare a rezultatelor școlare. Oricare ar fi modul lor de realizare: probe de control curent (extemporale), probe de evaluare periodică, teze semestriale etc., elevii devin implicați în realizarea activității de evaluare, în primul rând, prin informarea, de regulă (nu întotdeauna), asupra datei și asupra conținuturilor din care vor fi evaluați. De asemenea, prin explicațiile sumare date înaintea rezolvării probei (scopul probei, evidențierea formulării cerințelor, punctaj, modul de răspuns, timpul acordat, etc), ca și prin cunoașterea răspunsurilor corecte după încheierea probei, elevii își dezvoltă capacități autoevaluative, se simt co-participanți la activitatea de evaluare.

Probele scrise pot fi clasificate, distingând:

- a) *Probele de control curent* (extemporale)
- b) *Probele de evaluare periodică*
- c) *Probe semestriale – tezele*

Calitățile unei probe (test)

Ca și în cazul testelor de atitudine, de interese, de personalitate, pentru ca rezultatele evaluării să aibă aceeași semnificație pentru evaluatori, evaluați, instituții și societate, probele de evaluare (ca teste de cunoștințe) trebuie să posede anumite calități: *validitate, fidelitate, obiectivitate, aplicabilitate*.

a) *Validitatea* recunoaște dacă testul măsoară ceea ce este destinat să măsoare, pe următoarele planuri:

- *validitatea de conținut*
- *validitatea de construct* se referă la acuratețea cu care testul măsoară nivelul unui anumit „construct” (inteligența, creativitatea, capacitatea de a rezolva probleme etc.) și numai al lui; *conținutul textului din itemii probei trebuie să concorde cu comportamentele prefigurate de obiective și, implicit, cu conținuturile ce au fost predate și învățate*.

Validitatea poate fi raportată și la alte situații. În acest sens, se pot distinge mai multe tipuri:

- *validitatea concurentă* caracterizează un test dacă acele competențe, *testate* de el ca fiind dobândite, sunt *confirmate* și de rezultatele unui test ulterior care se bazează pe valorificarea superioară a competențelor deja achiziționate;
- *validitatea predictivă* (sau măsura în care un test prevede performanțele viitoare ale unui elev)

Condițiile de validitate evidențiate reies din contestațiile celor examinați atunci când aceștia acuză că solicitările nu concordă cu programa dată; examinatorul a fost prea sever, inconstant în aprecieri, etc.

b) *Fidelitatea* este calitatea probei de a obține rezultate constante (aceleași sau cu diferențe minime), în cazul aplicării sale succesive, dar în condiții de examinare identice, prin aplicarea altor probe ce cuprind itemi cu valoare echivalentă.

c) *Obiectivitatea* reprezintă gradul de concordanță între aprecierile făcute de evaluatori independenți, privind un “răspuns corect/bun”, pentru fiecare din itemii unei probe. Testele cu o foarte mare obiectivitate sunt testele standardizate.

d) *Aplicabilitatea* sau validitatea de aplicare exprimă calitatea probei de a fi administrată și interpretată cu relativă ușurință.

Elaborarea unei probe scrise

Acțiunile evaluative întreprinse prin probele scrise, ca elemente structurale ale activității didactice, sunt implicate în toate momentele unui program de activitate, având scopuri și funcții diferite. Caracterul lor procesual permite evidențierea următoarelor **etape**:

1. *Stabilirea scopului și a funcțiilor unei probe*
2. *Stabilirea conținuturilor esențiale și a obiectivelor operaționale corespunzătoare*
3. *Elaborarea / redactarea probei de evaluare*

Itemii dintr-un test pedagogic reprezintă *sarcini de evaluare* ce evidențiază legătura permanentă cu *conținuturile* esențiale ale disciplinei, prin raportarea la *finalitățile* corespunzătoare (obiective de referință / competențe specifice) ariei curriculare din care face parte disciplina școlară.

Prin *itemii obiectivi* se testează un număr mare de conținuturi diferite care solicită capacități cognitive simple: de recunoaștere (itemi cu alegere multiplă), de stabilire a valorii de adevăr (itemi cu alegere duală), de identificare a elementelor corespondente (itemi de tip pereche).

Itemii cu alegere multiplă – solicită alegerea unui *singur răspuns* dintr-o listă de răspunsuri posibile denumite și *alternative*. Construirea itemilor de evaluare prin tehnica alegerii multiple poate fi făcută prin două variante :

1. *Identificarea răspunsului corect dintr-o serie de răspunsuri posibile (alternative)*

În cadrul răspunsurilor posibile există un singur răspuns corect numit *răspuns-cheie*, celelalte răspunsuri fiind răspunsuri plauzibile, dar incorecte, numite *distractori*.

