

Pedagogie generală (II)

Prof. univ. dr. Constantin Cucoș

Cuprins

Partea a III-a: Teoria și metodologia instruirii

- **TEORIA GENERALĂ A PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT**
- **METODOLOGIA ȘI TEHNOLOGIA INSTRUIRII**
- **FORME DE ORGANIZARE A INSTRUIRII**
- **PROIECTAREA ACTIVITĂȚILOR INSTRUCTIVE**
- **NORMATIVITATEA ACTIVITĂȚII DIDACTICE**

Partea a - IV - a: Teoria și metodologia evaluării

- **EVALUAREA RANDAMENTULUI ȘCOLAR – COMPONENTĂ A DEMERSULUI DIDACTIC**
- **STRATEGII DE EVALUARE ȘI NOTARE**
- **FACTORI AI VARIABILITĂȚII APRECIERII ȘI NOTĂRII**

1. Obiectivele generale ale cursului

- ❖ Acomodarea cu limbajul pedagogic și accesarea corectă a aparatului conceptual specific teoriei și practicii educative;
- ❖ Lecturarea și înțelegerea adecvată a practicilor pedagogice contemporane și a conținuturilor adiacente purtate de acestea;
- ❖ Conștientizarea unor criterii de selectare și valorizare a dispozitivelor evaluative tradiționale sau alternative, puse în circulație la un moment dat;
- ❖ Dobândirea de cunoștințe și deprinderi specifice activității de evaluare școlară;
- ❖ Evitarea disfuncțiilor ce pot să apară în secvențele de evaluare și notare a performanțelor educaționale;
- ❖ Creșterea autonomiei și responsabilității în gândirea și derularea unor trasee educaționale diverse, inedite;

- ❖ Deșablonizarea practicilor educative prin excluderea modelului unic și cultivarea inovației personale, creative, responsabile;
- ❖ Realizarea unei adecvări și continuități dintre teoretic și aplicativ, dintre planul reflexiv și cel acțional.

2. Standarde de evaluare

Nota finală semestrială va rezulta în urma însumării unui punctaj de trei puncte pentru rezolvarea temelor obligatorii (dacă acestea sunt rezolvate complet și corect!) și șapte puncte (maximum!) la lucrarea scrisă dată în sesiunea de examene. Desemnarea temelor și a numărului acestora se va realiza circumstanțial, în perioada de tutoriat, de către asistentul-tutore. Acestea vor fi selectate dintre temele obligatorii, indicate deja în textul unității de curs. Trimiterea temelor titularului de curs este o condiție pentru intrarea în examen. Cei care se vor apleca și către temele suplimentare vor avea mult mai mult de câștigat, fără să-și dea seama! Vă dorim succes și inspirație!

Notă. În activitatea de tutoriat dar și în vederea pregătirii examenului semestrial cursanții sunt invitați să consulte, ca un complement al cursului, Constantin Cucoș, **Pedagogie**, ediția a II-a, Editura Polirom, Iași, 2002, unde vor găsi secvențe informative și interpretări suplimentare.

Partea a III-a: Teoria și metodologia instruirii

TEORIA GENERALĂ A PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

1. Conceptul de didactică

Ramura pedagogiei care se ocupă cu studiul procesului de învățământ, ca principală modalitate de realizare a instruirii și educației, se numește didactică. Termenul derivă din termenii grecești „didaskein” = a învăța, „didaktikos” = instrucție, instruire, „didasko” = învățare, învățământ, „didaktike” = arta, tehnica învățării. Termenul a fost consacrat de Comenius, o dată cu publicarea lucrării emblematice **Didactica Magna** în 1657, adică a acelei „arte universale de a-i învăța pe toți totul”. De altfel, cei mai importanți pedagogi care au contribuit la întemeierea didacticii au fost Jan Amos Comenius și Johann Friedrich Herbart.

În mod clasic, didactica are ca obiect de interogație componente ale activității instructiv-educative precum: adecvarea obiectivelor educaționale la specificul învățării sistematice, contextualizarea conținuturilor de predat la situațiile concrete de învățare, degajarea normelor și principiilor care reglează procesul de predare și de învățare, elaborarea și explicitarea procedeelelor și metodelor didactice de predare-învățare, descrierea formelor organizatorice de realizare a instrucției, asigurarea unei control și a unei verificări a rezultatelor instruirii.

Procesul de învățământ reprezintă o interacțiune dinamică dintre trei elemente: predare, învățare și evaluare. Didactica studiază procesul de învățământ prin prisma relației dintre predare, învățare, evaluare, dintre conduitele pedagogice ale subiectului acțiunii și modalitățile de implicare sau de răspuns ale elevilor în vederea realizării unei congruențe și armonii dintre componente. Reflecția de natură didactică reglează mecanismele interne ale procesului de învățământ, imprimându-i echilibru și finalitate pedagogică în perspectiva

finalităților prescrise educației instituționalizate. Didactica este o reflecție de natură descriptivă dar și normativă întrucât alături de avansarea unor explicații și judecăți de valoare, recomandă și prescrie explicit strategii, căi, principii de acțiune educațională eficiente.

Scopul procesului didactic îl constituie transmiterea unor seturi de cunoștințe, formarea unor capacități, dobândirea de deprinderi, formarea de atitudini în perspectiva autonomizării ființei sub toate aspectele (din punct de vedere cognitiv, afectiv, comportamental etc.). Cunoștințele constituie o formă complexă de reflectare în conștiință a unor straturi ale existenței (materiale, spirituale) și care asigură subiectului eficacitate existențială, pragmatică, psihică. Orice nouă cunoștință, achiziționată de individ, suportă un proces de semnificare, reajustare, chiar de elaborare, în consens cu o serie de date contextuale. O cunoștință transmisă de profesor nu trece de-a gata în mintea copilului, ci este „cucărită”, în parte pe cont propriu, doar astfel achiziția devine proprietatea celui care o posedă și devenind cu adevărat operațională. De regulă, cunoștințele nu se ivesc pe un teren gol, ele continuă, amplifică, specifică, duc mai departe alte gânduri, alte idei. De aceea, predarea poate să se deruleze de la caz la caz fie pe un traiect inductiv, fie pe un traiect deductiv. Capacitățile sunt răspunsuri adecvate la situații diverse, modalități conștiente de rezolvare a unor probleme materiale, situaționale, comportamentale. Deprinderile sunt elemente automatizate ale activității, o formă de stereotipizare a acțiunilor. Prin repetarea unei acțiuni (materiale, mintale), executarea acțiunii se automatizează, se fixează în deprinderi. Atitudinile sunt poziționări preferențiale și valorice, emise de subiect, direct sau indirect, în împrejurările diferite ale vieții și acțiunii.

Procesul de predare-învățare reprezintă, în esență, un proces de cunoaștere contextualizat în procesul de învățământ. Cunoașterea de factură didactică se deosebește de cea științifică prin anumite trăsături distinctive (și care sunt, în același timp, relative):

1. În procesul de învățământ se transmit cunoștințe sistematice cunoscute demult de omenire. Omul de știință scrutează și vizează necunoscutul, caută noi adevăruri, noi explicații. Este indicat să se prezinte elevilor adevăruri verificate și validate de comunitatea oamenilor de știință.
2. Savantul este instrumentalizat cu o metodă științifică de cercetare și are la dispoziție o aparatură adecvată. El cercetează realitatea prin eforturi personale, în mod independent sau colectiv, generând adevărurile în mod creator. Elevul este, de regulă, asistat, consiliat, îndrumat de către cadrul didactic.
3. Căile parcurse de cercetători și de elevi în accederea la adevăruri sunt diferite: cercetătorii se apropie de adevăruri pe căi sinuoase, prin multe încercări și erori, cu mari resurse de timp și de efort, pe când elevii primesc în mod direct fondurile gnoseologice decantate de aportul științelor. Elevul este pus la curent cu adevărurile științei pe căile cele mai scurte. În școală nu se mai reiau traseele genetice ale științei.
4. În predare-învățare se încearcă cu predilecție să se formeze capacitățile cognitive, aptitudinale și atitudinale ale elevilor, ceea ce nu mai este cazul cercetătorilor, care trebuie să posedă aceste capacități.
5. Procesul de învățare presupune și o fază de fixare și consolidare a cunoștințelor. Acest parcurs este destul de palid, dacă nu inexistent în cazul cercetării științifice.

Temă de reflecție

Ce raport se instituie între procesul de acumulare a științei pe care o reprezentați și procesul de transmitere a acestei științe în context didactic.

Procesul de învățământ este forma cea mai sistematizată și raționalizată a exercitării influențelor educative. Ea presupune un cadru formal, cu actori ce-și asumă rolurile în mod „legal”, fiecare activând statute bine precizate la nivelul normativității sociale. Procesul de învățământ comportă următoarele caracteristici:

- suportă determinări socio-culturale și prezintă o evoluție în timp (într-un fel se preda acum o sută de ani, altfel acum);
- presupune o specializare pe dimensiuni instructive (de transmitere a cunoștințelor) și dimensiuni formative (întărind sau reformând contururile personalității, caracterului etc.);
- atribuie roluri bine precizate profesorilor și elevilor, chiar dacă acestea pot fi, secvențial și temporar, intersanjabile;
- funcționează pe baza binomului profesor-elev și are un caracter bilateral (în sensul că ambii parteneri sunt implicați, altfel procesul nu are sens);
- generează cunoaștere și actualizează (redescoperă) cunoașterea umană (mai ales la nivelul elevilor care, cu această ocazie, intră în posesia unor cunoștințe și valori „noi”);
- constituie un sistem autoreglator și perfectibil în consens cu norme praxiologice și de eficiență acțională (elimină ceea ce este de prisos, se autoconstruiește pe măsură ce se desfășoară);
- este un proces unitar, cuplând transmiterea de cunoștințe (predarea) cu asimilarea acestora (învățarea) și cu validarea acestora (prin evaluare);
- generează autoînvățare, motivează și fortifică subiectul pentru a continua parcursul achizitiv în mod autonom.

2. Strategiile didactice

Pentru a avea succes în instrucție, trebuie prefigurată un traseu procedural bine contextualizat și articulat. Strategiile didactice sunt demersuri acționale și operaționale flexibile (ce se pot modifica, reforma, schimba), coordonate și racordate la obiective și situații prin care se creează condițiile predării și generării învățării, a schimbărilor de atitudini și de conduite în contextele didactice diverse, particulare. Strategia cuprinde specificări și delimitări acționale, în vederea eficientizării procesului de transmitere a informațiilor și de formare a capacităților intenționate. Strategia constituie o schemă procedurală astfel dimensionată încât să prefigureze o realitate educațională în condiții ce se pot modifica. Ea presupune o îngemănare de intenții, de resurse, de modalități de activare a acestora, de combinare și suscitare a unor dispozitive „productive” de cunoaștere, de mobiluri, de credințe, de valori.