2. *Alegerea celei mai bune alternative sau alegerea celui mai bun răspuns dintr-o listă de răspunsuri corecte*

Itemii cu alegere duală sunt de tipul DA / NU; adevărat / fals; acord / dezacord :

Itemi de tip pereche – solicita stabilirea de corespondente / asociații între elemente așezate pe două coloane. Criteriul sau criteriile de baza carora se stabilește răspunsul corect sunt explicate explicit în instrucțiunile care preced coloanele de permise și răspunsuri

Itemii semiobiectivi - au următoarele caracteristici: solicită un răspuns scurt, limitat ca spațiu și ca formă ; conținutul lor este sugerat prin structura enunțului / întrebării; sarcina este foarte bine structurată; se pot utiliza materiale auxiliare, dar elevii trebuie să formuleze explicit răspunsul. Din această categorie fac parte *itemii cu răspuns scurt, itemii de completare și întrebările structurate*.

Itemii cu răspuns scurt presupun o întrebare directă care solicită un răspuns scurt și precis (expresie, cuvânt, număr, simbol etc.). Cerințele rezolvării acestui tip de itemi sunt ca răspunsul să fie scurt, să nu existe dubii sau ambiguități în formularea propozițiilor de răspuns.

Itemii de completare cuprind un enunț incomplet care solicită completarea de spații libere cu 1 – 2 cuvinte, în concordanță cu sensul enunțului. Recomandările metodologice privind construcția acestor tipuri de itemi sunt: spațiul liber nu va fi pus la începutul propoziției, iar dacă într-o frază există mai multe răspunsuri de completare ce trebuie găsite, acestea trebuie să aibă aceeași lungime.

Intrebările structurate cuprind mai multe subintrebări (de tip obiectiv, semiobiectiv sau minieseu) legate printr-un element comun. Modul de prezentare include: un material - stimul (texte, date, diagrame, grafice, etc.); subîntrebări; date suplimentare; alte subîntrebări ajutătoare.

Itemii subiectivi dispun de următoarele caracteristici: forma tradițională de evaluare; ușor de construit; solicită răspunsuri deschise; evaluează procese cognitive de nivel înalt; verifică obiective care vizează creativitatea, originalitatea.

Rezolvarea de probleme (situații problemă) solicită implicarea într-o activitate nouă, diferită de cele de învățare curentă, menită să rezolve o situație-problemă.

Itemii de tip eseu solicită elevilor să construiască, să formuleze un răspuns liber, respectiv un text în conformitate cu un set de cerințe date. Acești itemi pot fi de tip *eseu structurat / semistructurat*. *Eseul liber (nestructurat)* valorifică gândirea creativă, originalitatea, creativitatea, nu impune cerințe de structură.

Toate tipurile de itemi se pot regăsi în probă scrisă. Prin probele scrise, respectiv *prin itemii acestora, trebuie evidențiată relația dintre ceea ce se evaluează, conținuturile predate și obiectivele urmărite.*

Probele practice includ: lucrări de laborator, de atelier și activități practice diverse (pedagogice, de clinică medicală, agricole, veterinare, desene, teme pentru acasă, rapoarte de cercetare, observații la microscop, disecții, efectuarea unor probe sportive, învățarea/exersarea la un instrument muzical, utilizarea de unelte; creațiile artistice sau profesionale, dactilografierea sau stenografierea s.a.). Probele practice sunt utilizate pentru verificarea conținutului experimental și practic al instruirii.

Fișele de activitate personală a elevilor privesc, în principal, activitatea de lectură și de muncă independentă cu sarcini multiple: *de învățare eficientă* (pt. lecțiile de dobândire de cunoștințe); *de exerciții* - consolidare, îmbogățirea vocabularului de specialitate (pentru lecțiile de recapitulare); *de activități vizând formarea intelectuală a elevilor și/sau pentru formarea de priceperi și deprinderi*. Sunt utilizate atât ca mijloace de învățare, cât și ca probe de evaluare, constituind, mai cu seamă, într-o evaluare longitudinală, „piesele de rezistență” ale portofoliului de evaluare, incluzând *fișele de muncă independentă și fișele de lectură*.