Strategia didactică presupune mai multe dimensiuni:

- dimensiunea epistemologică, în sensul că aceasta este un construct teoretic, congruent intern și coestensiv cu anumite reguli științifice;
- dimensiunea pragmatică, în sensul că suita de intervenții și operații didactice trebuie să fie rezonantă cu situațiile didactice concrete și să le modeleze eficient;
- dimensiunea operațională, în sensul că strategia trebuie să „adune” mai multe operații, să le coreleze și să le exploateze maximal în vederea generării efectelor scontate;
- dimensiunea metodologică, întrucât strategia se va compune prin asamblări de metode și de procedee didactice consonante și compatibile reciproc.

Strategia este un semn al raționalizării și al dorinței de reușită, de eficientizare și de pragmatizare a demersurilor didactice.

Strategiile de instruire comportă o împărțire și o clasificare după mai multe criterii (cf. Iucu, 2001, p. 101):

- a) după domeniul conținuturilor instrucționale adiacente:
 - i. strategii cognitive;
 - ii. strategii psihomotrice;
 - iii. strategii afectiv-atitudinale;
 - iv. strategii mixte.
- b) după operațiile cognitive predominante:
 - i. strategii inductive (pe traiectul de la concret la abstract);
 - ii. strategii deductive (de la abstract la concret);
 - iii. strategii analogice (bazate prin translarea unor note sau explicații de la un domeniu la altul);
 - iv. strategii transductive (prin apelul la raționamente mai sofisticate de natură metaforică, eseistică, jocuri de limbaj etc.);
 - v. strategii mixte (prin îmbricarea procedeelor de mai sus).
- c) după gradul de structurare a sarcinilor de instruire:
 - i. strategii algoritmice (pe bază de structuri fixe, repetitive de acțiuni mintale sau de altă natură);
 - ii. strategii semi-prescrise (cu registre largi privind libertatea de intervenție, privind schimbarea traiectelor etc.);
 - iii. strategii euristice (ce încurajează căutarea, descoperirea pe cont propriu, pe încercare și eroare etc.).

Strategia didactică este un dispozitiv acțional ce se poate construi pe mai multe paliere sau componente:

- 1. Mediul de organizare a situațiilor de învățare:
 - a. Formal, la nivelul orei înscrise în program;
 - b. Semiformal (peri-școlar), în spațiile și contextele de dinainte sau de după intervalele stricte ale programului;
 - c. Extra-școlar, prin activități corelative și complementare traseelor didactice.
- 2. Forma de organizare a educaților:
 - a. individuală;
 - b. pe grupe;
 - c. frontală.
- 3. După gradul de explicitare a conținuturilor:
 - a. directe;
 - b. sugerate;
 - c. ascunse.
- 4. După dimensiunea (cantitatea) conținutului transmis:
 - a. secvențial;
 - b. integrat, pe unități tematice;
 - c. global.
- 5. După gradul de intervenție sau asistență a cadrului didactic:
 - a. permanent;
 - b. episodic;
 - c. combinat.
- 6. După coeziune și gradul de legătură dintre diferitele secvențe:
 - a. episoade independente, autonome;

- b. episoade corelate pe un plan sincronic;
- c. episoade derivate pe un plan diacronic.

Temă de rezolvat

Identificați și descrieți cele mai nimerite strategii didactice de predare a disciplinei pentru care vă pregătiți ca viitori profesori.

Schimbările actuale de politică educațională au impus și o altă perspectivă asupra actului de predare-învățare-evaluare. Noul Curriculum Național este conceput în consens cu o nouă filosofie didactică. Atât didactica generală cât și didacticile speciale se configurează după principii ce favorizează personalizarea predării și formarea autonomiei educatului. Prevalența unor programe centrate pe achizițiile elevilor determină un anumit sens al schimbării în didactica fiecărei discipline. Tabelul de mai jos (cf. Curriculum Național..., 1998) prezintă în antiteză caracteristici ale procesului de predare-învățare din didactica tradițională și didactica actuală. Aceste caracteristici sunt exprimate la un nivel teoretic general; ele evidențiază anumite accente și nu definesc activitatea concretă la clasă a profesorilor, care în mod obișnuit combină trăsături din ambele tipuri de didactică.

Criterii	Strategii didactice	
	Orientare tradițională	Orientare modernă
Rolul elevului	Urmărește prelegerea, expunerea, explicația profesorului	Exprimă puncte de vedere proprii
	Încearcă să rețină și să reproducă ideile auzite	Realizează un schimb de idei cu ceilalți
	Acceptă în mod pasiv ideile transmise	Argumentează; pune și își pune întrebări cu scopul de a înțelege, de a realiza sensul unor idei
	Lucrează izolat	Cooperează în rezolvarea problemelor și a sarcinilor de lucru
Rolul profesorului	Expune, ține prelegeri	Facilitează și moderează învățarea
	Impune puncte de vedere	Ajută elevii să înțeleagă și să explice punctele de vedere proprii
	Se consideră și se manifestă în permanență ca un părinte	Este partener în învățare
Modul de realizare a învățării	Predominant prin memorare și reproducere de cunoștințe, prin apel doar la exemple "clasice", validate	Predominant prin formare de competențe și deprinderi practice
	Competiție între elevi, cu scopul de ierarhizare	Învățare prin cooperare
Evaluarea	Măsurarea și aprecierea cunoștințelor (ce știe elevul)	Măsurarea și aprecierea competențelor (ce poate să facă elevul cu ceea ce știe)

	Accent pe aspectul cantitativ (cât de multă informație deține elevul)	Accent pe elementele de ordin calitativ (valori, atitudini)
	Vizează clasificarea "statică" a elevilor	Vizează progresul de învățare la fiecare elev

METODOLOGIA ȘI TEHNOLOGIA INSTRUIRII

1. Delimitări conceptuale: tehnologie, metodologie, metodă, procedeu, mod de organizare a învățării

Proiectarea și realizarea optimă a activității instructiv-educative depind de felul cum se desfășoară, dimensionează și articulează componentele materiale, procedurale și organizatorice, care imprimă un anumit sens și o anumită eficiență pragmatică formării tineretului. Concretizarea idealurilor educaționale în comportamente și mentalități nu este posibilă dacă activitatea de predare și învățare nu dispune de un sistem coerent de căi și mijloace de înfăptuire, de o instrumentalizare procedurală și tehnică a pașilor ce urmează a fi făcuți pentru atingerea scopului propus. Formele și mijloacele strategice, de înfăptuire a sarcinilor didactice, pot fi circumscrise terminologic prin intermediul sintagmelor de tehnologie didactică, metodologie didactică, metodă, procedeu și mod de organizare a învățării.

Tehnologia didactică. Termenul poate primi două accepțiuni:

- a. ansamblul mijloacelor audio-vizuale utilizate în practica educativă (sensul restrâns, din ce în ce mai puțin utilizat);
- b. ansamblul structurat al metodelor, mijloacelor de învățământ, al strategiilor de organizare a predării-învățării, puse în aplicație în interacțiunea dintre educator și educat, printr-o strânsă corelare a lor cu obiectivele pedagogice, conținuturile transmise, formele de realizare a instruirii, modalitățile de evaluare (sensul larg al termenului, generalizat în literatura de specialitate).

Metodologia didactică. Vizează ansamblul metodelor și procedeele didactice utilizate în procesul de învățământ. În calitate de teorie *stricto sensu*, metodologia instruirii precizează natura, funcțiile și clasificările posibile ale diferitelor metode de învățământ. Sunt descrise caracteristicile operaționale ale metodei, în perspectiva adecvării lor la circumstanțe diferite ale instruirii, și sunt scoase în evidență posibilitățile de ipostaziere diferențiată ale acestora, în funcție de creativitatea și inspirația profesorului.

Metoda didactică. Termenul metodă derivă etimologic din două cuvinte grecești (*odos* – cale; *metha* – spre, către) și are înțelesul de „drum (către) ...”, „cale (spre) ...”. În didactică, metoda se referă la calea care e urmată, drumul ce conduce la atingerea obiectivelor educaționale. Metodele de instruire se aseamănă cu metodele de cercetare (ale științei), în sensul că ambele sunt căi care duc la conturarea unor fapte, legități, descrieri, interpretări cât mai apropiate de realitate. Deosebirea fundamentală constă în aceea că, în timp ce metodele de cercetare *produc, elaborează* cunoștințe, metodele didactice – de regulă – *prezintă,*

vehiculează cunoașterea sedimentată la un moment dat. Primele metode servesc la descoperirea propriu-zisă a unor adevăruri, ultimele slujesc la comunicarea lor ori la conducerea eforturilor spre redescoperirea adevărilor, noi pentru elevi, nu și pentru comunitatea științifică. Metoda didactică este o cale eficientă de organizare și desfășurare a predării-învățării și se corelează cu celelalte componente ale instruirii.

Sintetizând mai multe definiții avansate de diferiți pedagogi, profesorul George Văideanu (1986, pp. 3-4) arată că metoda de învățământ reprezintă calea sau modalitatea de lucru:

- selecționată de cadrul didactic și pusă în aplicare în lecții sau activități extrașcolare cu ajutorul elevilor și în beneficiul acestora;
- care presupune, în toate cazurile, cooperarea între profesor și elevi și participarea acestora la căutarea soluțiilor, la distingerea adevărului de eroare etc.;
- care se folosește sub forma unor variante și/sau procedee selecționate, combinate și utilizate în funcție de nivelul și trebuințele sau interesele elevilor, în vederea asimilării temeinice a cunoștințelor, a trăirii valorilor, a stimulării spiritului creativ etc.; utilizarea metodelor nu vizează numai asimilarea cunoștințelor;
- care-i permite profesorului să se manifeste ca purtător competent al conținuturilor învățământului și ca organizator al proceselor de predare-învățare; în cursul desfășurării acestora, el poate juca rolul de animator, ghid, evaluator, predarea fiind un aspect al învățării.

Metoda are un caracter *polifuncțional*, în sensul că poate participa simultan sau succesiv la realizarea mai multor obiective instructiv-educative. Opțiunea profesorului pentru o anumită metodă de învățământ constituie o decizie de mare complexitate. Alegerea unei metode se face ținând cont de finalitățile educației, de conținutul procesului instructiv, de particularitățile de vârstă și de cele individuale ale elevilor, de psihosociologia grupurilor școlare, de natura mijloacelor de învățământ, de experiența și competența didactică a profesorului. „Orice metodă pedagogică – scrie Gaston Mialaret (1981, p. 46) – rezultă din întâlnirea mai multor factori și, din acest punct de vedere, educația va rămâne mereu o artă: arta de a adapta, la o situație precisă, indicațiile generale date de cărțile de metodologie.”

Specialiștii în metodologia didactică (Cerghit, 1980, pp. 12-17) acreditează teza că metodele dețin mai multe funcții specifice:

- a. *funcția cognitivă* (metoda constituie pentru elev o cale de acces spre cunoașterea adevărilor și a procedurilor de acțiune, spre însușirea științei și tehnicii, a culturii și a comportamentelor umane; metoda devine pentru elev un mod de a afla, de a cerceta, de a descoperi);
- b. *funcția formativ-educativă* (metodele supun exersării și elaborării diversele funcții psihice și fizice ale elevilor, prin formarea unor noi deprinderi intelectuale și structuri cognitive, a unor noi atitudini, sentimente, capacități, comportamente; metoda de predare nu este numai calea de transmitere a unor cunoștințe, ci și un proces educativ);
- c. *funcția instrumentală* (sau operațională, în sensul că metoda servește drept tehnică de execuție, mijlocind atingerea obiectivelor instructiv-educative);
- d. *funcția normativă* (sau de optimizare a acțiunii, prin aceea că metoda arată cum trebuie să se procedeze, cum să se predea și cum să se învețe astfel încât să se obțină cele mai bune rezultate).

Procedeul didactic. Metoda se aplică printr-o suită de operații concrete, numite procedee. Procedeul didactic reprezintă o secvență a metodei, un simplu detaliu, o tehnică mai limitată de acțiune, o componentă sau chiar o particularizare a metodei. O metodă apare ca un ansamblu corelat de procedee considerate a fi cele mai oportune pentru o situație dată de învățare. Valoarea și eficiența pragmatică a unei metode sunt condiționate de calitatea, adecvarea și congruența procedeelelor care o compun. De regulă, în interiorul unei metode, procedeele se pot reordona, în funcție de exigențe exterioare, ceea ce face ca una și aceeași metodă să poată dobândi trăsături și dimensiuni praxiologice noi, date tocmai de combinatorica procedeelelor. Mutațiile intervenite pot fi atât de mari, încât, la limită, metoda poate deveni ea însăși un procedeu, în contextul altei metode, după cum un procedeu își poate aroga demnitatea de metodă la un moment dat.

Mod de organizare a învățării. Este un concept supraordonat celui de metodă și procedeu didactic. George Văideanu definește noua ipostază a metodologiei didactice ca fiind „un grupaj de metode sau procedee care operează într-o anumită situație de învățare (ore duble sau succesive, patru-cinci clase grupate într-o sală mare etc.) și/sau în asociere cu o nouă modalitate de realizare a învățării: învățarea asistată de ordinator (IAO), învățarea bazată pe manuale și caiete programate etc.” (1988, p. 203). Găsim că noul termen prezintă o mare valoare euristică, în plan teoretic, datorită faptului că el ne ajută să circumscriem aspecte ale metodologiei didactice care, de multe ori, sunt asimilate procedeelelor sau metodelor simple. Se uită, deseori, că în planul metodologiei didactice se structurează o anumită ierarhie, care este dată de complexitatea epistemică și de combinația diferitelor secvențe procedurale. Se mai uită, de asemenea, că în anumite circumstanțe, metodologia este atât de mult impregnată de specificul mijlocului de învățământ (ca în învățarea asistată de ordinator), încât cu greu se mai poate susține „puritatea” unei metode, adică autonomia sau neutralitatea ei, în raport cu anumite componente ale strategiei didactice. Unii autori includ în categoria metodelor de învățământ „metodele” de tip Montessori, Decroly, Claparede etc. (vezi Palmade, 1975). După definiția noastră, aceste ipostaze nu sunt metode propriu-zise, ci complexe metodologice mai largi, ce includ și elemente organizatorice sau tehnologice (anumite mijloace de învățământ). Acestor aliaje și combinatorici metodologice credem că li s-ar potrivi mai bine denumirea de „mod de realizare a învățării”.

2. Sistemul metodelor de învățământ. Clasificare

Metodologia didactică formează un sistem mai mult sau mai puțin coerent, realizat prin stratificarea și cumularea mai multor metode, atât pe axa evoluției istorice, cât și pe plan sincron, metode care se corelează, se prelungesc unele în altele și se completează reciproc. Clasificarea metodelor didactice reprezintă încă o problemă controversată, ce alimentează noi discuții și experimentări. Atât în legătură cu stabilirea criteriilor clasificării, cât și în raport cu apartenența metodelor la anumite clase, problematica taxonomiei rămâne încă deschisă.

Avansăm presupuziția coexistenței simultane a mai multor clasificări ce pot fi destul de operante în circumstanțe bine stabilite. Mai facem observația conform căreia criteriile de clasificare nu sunt absolute, iar încadrarea unei metode într-o anumită clasă nu este definitivă, ci relativă. O metodă se definește prin

predominanța unor caracteristici la un moment dat, caracteristici ce se pot metamorfoza astfel încât metoda să gliseze imperceptibil într-o clasă complementară sau chiar contrară (atunci când avem o clasificare dihotomică). De pildă, o metodă așa-zis tradițională poate evolua spre modernitate, în măsura în care secvențele procedurale care o compun îngăduie restructurări inedite sau atunci când circumstanțele de aplicare a acelei metode sunt cu totul noi. După cum și în unele metode – așa-zis moderne – întrezărim secvențe destul de tradiționale sau descoperim că variante ale metodei în discuție erau de mult cunoscute și aplicate (vezi variante ale metodelor active teoretizate și aplicate încă de la Comenius).

Se știe că, din punct de vedere logic, o bună clasificare va respecta anumite condiții:

- a. criteriile de clasificare trebuie să fie unice, irepetabile;
- b. clasificarea trebuie să fie completă, adică să epuizeze universul de discurs;
- c. clasele care se decantează în urma clasificării trebuie să se excludă între ele;
- d. suma claselor găsite trebuie să fie identică cu universul de discurs.

Mai adăugăm la aceste cerințe încă o exigență de natură epistemică și anume cea reieșită din definițiile date metodei, procedului, modului de organizare a învățării: clasificarea trebuie să opereze *în interiorul unei clase* (metodă, procedeu, mod de organizare) și nu asupra tuturor variantelor metodologice, prin amalgamarea acestora și prin neluarea în seamă a diferențelor semnificative dintre ele.

Plecând de la o literatură în acest domeniu (Palmade, 1975, Cerghit, 1980, Mucchielli, 1982, Cerghit, 1988), avansăm următoarele clasificări posibile, cu criteriile subsecvente:

a. din punct de vedere istoric:

- metode *tradiționale*, clasice (expunerea, conversația, exercițiul etc.);
- metode *moderne*, de dată mai recentă (algoritmizarea, problematizarea, *brainstorming*-ul, instruirea programată etc.).

b. în funcție de extensiunea sferei de aplicabilitate:

- metode *generale* (expunerea, prelegerea, conversația, cursul magistral etc.);
- metode *particulare* sau *speciale* (restrânse la predarea unor discipline de învățământ sau aplicabile pe anumite trepte ale instrucției și educației, cum ar fi exercițiul moral sau exemplul, în cazul educației morale).

c. pornind de la modalitatea principală de prezentare a cunoștințelor:

- metode *verbale*, bazate pe cuvântul scris sau rostit;
- metode *intuitive*, bazate pe observarea directă, concret-senzorială a obiectelor și fenomenelor realității sau a substitutelor acestora.

d. după gradul de angajare a elevilor la lecție:

- metode *expozitive* sau *pasive*, centrate pe memoria reproductivă și pe ascultarea pasivă;
- metode *active*, care suscită activitatea de explorare personală a realității.

e. după funcția didactică principală:

- cu funcția principală de *predare și comunicare*;
- cu funcția principală de *fixare și consolidare*;
- cu funcția principală de *verificare și apreciere* a rezultatelor muncii.

f. în funcție de modul de administrare a experienței ce urmează a fi însușită:

- metode *algoritmice*, bazate pe secvențe operaționale, stabile, construite dinainte;
- metode *euristice*, bazate pe descoperire proprie și rezolvare de probleme.

g. după forma de organizare a muncii:

- metode *individuale*, pentru fiecare elev în parte;
- metode de predare-învățare *în grupuri* (de nivel sau omogene și pe grupe eterogene);
- metode *frontale*, cu întreaga clasă;
- metode *combinate*, prin alternări între variantele de mai sus.

h. în funcție de axa învățare mecanică (prin receptare) – învățare conștientă (prin descoperire):

- metode bazate pe învățarea prin receptare (expunerea, demonstrația cu caracter expozitiv);
- metode care aparțin preponderent descoperirii dirijate (conversația euristică, observația dirijată, instruirea programată, studiul de caz etc.);
- metode de descoperire propriu-zisă (observarea independentă, exercițiul euristic, rezolvarea de probleme, *brainstorming*-ul etc.) (cf. Moise, 1993).

i. după soriginea schimbării produse la elevi:

- metode *heterostructurante* (transformarea se produce prin altul, ca în cazul expunerii, conversației, studiului de caz, problematizării etc.);
- metode *autostructurante* (individul se transformă prin sine, ca în situația unor metode de tipul descoperirii, observației, exercițiului etc.) (cf. Landsheere, 1992, p. 130).

Temă de rezolvat

După ce parcurgeți întreaga unitate de curs, vă rugăm să identificați și să propuneți și alte clase de metode didactice.

Considerăm că fiecare metodă didactică poate poseda, la un moment dat, note și trăsături care o vor face să se integreze, succesiv, în clasele de metode mai sus invocate. Taxonomiile avansate sunt construcții teoretice orientative, care ne ajută să identificăm tendința generală a metodologiei de a se baza pe caracteristici aflate la poli opuși (ca, de pildă, tradiționalitate – modernitate, generalitate – particularitate, algoritmicitate – euristicitate, verbalitate – intuitivitate etc.) în vederea realizării unei etichetări și a unei circumscrieri teoretice, atunci când se cere o astfel de explicitare, sau pentru alegerea și selectarea practică a unor metode de învățământ, în circumstanțe pragmatice variate.

În același timp, nici metodele ca atare nu apar în stare pură, ci sub forma unor variante și aspecte diferite, încât, în mod difuz, în cadrul unei metode caracterizate la început prin algoritmicitate – de pildă – se poate naște treptat tendința către euristicitate. Constantin Moise (1986, p. 46), analizând metoda algoritmică, ajunge la concluzia că algoritmizarea nu este o metodă de sine stătătoare, ci o latură a fiecăreia dintre metodele cunoscute, dându-le acestora o coloratură specifică. Exercițiul este, inițial, o metodă

algoritmă, dar reluat, repetat, interiorizat de elev, el poate sta sub semnul învățării euristice, când elevul însuși ajunge să proiecteze exerciții inedite.

Cel mai adesea, metodele nu se manifestă izolat și – mai ales – în stare pură. Ele apar și se concretizează în *variante metodologice compozite*, prin difuziunea permanentă a unor trăsături și prin articularea a două sau mai multe metode. Există, însă, o serie de metode *primare*, de „ideal-tipuri” metodologice din care derivă combinații inedite pe care este bine să le trecem în revistă. Vom evoca în paragraful următor aceste variante ideale precum și o serie de combinații metodologice mai des întâlnite.