Portofoliul reflectă dobândirea unor competențe la o anumită disciplină și într-un timp determinat. Este un instrument complex care reunește într-un dosar toate elementele reprezentative pentru activitatea de învățare desfășurată:

- *fișe efectuate pe parcursul tuturor tipurilor de lecții*: fișe de învățare eficientă (pt. lecțiile de dobândire de cunoștințe); fișe de exerciții - consolidare, îmbogățirea vocabularului de specialitate (pentru lecțiile de recapitulare); fișe de activități de formare intelectuală a elevilor (pentru lecțiile de formare de priceperi și deprinderi);
- *lucrările aplicative ale elevului* (activități practice, referate, eseuri, lucrări prezentate la diferite cercuri sau comunicări științifice, proiecte, investigații, microcercetări);
- *case audio-video* privind activități de învățare în situații diferite;
- *grafice, hărți, diagrame* realizate de elevi;
- *probe de evaluare* - lucrări de control (probe scrise, teste);
- *aprecieri ale profesorilor* asupra activității elevului; sfaturi, comentarii; s.a.

Date fiind avantajele și dezavantajele fiecărei forme de examinare, experiența demonstrează utilitatea îmbinării lor.

Cerințe comune tuturor formelor de examinare:

- să se realizeze frecvența și ritmicitatea notării;
- alegerea metodei și a procedurilor adecvate materiei, în concordanță cu tipurile de rezultate măsurate
- îmbinarea mai multor metode și tehnici în vederea verificării unui anumit tip de rezultat.

Evaluarea asistată de calculator

Impactul tehnologiei informatice asupra procesului de învățământ, respectiv asupra activităților sale de bază – predare/învățare, evaluare – cunoaște, până în prezent, mai multe direcții de aplicații.

- *Computer Assisted Management* (conducerea învățământului): constă în utilizarea acesteia (tehnologiei informatice) pentru rezolvarea unor probleme cu caracter administrativ;

- *Computer-Assisted Learning & Instruction* (instruire asistată de calculator, IAC): presupune utilizarea nemijlocită a calculatorului în procesul predării și pe timpul lucrărilor de laborator.
- *Computer Based Training* (exersare-învățare asistată de calculator): subiectului i se pun la dispoziție programe specializate (de tip *drill and practice*) care-l ajută să-și fixeze cunoștințele însușite anterior.
- *Computer Assisted Testing* (verificare realizată cu ajutorul calculatorului): presupune existența unor programe capabile să testeze nivelul de pregătire al subiecților și să evalueze răspunsurile acestora.

Aceste tipuri de programe pot fi incluse fie în lecțiile recapitulative, fie în predările curente, pentru fixarea cunoștințelor transmise. Trebuie precizat faptul că nu se poate pune problema transferării exclusive a sarcinii testării pe seama software-ului, profesorul având nevoie și de contactul direct cu subiectul, pentru aprecierea progreselor înregistrate pe parcursul instruirii, și poate nu atât în ceea ce privește acumularea efectivă de cunoștințe, cât *sondarea capacității de judecată a acestuia, de corelarea și de interpretarea fenomenelor*. De asemenea, gesturile încurajatoare ale evaluatorului nu pot fi suplinite de calculator.

Unitatea de învățare IV EFECTELE APRECIERII (NOTĂRII) REZULTATELOR ȘCOLARE

1. Sisteme și criterii de apreciere a rezultatelor școlare

O primă distincție se face între: note, propoziții, calificative; exprimare nonverbală, ectosemantică. Putem determina modele de apreciere în care judecățile sunt exprimate prin cifre, litere, calificative, culori. Clasificarea constituie ea însăși un sistem de apreciere.

NOTAREA NUMERICĂ: cifre ordonate pe o scală metrică; două aspecte explică existența mai multor modele:

- *semnificația mărimii cifrelor* prin care se exprimă aprecierea, respectiv mărimea celor două segmente prin care se delimitează starea de reușită de starea de eșec. La noi, segmentul ce caracterizează reușita are șase valori, iar cel ce caracterizează eșecul are patru valori.
- *scala notelor însăși*.
 1. 10 trepte în România, Finlanda
 2. 7-8 trepte în cele mai multe sisteme
 3. 1-5 sau 5-1
 4. alte scale: 10-20 note în Franța, 13 note în Danemarca.

Avantaje și limite:

- sub raportul utilizării lor, scalele cu 7-8 trepte permit o apreciere cu precizie a notării, fără dificultățile pe care le implică notarea mai mare de 10 trepte.
- cea mai precisă evaluare este scala binară admis/respins; ca și scala cu trei trepte, permite o diminuare a erorilor de apreciere, dar nu permite o nuanțare.