3. Descrierea principalelor metode de învățământ

a. Expunerea. Constă în prezentarea de către profesor a unor cunoștințe noi, pe cale orală, în structuri bine încheiate, ceea ce garantează o eficiență sporită, prin transmiterea unui volum mare de informații într-o unitate de timp determinată. În funcție de natura și amploarea deducțiilor și argumentelor desfășurate, de stilul discursiv și de concretețea limbajului folosit, expunerea cunoaște mai multe variante: povestirea, explicația, prelegerea, expunerea universitară, expunerea cu oponent. Povestirea este o narațiune simplă, într-un limbaj expresiv, folosită cu precădere la clasele mici. Prin ornamentarea discursului cu figuri de limbaj se realizează o participare afectivă a elevilor, se stimulează imaginația, se antrenează noi motivații și disponibilități de învățare. Explicația presupune o dezvoltare a adevărului pe baza unei argumentații deductive. Cu acest prilej, se pun în mișcare operații logice mai complicate precum inducția, deducția, comparația, sinteza, analiza, analogia. Accentul cade, totuși, pe receptare și mai puțin pe interpretarea cunoștințelor. Prelegerea constă în expunerea de către profesor a unui volum mai mare de cunoștințe, bine organizate și sistematizate, și presupune o mai mare maturitate receptivă a elevilor. De regulă, metoda se recomandă claselor mai mari. Pentru reușita unei prelegeri, profesorul se poate ghida după un plan orientativ. Prelegerea universitară este folosită în învățământul superior. Ea se desfășoară pe durata a două ore și poate lăsa loc și intervențiilor studenților. Expunerea cu oponent este o formă dramatizată a expunerii propriu-zise, ce presupune prezența celui de-al doilea cadru didactic (sau a unui elev instruit în acest sens). Prin ridicarea unor întrebări, crearea unor situații problematice, se înviorază mersul expunerii, imprimând un caracter euristic căutării unor soluții, rezolvării unor probleme.

Metoda expunerii didactice constituie o cale simplă, directă și rapidă de transmitere a unor cunoștințe. Ea este o modalitate funcțională și parcimonioasă de predare, elevii putând sesiza direct, în gândirea profesorului, un model de discriminare și de operare teoretică. Prin faptul că, în expunere, elevilor li se oferă cunoștințe de-a gata, metoda predispune la pasivism și absența spiritului critic. Prin supralicitarea acestei metode se poate ajunge la formalism și superficialitate în învățare. Comunicarea între profesor și elev este unidirecțională, iar *feed-back*-ul este mai slab. În același timp, expunerea asigură o slabă individualizare a predării și învățării. De aici nu rezultă că metoda expunerii ar trebui eliminată. Alegerea și folosirea ei vor fi justificate de adecvarea la o situație didactică dată – atunci când se utilizează ca atare – sau prin imprimarea unei note activizante sau euristice (prin recursul la întrebări, luări de poziție, încercări de problematizare pe anumite secvențe, discriminări valorice etc.).

b. *Conversația euristică*. Este o metodă dialogală, de incitare a elevilor prin întrebări, și are la bază maieutica socratică, arta aflării adevărilor printr-un șir de întrebări oportune puse. Prin acest procedeu, elevii sunt invitați să realizeze o incursiune în propriul univers cognitiv și să facă o serie de conexiuni care să faciliteze dezvăluirea de noi aspecte ale realității.

Dacă acceptăm tezele conform cărora întrebarea este începutul cunoașterii și al progresului cognitiv și că veritabila cunoaștere nu constă atât în răspuns, cât în punerea permanentă a unor întrebări și în urmărirea neconținută a unor răspunsuri care vor da naștere unor noi întrebări, atunci nu este zadarnic efortul de a ne opri asupra rostului punerii întrebărilor în activitatea didactică.

Practica didactică actuală trebuie să instituie un dialog veritabil între participanții la educație. Metoda conversației socratice solicită inteligența productivă, spontaneitatea și curiozitatea, lăsând elevilor mai multă libertate de căutare. Punerea unei probleme contribuie la apariția motivului cognitiv, iar metoda de rezolvare sfârșește să fie adoptată de elev ca o „valoare intelectuală proprie, care începe să-i motiveze activitatea ulterioară, să-i creeze cadrul și orientarea” (Kuliutkin, 1974, p. 179). Contextul ridicării unei întrebări poate fi atât natural, spontan, cât și artificial, premeditat, când elevul, „stârnit” de profesor, caută să învingă dificultățile, dobândind noi cunoștințe. De preferat este să se renunțe la întrebări limitate, înguste, prin care „profesorii determină (pe elevi) să spună ceea ce ar fi spus ei înșiși”, căci se realizează de fapt „un învățământ expositiv camuflat” (Leroy, 1974, p. 29). De asemenea, intervenția directă a educatorului în dialog mărește pasivitatea și conformismul, în timp ce influența indirectă favorizează inițiativa și spontaneitatea tinerilor și le dezvoltă capacitatea de a coopera în rezolvarea de probleme. Propoziția interogativă se situează la granița dintre cunoaștere și necunoaștere și, de aceea, funcționează activ în orice situație de învățare. „Întrebările anticipează, în planul gândirii, operațiile de efectuat, mijlocesc trecerea de la o operație la alta, schimbă direcția gândirii, fac trecerea de la o cunoaștere imprecisă și limitată, la o cunoaștere precisă și completă. O întrebare este o invitație la acțiune, este un ferment al activității mintale, un instrument de obținere a informațiilor” (Cerghit, 1980, p. 116). Întrebarea este un fel special de propoziție pragmatică, destinată să obțină un răspuns sau o informație. Ea poate fi calificată drept „judecată incompletă” sau „structură cu date insuficiente” (Okon, 1978, p. 50), susținând o relație între doi termeni, din care unul se cere a fi determinat.

Ivirea unei întrebări nu este semnul obligatoriu al necunoașterii. Dimpotrivă, prezența ei denotă că ceva din ceea ce se caută este anunțat prin chiar punerea întrebării. „Fiecare căutare – spune Heidegger – conține o *însoțire precursoare* (subl. n.) care este ceva din ceea ce se caută.” Problema care se avansează predetermină de multe ori soluția ce urmează a fi revelată. Orice conținut, care va fi „turnat” în „formă” întrebării, trebuie să se modeleze în spiritul ei. Răspunsul „se ascunde” *in nuce* în însăși întrebarea care este pusă, încât și aici funcționează acel principiu – oarecum tănuț, căci ține de „viclenia” rațiunii – și anume: „nu te-ai căuta (în plinătate) dacă nu te-ai fi găsit (în parte)”. Așadar, propoziția interogativă are o natură contextuală și rezultă dintr-un fond de cunoștințe inițial știute. Logicienii numesc acest conținut anticipatoriu *presupoziția* întrebării.

Totodată, întrebarea dezvăluie o altă latură a lucrurilor față de cum le știam noi la un moment dat. Ea pretinde a „uita” ceea ce cunoaștem în profitul prospectării altor aspecte ale realității interogate. „Când pui

o întrebare – ne previne Constantin Noica – luminezi lucrurile. Este vorba de o iluminare a lor la propriu, o punere a lor în lumină, în sensul că deschizi un orizont, unde lucrurile pot apărea lămurit sau nu. Felul cum proiectezi fascicolul de lumină, întrebând, este felul cum înfrunți lucrurile, iar bogăția modalităților de interogație ține nu mai mult de subtilitatea conștiinței ce întreabă, decât de subtilitatea existentului asupra căruia întreabă” (Noica, 1978, p. 14).

Problema trebuie să fie bine formulată căci, după cum se spune în mod curent, o întrebare bine pusă este pe jumătate rezolvată. Propoziția interogativă scapă distincției adevăr/fals. Ea poate fi calificată drept corectă, având sens, sau incorectă, fără sens. Propoziția interogativă este corectă dacă sunt satisfăcute următoarele axiome:

- faptul supus interogării nu este absurd;
- cel interogat poate în principiu să răspundă.

Pentru evitarea „paralogismelor” erotetice se mai cer și alte condiții. Petre Botezatu subliniază că cele mai importante sunt *precizia, univocitatea și unicitatea* (Botezatu, 1982, p. 211). Alți autori aduc în discuție sintactica întrebării (care poate fi incorectă sau neterminată), dimensiunea semantică (posibilitatea accederii la sensul sau semnificația ei) și contextul pragmatic (cu dificultățile subsecvente: oportunitatea determinată de cantitatea de informații deținute de elevi și entropia întrebării, care nu trebuie să depășească anumite limite).

Erotetica – sau logica punerii întrebărilor – se dovedește a fi relevantă pentru științele instrucționale, în măsura în care profesorii predau logica întrebărilor ca parte a materiei lor. Ea trebuie să fie „solidară” cu respectiva disciplină de învățământ, să ființeze ca o „secreție” a acesteia și nu ca un panaceu aplicat forțat, din exterior. Mai toate disciplinele teoretice permit decantarea unui eșafodaj erotetic. Succesul acestui efort va ține atât de „predispoziția” respectivului obiect de învățământ față de o atare operaționalizare, cât și de calitățile pedagogice ale profesorului, care apelează la strategia erotetică.

Să facem observația că tipologia întrebărilor avansate trebuie să fie largă și flexibilă, enunțându-se, în funcție de circumstanțe, întrebări de tip reproductiv (ce?, unde?, când?), productiv (de ce?, cum?), întrebări ipotetice (dar dacă?), de evaluare (ce este mai bun, drept, bine, frumos?), întrebări divergente (care orientează gândirea pe traiecte inedite), întrebări convergente (ce îmbie la analize, sinteze, comparații etc.).

Există un dinamism inerent în punerea întrebărilor. Ele se leagă, se cheamă și se completează reciproc. O întrebare „trezește” alte întrebări, declanșându-se o reacție în lanț în „generatorul” erotetic. Întrebarea pusă poate ascunde, uneori, alte întrebări neformulate încă. Ne fixăm o întrebare, dar nu știm care vor fi următoarele.

Interogația împrumută ceva din cutia cu surprize a Pandorei (ceea ce este de dorit), dar și din întortocheatul labirint al Minotaurului (în care te poți pierde).

Se pot converti unele întrebări de tip simplu sau reproductiv în altele complexe sau productiv-cognitive, prin introducerea unor functori relativizatori ca: „ce se întâmplă dacă”, „ce credeți voi”, „totuși”, „dacă”, „nu cumva, oare” etc. Aceștia, nu numai că sporesc gradul de entropie a întrebării (amplificând „zarea interioară” a problemei – cum ar spune Blaga), dar și potențează o platformă euristică, necesară pentru personalizarea răspunsurilor.

Temă de reflecție

Care sunt valențele pozitive și negative ale conversației euristice în predarea unor probleme de filozofie.
Exemplificați

c. *Demonstrația didactică*. Aceasta constă în prezentarea unor obiecte, fenomene, substitute ale acestora sau în executarea unor acțiuni de încorporat de către elevi, în scopul asigurării unui suport concret-senzorial, care va facilita cunoașterea unor aspecte ale realității sau reproducerea unor acțiuni ce stau la baza unor comportamente de ordin practic, profesional etc. A demonstra înseamnă a arăta, a prezenta obiecte, procese, acțiuni – reale sau artificiale – în vederea inducerii teoretice la elevi a unor proprietăți, constante, legități care constituie elemente fundamentale ale cunoașterii. Demonstrația didactică nu se identifică în nici un caz cu demonstrarea deductivă, teoretică, utilizată, de pildă, la matematică. La baza demonstrației se află un suport material (natural, figurativ sau simbolic), de la care se pleacă și se construiesc reprezentări, constatări, interpretări. Și limbajul se poate constitui în suport al demonstrației, în măsura în care un nivel mai „concret” al acestuia potențează explicitări mult mai abstracte. De pildă, un limbaj abundent în imagini și reprezentări constituie un bun prag pentru trecerea la formularea unor idei și interpretări mai generale și mai abstracte.

Demonstrația sprijină procesul cunoașterii atât pe traiectul deductiv, prin materializarea și concretizarea unor idei în construcții ideatice de ordin inferior (sub aspectul abstractizării), dar și pe traiectul inductiv, prin conceptualizarea și „desprinderea” de realitate, prin decantarea unor cadre idealizate de operare, ce garantează pătrunderea și explicarea mai nuanțată și mai adâncă a realității.

În funcție de materialul intuitiv avut la dispoziție, se pot defini mai multe tipuri de demonstrații. Astfel, Ioan Cerghit (1980) identifică: *demonstrația pe viu* a unor obiecte și fenomene sau acțiuni, în starea lor naturală de existență și manifestare (experimentul de laborator, demonstrația operațiilor motrice, a unor comportamente), *demonstrația figurativă* (cu ajutorul reprezentărilor grafice), *demonstrația cu ajutorul desenului la tablă*, *demonstrația cu ajutorul modelelor* (fizice, grafice), *demonstrația cu ajutorul imaginilor audio-vizuale* (proiecții fixe și dinamice, secvențe televizate), *demonstrația prin exemple* etc.

Spre deosebire de descoperire, care are un rol inventiv, demonstrația are un caracter ilustrativ, conducând la reproducerea, oarecum pasivă, a unor acțiuni sau la asimilarea unor cunoștințe pe baza unor surse intuitive.

d. *Observația didactică*. Este urmărirea atentă a unor obiecte și fenomene de către elevi, fie sub îndrumarea cadrului didactic (*observația sistematică*), fie în mod autonom (*observația independentă*), în scopul depistării unor noi aspecte ale realității și al întregirii unor informații. Observația are o valoare euristică și participativă, întrucât ea se bazează pe (și dezvoltă) receptivitatea elevilor față de fenomenologia existențială. Observațiile pot fi de scurtă sau de lungă durată. Prin observații, se urmăresc explicarea, descrierea și interpretarea unor fenomene din perspectiva unor sarcini concrete de învățare, exprimarea și explicitarea rezultatelor observațiilor cu ajutorul unor suporturi materiale (referate, tabele,

desene, grafice). În același timp, această metodă conduce și la formarea unor calități comportamentale cum ar fi consecvența, răbdarea, perseverența, perspicacitatea și imaginația.

e. Exercițiul didactic. Constituie o modalitate de efectuare a unor operații și acțiuni mintale sau motrice, în chip conștient și repetat, în vederea achiziționării sau consolidării unor cunoștințe și abilități. Această metodă are – în principiu – un caracter algoritmic, prin aceea că presupune anumite secvențe riguroase, prescrise, ce se repetă întocmai. Exercițiul presupune, deci, o suită de acțiuni ce se reiau relativ identic și care determină apariția unor componente acționale automatizate ale elevilor. Pe lângă formarea și consolidarea unor deprinderi, exercițiul poate realiza și alte sarcini, precum: *adâncirea înțelegerii* noțiunilor, regulilor, principiilor și teoriilor învățate, *consolidarea* cunoștințelor și deprinderilor însușite, *dezvoltarea operațiilor mintale* și constituirea lor în structuri operaționale, *sporirea capacității operatorii* a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor, *prevenirea uitării* și evitarea tendințelor de interferență (confuzie), dezvoltarea unor trăsături morale, de voință și caracter (Cerghit, 1980, p. 192). Exercițiul permite și o anumită clasificare, în funcție de o serie de criterii: după funcțiile îndeplinite (introdutive, de bază, de consolidare, operatorii, structurale), după numărul de participanți la exercițiu (individuale, de echipă, colective), după gradul de intervenție a cadrului didactic (dirijate, semidirijate, autodirijate, combinate), după obiectele de învățământ (gramaticale, literare, matematice, sportive, artistice etc.).

f. Metoda cazului. Constă în etalarea unor situații tipice, reprezentative, semnificative, ale căror trăsături sunt cercetate profund, din mai multe puncte de vedere. Un caz poate servi atât pentru cunoașterea inductivă, în sensul că de la premise particulare se trece la concluzii generale (reguli, principii, legi), cât și pentru cunoașterea deductivă, prin particularizări și concretizări ale unor aspecte generale. Cazul este ales cu grijă de către profesor (de altfel, el trebuie să dispună de un portofoliu de cazuri reprezentative), printr-o atentă inspecție a câmpului cazuistic și prin identificarea acelor situații din sectoarele cunoașterii, culturii, istoriei care să comporte bogate și semnificative note și trăsături putând fi identificate și comentate de către elevi (de pildă, Renașterea italiană pentru studierea Renașterii, Revoluția franceză de la 1789 pentru revoluția socială în general etc.).

În cadrul studiului de caz, se urmărește identificarea cauzelor ce au determinat declanșarea fenomenului respectiv, evoluția acestuia comparativ cu fapte și evenimente similare. În prezentarea studiului de caz, se parcurg anumite etape: sesizarea sau descoperirea cazului, examinarea acestuia din mai multe perspective, selectarea celor mai potrivite metode pentru analiză, prelucrarea cazului respectiv din punct de vedere pedagogic, stabilirea unor concluzii.

g. Descoperirea didactică. Este o metodă de factură euristică și constă în crearea condițiilor de reactualizare a experienței și a capacităților individuale, în vederea deslușirii unor noi situații-problemă. Premisa inițială constă în delimitarea a ceea ce este util și oportun să fie oferit elevului și ce este necesar să fie lăsat acestuia să descopere din proprie inițiativă. În fapt, elevul redescoperă cunoștințe vechi. Profesorul trebuie să favorizeze menținerea unei atitudini active, să întrețină acel „nivel optim de incertitudine” (J.S. Bruner), astfel încât elevul să realizeze o incursiune în propriul fond aperiutiv. Se știe că o sarcină plicticoasă sau de rutină nu prea stimulează acțiunea, după cum o sarcină incertă, cu multe necunoscute, predispune la stres și renunțare, ceea ce duce – inevitabil – la descurajarea cercetării și a explorării.

Descoperirea are un rol formativ, pentru că dezvoltă forțele psihice și calitățile acestora: percepția, reprezentarea, memoria, gândirea, limbajul, trăsăturile de voință și caracter, interesele și atitudinile. În funcție de relația care se stabilește între profesor și elev, se pot delimita două feluri de descoperire: descoperirea *independentă* (elevul este actorul principal, profesorul doar supraveghează și controlând acest proces) și descoperirea *dirijată* (profesorul conduce descoperirea prin sugestii, puncte de sprijin, întrebări, soluții parțiale).

Pornind de la relația care se stabilește între cunoștințele anterioare și cele la care se ajunge, se disting trei variante ale descoperirii: descoperirea *inductivă* (când pe baza unor date și cunoștințe particulare sunt dobândite cunoștințe și se efectuează operații cu un grad mai înalt de generalitate), descoperirea *deductivă* (prin trecerea de la general la fapte particulare, de la „concretul” logic la concretul sensibil) și descoperirea *transductivă* (prin stabilirea unor relații analogice între diverse serii de date).

h. Problematizarea. Denumită și predare prin rezolvare de probleme sau predare productivă de probleme, problematizarea reprezintă una dintre cele mai utile metode, prin potențialul ei euristic și activizator. W. Okon arată că metoda constă în crearea unor dificultăți practice sau teoretice, a căror rezolvare să fie rezultatul activității proprii de cercetare, efectuată de subiect; este o predare și o însușire pe baza unor structuri cu date insuficiente. O situație-problemă desemnează o situație contradictorie, conflictuală, ce rezultă din trăirea simultană a două realități: experiența anterioară (cognitiv-emoțională) și elementul de noutate și de surpriză, necunoscutul cu care se confruntă subiectul. Acest conflict incită la căutare și descoperire, la intuirea unor soluții noi, a unor relații aparent inexistente între antecedent și consecvent.

Specificul acestei metode constă în faptul că profesorul nu comunică, pur și simplu, cunoștințe gata elaborate, ci dezvoltă elevilor săi „embriologia adevărilor”, punându-i în situația de căutare și de descoperire. În problematizare, cel mai important lucru este crearea situațiilor problematice și mai puțin punerea unor întrebări, care ar putea foarte bine să și lipsească. Problematizarea presupune mai multe momente: un moment declanșator, unul tensional și unul rezolutiv. Recurgerea la această metodă implică respectarea anumitor condiții: existența, la elev, a unui fond apercipitiv suficient, dozarea dificultăților în funcție de o anumită gradatie, alegerea celui mai potrivit moment de plasare a problemei în lecție, manifestarea unui interes real pentru rezolvarea problemei. Problematizarea presupune o antrenare pleneră a personalității elevilor, a componentelor intelectuale, afective și voliționale. Valoarea formativă a acestei metode este indiscutabilă: se consolidează structuri cognitive, se stimulează spiritul de explorare, se formează un stil activ de muncă, se cultivă autonomia și curajul în afișarea unor poziții proprii.

i. Modelarea didactică. Prin model se înțelege un sistem relativ simplu, un „înlocuitor” al unui sistem obiectual sau procesual mai complex, care îngăduie o descriere și o prezentare esențializată a unui ansamblu existențial, dificil de sesizat și cercetat în mod direct. Condiția de bază a unui model o constituie analogia cu un sistem de referință, căruia trebuie să-i capteze (să-i conserve) – structural și/sau funcțional – notele, trăsăturile și transformările specifice. Modelarea constituie tocmai acest procedeu de a cerceta și decripta obiectualitatea fenomenală indirect, cu ajutorul unor modele izomorfe. În procesul de învățământ, se folosesc mai multe categorii de modele:

- *obiectuale* (obiectele însele, ca – de pildă – un animal conservat, corpuri geometrice, instalații sau piese selecționate etc.) ce prezintă un grad înalt de fidelitate față de obiectul real;

- *iconice* (mulaje, machete, scheme, grafice etc.), care „seamănă” structural și/sau funcțional cu obiectele/fenomenele de referință;

- *simbolice* (formalisme matematice, formule chimice, scheme cinematice etc.), bazate pe simboluri convenționale care, structural, trimit la o anumită realitate.