NOTAREA LITERALĂ este specifică țărilor anglo-saxone. Ordinea alfabetică e corelată cu ordinea descrescătoare a rezultatelor:

- A- foarte bune
- B- bune
- C- medii
- D- slabe
- E- nesatisfăcătoare
- F- foarte slabe

Există variații de la un sistem la altul, astfel, în SUA, Teste standardizate și etalonate stabilesc, în funcție de un punctaj, nota literală, astfel:

- A- 100 de puncte (excelent)
- B- 80-90 de puncte (bun)
- C- 70-80 de puncte (mediu)
- D- 60-70 de puncte (slab)
- E- 50-60 de puncte (eșec)

Sub 50 de puncte: eșec. Altă determinare: 3 trepte, respectiv:

H- Honor: performanțe foarte bune;

S- Satisfaction: satisfăcător, mediu;

U- Unsatisfaction: nesatisfăcător.

NOTAREA PRIN CALIFICATIVE este folosită mai rar ca notarea numerică sau literală.

- Alternativă la notarea numerică și literală, modalitate auxiliară a sistemului oficial de notare prin convertirea notelor în calificative.
- 4-5 trepte: excepțional, foarte bine, bine, suficient, nesatisfăcător.
- Performanțele sunt marcate pe o curbă de distribuție care pune în evidență grupul cu performanțe înalte, medii, scăzute (v. Curba lui Gauss).
- Forma cea mai simplă este cea binară: admis/respins.

NOTAREA PRIN CULORI este unul din sistemele de notare cele mai vechi; acum este restrâns, fiind cel mai utilizat în învățământul preșcolar. La Drept: bile negre – nesatisfăcător

Bile roșii – nivel mediu

Bile albe – performanță foarte bună.

2. Distorsiuni în aprecierea rezultatelor școlare. Modalități de reducere a subiectivismului în aprecierea rezultatelor școlare

Obiectivitatea notării rezultatelor școlare este afectată de anumite circumstanțe care sunt responsabile de variații semnificative, întâlnite fie la același examinator în momente diferite (variabilitatea intraindividuală), fie la examinatori diferiți (variabilitatea interindividuală), la care se adaugă o serie de variabile dependente de contextul școlar.

Personalitatea și atitudini ale evaluatorului constituie sursă de divergențe în apreciere. Incidența acestora asupra acțiunilor evaluative se poate produce în următoarele situații: a) profesorul ca realizator al procesului de instruire și b) profesorul ca examinator.

Stilurile deficitare promovate de profesori ca evaluatori sunt variate:

- *notarea strategică* se manifestă în tendința de subapreciere a performanțelor elevilor – din cauza mentalității potrivit căreia „notele de 9 sau 10 nu sunt pentru elevi” sau că notele prea mari acordate în prima parte a anului școlar ar reduce capacitatea de mobilizare la efort;
- *notarea „sanctiune”* se concretizează în aprecierea rezultatelor elevilor prin note sub limită („1”, „2”), pentru atitudini sau fapte (șoptitul, copiatul etc.) care nu au legătură cu nivelul de pregătire;
- *notarea „speculativă”* constă în sancționarea prin notă a unor erori sau lipse de cunoștințe, chiar și atunci când acestea nu au fost asimilate de marea majoritate a elevilor clasei sau nu constituie concepte-cheie, vizate de obiectivele programei;
- *notarea „etichetă”* – este urmarea unei păreri favorabile/nefavorabile despre un elev, reflectată în tendința de menținere în „zona valorică” în care s-a aflat o perioadă, fără a ține seama de evoluția sa ulterioară.

Trăsături de personalitate ale profesorului își găsesc expresia în „ecuația personală a examinatorului” sau în „eroare individuală constantă” și care se manifestă în actul evaluativ ca fiind: sever/indulgent, constant/fluctuant, capricios (cu toane), prietenos/distant etc.

Expectațiile sau „așteptări ale evaluatorului” influențează aprecierile privind rezultatele școlare în două moduri, în funcție de tipul reprezentărilor pe care profesorul și le-a format cu privire la potențialul de învățare al unor elevi:

- a) *„efectul halo”* exprimă tendința de a supraaprecia rezultatele unor elevi sau de a trece cu vederea unele greșeli sau rezultate slabe, sub influența impresiei generale bune despre aceștia (efect de generozitate, efect blând).
- b) *„efectul de anticipație”* este cunoscut și sub denumirea de *„efectul pygmalion”* sau *„efectul oedipian”* și se află în directă legătură cu presupuziția conform căreia *„expectanțele/predicțiile se (auto)împlinesc”* și reflectă subaprecierea performanțelor elevilor, ca urmare a părerii nefavorabile pe care educatorul și-a format-o despre capacitățile acestora.