Modelele pot comporta două funcții: una *ilustrativă*, în sensul că prezintă un anumit fragment din realitate și alta *cognitivă*, întrucât modelele induc direct informații privitoare la structura și funcționarea unui sistem existențial. Dat fiind faptul că modelul reflectă trăsăturile caracteristice ale obiectelor și fenomenelor, el face posibilă o cunoaștere mai adâncă a realității decât cea realizată obișnuit, prin observarea directă a unor aspecte exterioare. În unele situații, modelele pot fi total convenționale (vezi modelele atomice sau cosmologice), având doar o funcție instrumentală și mai puțin (sau deloc) ilustrativă.

j. *Algoritmizarea*. Este o metodă ce se bazează pe folosirea algoritmilor în actul predării. Algoritmii reprezintă un grupaj de scheme procedurale, o suită de operații standard, prin parcurgerea cărora se rezolvă o serie mai largă de probleme asemănătoare. În activitatea didactică se cere, uneori (mai ales în fazele inițiale de învățare), formarea unor prototipuri de gândire și de acțiune, identificarea unor scheme rigide de rezolvare, care facilitează îndeplinirea unor sarcini mai complexe în activitatea ulterioară a elevilor. Algoritmizarea reprezintă o metodă care ține de dimensiunea „mecanică” a învățării, știut fiind că, în anumite situații, încorporarea de către elevi a unor reguli fixe, rigide (cum ar fi regulile de calcul la matematică) poate constitui o premisă a rezolvării operative și economicoase a unor sarcini didactice determinate. Algoritmul este un element procedural funcțional, mai ales în executarea unor sarcini ce conțin componente automatizate de gândire sau de acțiune.

Algoritmii se caracterizează prin faptul că se prezintă ca o succesiune aproximativ fixă de operații, iar această suită este prestabilă de către profesor sau este presupusă de logica intrinsecă a discursului disciplinei respective. În anumite situații, algoritmii de rezolvare a unor probleme, acțiuni etc. pot fi identificați sau chiar construiți de elevii înșiși. Această posibilitate scoate în evidență faptul că, între învățarea de tip algoritmic și cea de ordin euristic, nu există o incompatibilitate. (Moise, 1986, pp. 42-46). În faza de început a învățării, se recurge la scheme operaționale fixe, la algoritmi. Prin repetare și conștientizare se pot decodifica alte soluții algoritmice (fie alternative, fie cu totul noi, mai suple și mai rafinate decât cele prescrise inițial), ajungându-se, astfel, la o fază nouă de învățare, cea euristică, de descoperire și probare a unor noi scheme de procedură. Sarcina profesorului rezidă în a sesiza momentul când trebuie să renunțe la însușirea algoritmică a cunoștințelor și să impună tactica euristică.

k. *Brainstorming-ul*. Nu este practic o metodă didactică, ci o metodă de stimulare a creativității ce se poate insinua în discuții, dezbateri și – în general – atunci când se urmărește formarea la elevi a unor calități imaginative, creative și chiar a unor trăsături de personalitate (spontaneitate, altruism). Metoda asaltului de idei (*brain* = creier, *storm* = furtună, asalt) are drept caracteristică separarea procesului de producere a ideilor de procesul de valorizare, de evaluare a acestora (care are loc ulterior). De aceea și este supranumită *metoda evaluării amânate* sau *filosofia marelui DA*, întrucât, pe moment, este reținută orice

idee, se acceptă totul, nu se respinge nimic. Metoda se bazează pe un resort psihic elementar: mecanismul deblocării capacității creative prin abrogarea – pentru moment – a examinării imediate, obiective, raționale a ideilor emise. Într-un fel, are loc o eliberare a imaginației, prin anularea cenzurii intelective. În general, o ședință de *brainstorming* începe prin enunțarea unei probleme, după care, în mod spontan, se emit soluții, fără preocuparea validității acestora. Scopul central îl reprezintă enunțarea a cât mai multe puncte de vedere, căci nu calitatea contează, ci cantitatea. De aceea, se admit și ideile așa-zis bizare, nonstandard.

Ideile care se emit pot fi derivate pe mai multe căi (cf. Pânișoară, 2001, p. 104):

- calea progresiv-lineară, ce presupune evoluția unei idei prin completarea ei succesivă, până la emiterea ideii „finale”;
- calea catalitică, prin care ideile sunt derivate prin analogie sau prin apariția unei idei noi, opuse celei inițiale;
- calea mixtă, prin care se dezvoltă soluții complementare sau chiar opuse celei avansate anterior.

Nimeni nu are însă voie să critice, să contrazică, să ironizeze, să amendeze ideile colegilor. Vor fi antrenați chiar și membrii „cuminți” ai grupului, pentru a li se da șansa de a se manifesta. Cadrul didactic care inițiază un „moment” didactic de tip *brainstorming* trebuie să probeze suficient tact pedagogic, să propună spre rezolvare probleme care prezintă un interes real. Evaluarea propriu-zisă a soluțiilor preconizate se realizează după un anumit timp, prin compararea și selectarea ideilor valabile sau prin combinarea acestora în complexe explicative sau operaționale adecvate pentru problema pusă.

l. Jocul de rol. Este o metodă care constă în provocarea unei discuții plecând de la un joc dramatic pe o problemă cu incidență directă asupra unui subiect ales. Subiectul „de jucat” trebuie să fie familiar elevilor, să fie extras din viața lor curentă (de pildă, un copil care nu-și ascultă părinții sau situația unui logodnic care-și acuză logodnica de infidelitate). Se cer unor membri ai clasei să joace rolurile respective, improvizând o scenă de conflict (părinți-copii, logodnic-logodnică), iar membrii grupului vor „interveni” pentru atenuarea sau stingerea „conflictului”. Trebuie precizat faptul că scenariul va fi spontan și nu premeditat, creând premisa unei exprimări sincere, deschise, naturale a copiilor cu privire la problema atinsă. Jocul propriu-zis nu trebuie să dureze mai mult de cinci sau zece minute, după care vor urma intervențiile și comentariile „spectatorilor”. Jocul de roluri (pe aceeași temă) poate fi reluat la sfârșitul ședinței, dar ținându-se cont de sugestiile – de atenuare și de stingere a conflictului – emise de către elevii participanți. După cum apreciază specialiștii, jocul de rol conduce la realizarea următoarelor obiective: învățarea modurilor de gândire, trăire și acțiune specifice unui anumit statut; dezvoltarea empatiei și capacității de înțelegere a opiniilor, trăirilor și aspirațiilor altora; stimularea aptitudinii de a surprinde, înțelege și evalua orientările valorice ale partenerilor de interacțiune; formarea experienței și competenței de a rezolva situațiile problematice dificile; verificarea corectitudinii comportamentelor formate și destrămarea celor învățate greșit etc. (cf. Ionescu, Radu, 1995, p. 178).

m. Instruirea programată. Această tehnică modernă constituie o consecință și o aplicație a ciberneticii în metodologia didactică. Totodată, noua strategie se bazează și pe unele achiziții ale psihologiei contemporane. De pildă, psihologul american B.F. Skinner demonstrează că eficiența învățării este determinată de organizarea condițiilor de întărire în care învață elevii. Cu cât întărirea – negativă sau

pozitivă – la un răspuns dat de elev este mai operativă, cu atât *feed-back*-ul este mai rapid și elevul își va controla mai mult efortul prin confirmarea (sau infirmarea) unei reușite.

Instruirea programată se bazează pe parcurgerea unei programe de învățare, adică a unui algoritm prestabilit, alcătuit din alternări de secvențe informative cu momente rezolutive, cu seturi suplimentare de cunoștințe etc. Dimensionarea unei asemenea programe se face în conformitate cu următoarele principii:

- *principiul pașilor mici și al progresului gradat* (prin fragmentarea dificultăților în unități gradate care să conducă, din aproape în aproape, la soluționarea integrală);
- *principiul participării active* (relația între programă și elev este de tip interactiv, în sensul că elevul rezolvă, răspunde, selectează întrebări, propune soluții în mod independent);
- *principiul verificării imediate a răspunsului* (soluțiile date de elev sunt confruntate operativ cu cele valide, acesta neputând să treacă la secvențele următoare de învățare înainte ca răspunsurile să fie confirmate);
- *principiul respectării ritmului individual de studiu* (fiecare elev parcurge programul în funcție de posibilități, dispunând și gestionând după voie timpul de rezolvare a sarcinilor);
- *principiul reușitei sau al răspunsurilor corecte* (programa este astfel dimensionată încât orice copil normal să fie capabil de a o parcurge integral și satisfăcător).

Ca modalități de programare consemnăm programarea *lineară* (sau de tip Skinner) și programarea *ramificată* (sau de tip Crowder). În cazul programării lineare, fragmentarea dificultăților este mai amănunțită, în timp ce în programarea ramificată fragmentarea se face pentru dificultăți mai mari. Skinner consideră că elevul învață mai bine dacă are satisfacția reușitei prin întărire; Crowder, în schimb, apreciază că se poate învăța chiar și prin greșeli.

Mijloacele instruirii programate s-au concretizat în manuale programate și în mașinile de instruire. Variante ale programării se pot identifica, într-o anumită măsură, și în manualele „clasice”. De pildă, la gramatică, unele informații sau exerciții sunt structurate după clișeele instruirii programate. De altfel, instruirea programată, prin manuale și mașini tehnice, nu prea a fost prezentă în învățământul nostru (și nu numai al nostru). Ea s-a insinuat îndeosebi prin infuzarea secvențială, mai mult implicit decât explicit la unele teme și discipline.

Relativa circumspecție față de instruirea programată este justificată și de o serie de limite subsecvente: procesele cibernetice, pe care se bazează instruirea programată, recuperează doar parțial procesul natural de învățare; prin programare se vizează aspectul instructiv al educației și mai puțin (sau deloc) aspectul formativ; nu toate disciplinele pot fi secvențiate; instruirea programată nu lasă loc îndoielii, punerii în discuție, interogației. Amintim ca avantaje faptul că – prin recurgerea la instruirea programată – se reduce timpul de însușire a cunoștințelor, se asigură o însușire a cunoștințelor de către toți elevii, în funcție de posibilitățile lor diferite, și se creează premisa formării unui stil de muncă activ, autocontrolat.

Temă de rezolvat

Care dintre metodele descrise mai sus se pot folosi în predarea filosofiei:

-totdeauna;

-destul de des;

-uneori;

-niciodată.

Argumentați și exemplificați.

4. Mijloace de învățământ. Conținut și importanță

Mijloacele de învățământ sunt instrumente sau complexe instrumentale menite a facilita transmiterea unor cunoștințe, formarea unor deprinderi, evaluarea unor achiziții, realizarea unor aplicații practice în cadrul procesului instructiv-educativ.

Instrumentalizarea acțiunilor ce prezidează activitatea paideutică vine în întâmpinarea optimizării procesului de învățământ, a redimensionării raportului dintre latura verbalistă și cea acțional-productivă a practicii didactice. În același timp, mijloacele de învățământ (mai ales cele audio-vizuale) facilitează punerea în contact a elevilor cu obiecte și fenomene mai greu accesibile percepției directe, cu procese intime, cu aspecte ale realității rare sau greu sesizabile, care nu pot fi deslușite decât prin prelucrări sofisticate, cu ajutorul unor tehnici și instrumente speciale. Mijloacele de învățământ au nu numai o funcție pur informativă, de facilitare a transmiterii unor cunoștințe, dar dețin și virtuți formative, familiarizându-i pe elevi cu mănuierea, selectarea și semnificarea unor instrumente indispensabile pentru descrierea și înțelegerea a noi aspecte sau dimensiuni ale realității. Mijloacele de învățământ solicită și sprijină operațiile gândirii, stimulează căutarea și cercetarea, afectează pozitiv imaginația și creativitatea elevilor. Totodată, ele îi sensibilizează către anumite probleme, stârnindu-le curiozitatea și motivându-i, în plus, în defrișarea a noi teritorii cognitive. Prin armonizarea acestora în cadrul lecțiilor, prin aportul lor la concretizarea *design*-ului instrucțional și chiar prin formele lor estetice, mijloacele de învățământ pot favoriza cultivarea simțului echilibrului și frumosului, chiar dacă, în acest context, se concretizează doar un aspect al frumosului, cel purtat de tehnică (Crețu, Ionescu, 1982).

Mijloacele de învățământ se pot grupa în două mari categorii:

- a. mijloace de învățământ ce cuprind mesaj didactic;
- b. mijloace de învățământ care facilitează transmiterea mesajelor didactice.

În prima categorie se pot include următoarele mijloace:

- obiecte naturale, originale (animale vii sau conservate, ierbare, insectare, diorame, acvarii etc.);
- obiecte substitutive, funcționale și acționale (machete, mulaje, modele etc.);
- suporturi figurative și grafice (hărți, planșe iconice, albume fotografice, panouri etc.);
- mijloace simbolico-raționale (tabele cu formule, planșe cu litere, cuvinte etc., scheme structurale sau funcționale etc.);
- mijloace tehnice audio-vizuale (diapozitive, filme, discuri, benzi audio și/sau video etc.).

Printre mijloacele de învățământ care favorizează transmiterea informațiilor didactice, se pot enumera următoarele:

- instrumente, aparate și instalații de laborator;
- echipamente tehnice pentru ateliere;
- instrumente muzicale și aparate sportive;
- mașini de instruit și calculatoare electronice;
- jocuri didactice (obiectuale, electrotehnice, electronice);
- simulatoare didactice, instalații pentru laboratoare fonice etc.

Gruparea mijloacelor de învățământ în cele două categorii este relativă. În fond, mijloacele care cuprind mesaj didactic se constituie simultan și în suporturi pentru facilitarea transmisiei, după cum și suporturile (mediile) înseși induc, direct sau indirect, mesaje educaționale. Clasificarea de mai sus s-a făcut plecând de la funcțiile dominante, la un moment dat, ce concură la sublinierea identității și a rolului jucat de un anumit mijloc de învățământ. În afară de cele două grupe de mijloace, și-au făcut apariția mijloacele de măsurare a rezultatelor învățării, care ajută la evaluarea randamentului școlar în unele circumstanțe educative.

Mijloacele de învățământ se dovedesc a fi utile în măsura în care sunt integrate organic în contextul lecțiilor și li se imprimă o finalitate explicit pedagogică, fără supralicitări sau exagerări. Nu trebuie uitat faptul că forma (de expunere, de prezentare a cunoștințelor) nu se poate substitui în nici un caz fondului (conținutului educativ propriu-zis), iar mijloacele de învățământ nu pot înlocui niciodată actul predării, în care rolul principal, în coordonarea și supravegherea acestuia, îl joacă profesorul. De aceea, orice apel la mijloacele audio-vizuale va pune în balanță o serie de avantaje și dezavantaje, ce trebuie conștientizate de fiecare cadru didactic. Printre avantaje, menționăm următoarele: aceste mijloace tehnice suplimentează explicațiile verbale, oferindu-le un anumit suport vizibil, intuitiv, îi familiarizează pe elevi cu o realitate mai greu sau total inaccesibilă pe o cale directă, provoacă și susțin interese și motivații cognitive, consolidează cunoștințe și abilități, eficientizează folosirea timpului de instruire. Referitor la dezavantaje, trebuie să precizăm că mijloacele audio-vizuale predispun la o anumită standardizare și uniformizare a percepției și interpretării realității, îmbie la receptare pasivă, produc, uneori, exagerări și denaturări ale fenomenelor etalate, contribuind la formarea unor imagini artificiale despre orizontul existențial.

Stabilirea și integrarea mijloacelor de învățământ se realizează prin racordarea permanentă a acestora la obiectivele instruirii, la conținuturile concrete ale lecțiilor, la metodele și procedeele didactice. Eficiența utilizării mijloacelor de învățământ ține de inspirația și experiența didactică a profesorului în a alege și a-și sprijini discursul pe un suport tehnic care, în mod virtual, posedă calități ce așteaptă a fi exploatate.

Temă de reflecție

Ce mijloace de învățământ se dovedesc a fi cu adevărat utile în predarea filosofiei? În ce măsură mijloacele informaționale moderne pot fi integrate cu folos în învățământ?

FORME DE ORGANIZARE A INSTRUIRII

1. Organizarea pe clase și lecții

Formele de organizare a instruirii sunt structuri organizatorice de realizare efectivă a predării și învățării în cadrul organizat al educației instituționalizate. Istoria de câteva secole a evidențiat o formulă eficientă și pragmatică, care mai rezistă încă: organizarea pe clase și pe lecții. Numeroase tentative de schimbare și de criticare a acestei forme nu au condus la scoaterea lecției din „gramatica” acțiunii educaționale. Ceea ce s-a întâmplat a fost o regândire a cadrului „tehnic” al acesteia, o readaptare prin flexibilizare, prin perfecțare strategică, prin multiplicarea tipologiilor, prin adecvare la situații noi, prin instrumentalizare optimă și corelată cu obiective, imperative, sfidări diverse. Iată câteva trăsături ale acestei modalități de organizare și desfășurare a activității didactice (Radu, Cozma, 1988):

- gruparea elevilor pe clase, în funcție de vârstă și nivelul de pregătire;
- organizarea conținutului învățământului pe discipline distincte, cu programe proprii, eșalonate pe ani de studiu prin planul de învățământ;
- organizarea instruirii pe ani școlari cu o structură bine precizată;
- normarea succesivității studiilor, prin trecerea elevilor dintr-un an de studiu într-altul, superior, pe criteriul promovării pe baza rezultatelor școlare;
- desfășurarea activității după un orar, sub formă de lecții, cu toți elevii clasei respective.

Criticile aduse lecției tradiționale au fost întemeiate pentru că aceasta s-a canonizat, la un moment dat, a devenit un panaceu care nu se mai adecva la situații și împrejurările în evoluție ale educației. Dintre cele mai reprezentative tentative de inovare a formelor instruirii amintim: sistemul monitorial (prin Bell și Lancaster), metoda centrelor de interes (prin Ovide Decroly), planul Dalton (prin Helen Parkhurst), sistemul proiectelor (prin William Kilpatrick), metoda Winetka (prin Carlton Washburne), metoda activității pe grupe (prin Roger Cousinet sau Celesten Freinet) (pentru alte detalii vezi Roman, Popescu, 1981 și Cucuș, 2001).

Limitele organizării instruirii pe clase și lecții, invocată în experiențele de inovare de la începutul secolului XX, constau în următoarele caracteristici:

- uniformizarea condițiilor de timp și spațiu instrucțional;
- aspectul livresc și catehetic al instruirii;
- masificarea și depersonalizarea instruirii (toți accedând la aceleași conținuturi și conformându-se aceluiași scenariu didactic);
- lipsa de adecvare la particularitățile individuale ale elevilor (toți elevii desfășoară aceeași activitate);
- magistrocentrismul în predare, respectiv autoritarismul relației profesor - elev;
- rigiditatea sistemului de promovare: indiferent de aptitudini și performanțe, elevii trebuie să parcurgă în același ritm toate etapele procesului de formare;
- inactivismul metodelor pedagogice: în centrul activității e profesorul care prezintă cunoștințele; elevul le receptează, fiind un “obiect” al educației, un element inert;

- secvențialitatea exagerată a cunoștințelor și valorilor prin organizarea conținuturilor pe discipline care fragmentează realitatea, împiedicând formarea unei viziuni realiste, integrative asupra unei realități în fapt continuu, unice;
- artificializarea nepermisă a contextului didactic atât prin valorile promulgate (rupte, uneori de viața reală) și interacțiunile umane rigide, prescrise, impersonale.

Practica a acreditat trei moduri de organizare a activității didactice, fiecare configurând și etalând, într-un mod specific, conținuturi, relații, suporturi materiale, resurse etc.:

1. activitatea frontală;
2. activitatea pe grupe de elevi;
3. activitatea individuală.

Desigur, cele trei ipostaze nu apar niciodată în stare pură, ele impunându-se prin dominanță, prin extensia pe care o poate doândi la un moment dat într-o situație didactică.

2. Lecția - unitate didactică fundamentală

Termenul *lecție* provine din latinescul *lectio*, derivat din *legere*, care înseamnă a citi cu glas tare un manuscris important, a audia, a lectura, a medita. Lecția reprezintă un *demers didactic unitar* care derivă simultan prin centrarea acesteia către o serie de obiective specifice, către un anumit specific al conținutului de transmis, către modalitatea principală de interacțiunea a actorilor, către temporalitatea rezervată acțiunilor, către cadrul metodologic dominant, către instrumentalizarea adecvată cu mijloace de învățământ.