Diversele circumstanțe în care se realizează actul evaluativ constituie, alături de variabilele de personalitate, alte surse de divergențe în aprecierea rezultatelor școlare. Dintre acestea sunt evidențiate: efectul de rol, de contrast, de ordine.

- *efectul de rol* apare în circumstanțele în care educatorul raportează factorilor decidenți, de care este „dependent”, coeficientul de promovabilitate; asemenea cerințe antrenează deformarea evaluării, prin tendința de apreciere indulgentă a performanțelor elevilor;
- *efectul de contrast* sau *efectul de ordine* apare ca urmare a accentuării diferențelor de nivel dintre performanțele unor elevi; lucrări sau răspunsuri orale sunt apreciate mai bine dacă urmează după unele mai slabe sau mai exigent, mai sever, dacă urmează după unele mai bune;
- *efectul de contaminare* sau *de ancorare* se poate referi la o dependență între evaluări (lucrări) care se succed, în sensul că aprecieri obținute anterior exercită o atracție a celor următoare, acestea tinzând să se apropie de cele anterioare, chiar dacă nivelul rezultatelor este diferit; este cazul situației în care cunoașterea notelor atribuite de alți evaluatori influențează aprecierea unui evaluator.
- *eroarea logică* sau *eroarea constantă* constă în substituirea obiectivelor și a parametrilor importanți ai evaluării prin obiective secundare, cum ar fi acuratețea și așezarea în pagină, efortul depus de elev, gradul de conștiințiozitate etc.

Statutul școlar al elevilor generează circumstanțe ce sunt surse de distorsiuni în aprecierea rezultatelor școlare, în funcție de tipul de clasă/școală de proveniență; astfel, apartenența la o școală foarte bună conferă avantaje, elevii de aici fiind apreciați mai generos și invers, proveniența dintr-o școală cu rezultate mai slabe atrage o apreciere mai severă.

Variabilitatea aprecierilor poate fi determinată fie de câte un factor singular prezentat mai sus, fie de un complex de doi sau mai mulți factori.

Reducerea divergențelor în notare poate fi realizată „a priori” sau „a posteriori”; printre modalitățile sugerate, menționăm: alegerea unei scale de notare adecvată, adoptarea unui barem de notare, elaborarea de descriptori de performanță; multicorectarea (de către cel puțin doi corectori), „ajustarea” notelor (reglarea sistemului de notare a doi corectori care au apreciat foarte diferit aceeași lucrare), consensul în utilizarea scalei de notare, ca și în poziționarea performanței acceptabile.

3. Valorificarea evaluărilor privind rezultatele școlare pentru ameliorarea procesului didactic Prelucrarea și analiza rezultatelor probelor de evaluare

Acțiunea de evaluare nu se încheie cu notarea. Multe alte judecăți valorice sunt emise/ mai pot fi emise prin prelucrarea datelor. *Tehnicile de prelucrare* sunt foarte apropiate celor utilizate în prelucrarea unor investigații științifice, deoarece implică utilizarea aparatului matematico-statistic; sunt accesibile profesorilor de orice specialitate și permit organizarea și prezentarea datelor în tabele, reprezentări grafice cu o mare putere de sugerare. *Precauțiile* utilizării tehnicilor statistice de prelucrare a rezultatelor probei de verificare vizează faptul că semnificațiile acestora se pot deosebi de cele utilizate în alte domenii de activitate. În mod curent, profesorul realizează asemenea operații pentru grupuri mici de elevi; cercetările pe grupurile mici nu sunt atât de concludente ca pe grupurile mari.

TIPURI DE PRELUCRĂRI:

1. Organizarea datelor și a rezultatelor probei de evaluare
2. Prelucrare statistică

Evaluările întreprinse sistematic favorizează acțiuni operative de valorificare-monitorizare, asigură cunoașterea efectelor pe care modul de predare le produce asupra învățării și favorizează adoptarea măsurilor adecvate pentru optimizarea/transformarea procesului de predare-învățare. Susținând (îmbogățind, ameliorând) învățarea și predarea, activitatea de evaluare poate fi privită mai mult ca *evaluare pentru învățare și evaluare pentru predare* decât ca modalitate de control, devenind, în sens autentic, parte integrantă a procesului didactic.