Definirea lecției trebuie să fie multi-criterială, în funcție de componentele mari ale didacticii care se reflectă și sunt recuperate la nivelul micro-acțiunilor educaționale. Ca într-un cristal, se va reflecta, la nivelul acestei secvențe, totalitatea caracteristicilor care definesc didactica, respectiv modul de a reprezenta și a concepe (pedagogic dar și ideologic, politic) la educația un moment dat. I. Cerghit (1983) remarcă o anumită dificultate semantică a termenului în sensul că aceasta este definită ca formă a procesului de învățământ (“formă de bază”, “formă principală”, “formă fundamentală”, “formă centrală”, etc.), dar nu e definită totdeauna și ca unitate didactică funcțională, centrată pe obiective și implicând conținuturi didactice și strategii de desfășurare și evaluare bine determinate. Lecția, precizează I. Cerghit, este o “entitate de învățământ, care este ceva mai mult decât o formă sau un cadru de organizare a instrucției, căci presupune mecanisme și legități de structurare și funcționare ce trebuie bine cunoscute” (1983, p. 14).

I. Cerghit propune un model tridimensional al variabilelor lecției, identificând:

- a. *dimensiunea funcțională* (orice lecție presupune un *scop* și *obiective* bine determinate);
- b. *dimensiunea structurală* (orice lecție angajează *resurse umane, materiale și de conținut*, presupune selectarea unor *metode și mijloace de învățământ*, se realizează într-un *timp determinat* și într-un *mediu pedagogic*);
- c. *dimensiunea operațională* (vizează *desfășurarea* lecției cu strategii și procese specifice și *evaluarea* cu funcție de optimizare).

Mariana Momanu (1998, p. 202) încearcă să evidențieze o serie de avantaje ale acestei forme de organizare a instruirii:

- *este o formă mai comodă de organizare și desfășurare a activității pentru profesor:* beneficiază de un suport teoretic mai consistent decât alte modalități de organizare a activității didactice; poate fi condusă cu mai multă siguranță chiar de către profesorii cu mai puțină experiență; dispune de instrumente de evaluare verificate, mai sigure și mai eficiente;
- *comportă economicitate, programele școlare foarte încărcate impunând desfășurarea activității sub formă de lecții, care imprimă instruirii un ritm alert și susținut și permit profesorilor și elevilor să parcurgă programa școlară;* se impune spargerea monotoniilecției, prin proiectarea și desfășurarea creativă a lecției;
- *conferă sistematicitate și continuitate procesului de instruire;*
- *impune o modernizare dinlăuntru, datorită « păcatului originar » de fi predispusă la canonizare, atât la nivelul obiectivelor și al conținuturilor, prin deschidere către experiența de viață a elevului, cât și la nivelul metodelor și al mijloadelor de învățământ, devenind mai activă, implicându-l pe elev ca subiect al procesului de formare.*

Lecția, ca entitate didactică de bază, presupune o punere în act a unor evenimente sau situații didactice, ce intercorelează și se potențează reciproc. Derularea evenimentelor poate respecta o anumită ordine, care, dacă situația o impune, se poate reformula. Gagne și Briggs (1977, p. 138) scot în evidență următoarele « momente » :

- captarea atenției elevilor prin stârnirea intereselor acestora ;
- informarea cu privire la obiectivele de atins;
- reactualizarea și performarea unor capacități formate anterior ;
- prezentarea elementelor de conținut specifice;
- dirijarea învățării;
- obținerea performanței;
- asigurarea feed-back-ului;
- evaluarea performanțelor obținute;
- consolidarea retenției și a capacității de transfer.

Lecția, în calitate de „microsistem”, captează și reconfigurează într-un mod specific toate componentele universului didactic: conținuturi, strategii, metodologii, modalități de organizare, forme de evaluare, specificări relaționale, conformații psihosociale etc. Calitatea acestora depinde nu de fiecare element în parte luat separat, ci de relevanța elementelor prin raportare la context și modul de articulare la nivelul ansamblului didactic creat.

Categoria/tipul de lecție desemnează *un mod de concepere și realizare a activității de predare-învățare-evaluare, o unitate structurală și funcțională care se structurează după diferite criterii: obiectivul central, disciplina de predat, treapta de învățământ etc.* Termenul « tip » provine de la grecescul « tipos », care

semnifică *formă, caracter, aspect dominant*. Aceste criterii generează o structură de acțiuni și relații flexibile, deschise, ce permit adaptări și diversificări, din mers sau deliberate, în funcție de parametri variabili ce definesc contextul intern și extern al instruirii (locul desfășurării acțiunii, particularitățile clasei de elevi, strategia metodologică și mijloacele de învățământ desfășurate în procesul instruirii, statutul lecției în sistemul activităților didactice etc.). În fapt, orice tip de lecție suportă o contextualizare și o materializare contextualizată, adaptată la cerințe și situații diverse. Variabilele procesului de instruire determină *variante ale tipului de bază* pentru fiecare categorie/tip de lecție.

Principalele categorii/tipuri de lecție sunt:

1. Lecția mixtă
2. Lecția de comunicare/însușire de noi cunoștințe
3. Lecția de formare de priceperi și deprinderi
4. Lecția de fixare și sistematizare
5. Lecția de verificare și apreciere a rezultatelor școlare

De pildă, lecția mixtă vizează realizarea, în măsură aproximativ egală, a mai multor scopuri sau sarcini didactice: comunicare, sistematizare, fixare, verificare. Este tipul de lecție cel mai frecvent întâlnit în practica educativă, îndeosebi la clasele mici, datorită diversității activităților implicate și sarcinilor multiple pe care le joacă.

Structura relativă a lecției mixte:

- *moment organizatoric*;
- *verificarea conținuturilor însușite*: - verificarea temei; verificarea cunoștințelor, deprinderilor, priceperilor dobândite de elev;
- *pregătirea elevilor pentru receptarea noilor cunoștințe* (se realizează, de obicei, printr-o conversație introductivă, în care sunt actualizate cunoștințe dobândite anterior de elevi, relevante pentru noua temă, prin prezentarea unor situații-problemă, pentru depășirea cărora sunt necesare noi cunoștințe etc.);
- *precizarea titlului și a obiectivelor*: profesorul trebuie să comunice elevilor, într-o formă accesibilă, ce așteaptă de la ei la sfârșitul activității;
- *comunicarea/însușirea noilor cunoștințe*, printr-o strategie metodică adaptată obiectivelor, conținutului temei și elevilor și prin utilizarea acelor mijloace de învățământ care pot facilita și eficientiza realizarea acestei sarcini didactice;
- *fixarea și sistematizarea conținuturilor predate* prin repetare și exerciții aplicative;
- *explicații pentru continuarea învățării acasă și pentru realizarea temei*.

Cum este firesc, tipologia lecției rămâne deschisă și permisivă la noi ipostaze și asocieri. Clasificarea ca și specificitatea fiecărui tip de lecție nu constituie un șablon, o rețetă imuabilă, dată o dată pentru totdeauna. Ceea ce s-a reliefat mai sus nu constituie decât o platformă minimală, un punct de plecare pentru generarea de noi modalități de conjugare a unor momente ce nu întotdeauna pot fi descrise sau

anticipate în explorările de ordin teoretic. Practica educativă însăși poate sugera sau induce noi modalități de structurare a evenimentelor, de prefigurare a priorităților unei lecții.

Temă de reflecție

Ce alte forme de organizare a predării, altele decât lecția tradițională, pot fi activate în predarea unor cunoștințe și idei filosofice?

PROIECTAREA ACTIVITĂȚILOR INSTRUCTIVE

1. Importanța și nivelurile proiectării didactice

Proiectarea didactică reprezintă procesul deliberativ, la nivel macro sau micro, de fixare mentală a pașilor ce vor fi parcurși în realizarea instrucției și educației. Ea mai este denumită de unii autori *design instrucțional* (Gagne, Briggs, 1977), în sensul de act de anticipare și de prefigurare a unui demers educațional astfel încât să fie admisibil și traductibil în practică.

Argumentele care justifică acest demers anticipativ sunt următoarele:

- educația este un demers teleologic, prefigurat conștient, inclusiv la nivelul microsecvențelor sale (unități de învățare, lecții etc.);
- educația constituie un act de mare complexitate și responsabilitate; prin urmare, ea se va consuma în acord cu o anumită programare și prescriere detaliată a acțiunilor specifice;
- atingerea finalităților se face gradual, treptat pe grupe de ținte cu grade de obiectivare diferite;
- necesitatea optimizării permanente a actului didactic și de adecvare la incitări noi;
- securizarea cadrului didactic și eliminarea amatorismului și improvizației în predare.

În funcție de perioada de timp luată ca referință, se pot distinge două variante ale proiectării:

- a. proiectarea globală;
- b. proiectarea eșalonată (Vlăsceanu, 1988, p. 250).

Proiectarea globală are ca referință o perioadă mai mare de instruire – ciclu sau an de studii – și operează cu obiective, conținuturi și criterii de evaluare mai largi, ce au în vedere activitățile din instituțiile școlare. Concretizarea acestui tip de proiectare se realizează îndeosebi prin dimensionarea planurilor de învățământ și a programelor analitice. *Proiectarea eșalonată* se materializează prin elaborarea programelor de instruire specifice unei discipline și apoi unei lecții, aplicabile la o anumită clasă de elevi. Proiectarea globală creează cadrul, limitele și posibilitățile proiectării eșalonate. Cadrul didactic realizează o proiectare eșalonată, prin vizarea unei discipline sau a unui grup de discipline, relaționându-se la trei planuri temporale:

- a. anul școlar;
- b. trimestrul școlar;

c. ora școlară.

Proiectarea unei discipline pentru un an sau trimestru școlar se realizează prin planificarea eșalonată pe lecții și date temporale exacte, de predare a materiei respective. Documentul orientativ în realizarea acestei operații este programa școlară, ce indică în mod riguros capitolele, temele și subtemele cu numărul corespunzător de ore pentru tratarea acestora.

Proiectarea unei lecții este operația de identificare a secvențelor instrucționale ce se derulează în cadrul unui timp determinat, de obicei, o oră școlară. Documentul care ordonează momentele lecției cu funcțiile adiacente are un caracter tehnic și normativ și se numește, de la caz la caz, proiect de lecție, proiect de tehnologie didactică, plan de lecție, proiect pedagogic, fișă tehnologică a lecției, scenariu didactic etc.

2. Etapele proiectării didactice

Un cadru didactic bine intenționat trebuie să-și pună următoarea întrebare: cum aș putea face încât întotdeauna activitățile didactice pe care le desfășor să fie eficiente? Pentru aceasta, e nevoie de o metodă rațională de pregătire a activităților didactice care să preîntâmpine sau să anuleze alunecarea pe panta hazardului total și a improvizației. Dacă „harul didactic” nu este suficient (și nu este!), atunci apelul la o cale rațională, premeditată este justificat. Talentul, în materie de pedagogie, poate fi suplinit (desigur, nu total) prin metodă. De altfel, cercetările contemporane de praxiologie pot fi reformulate sau aplicate și în activitățile didactice. A devenit o judecată de bun simț aserțiunea după care un „lucru bine făcut” este rezultatul unui „proiect bine gândit”. Unii autori (Jinga, Negreț, 1982) avansează un algoritm procedural ce corelează patru întrebări esențiale, în următoarea ordine:

- *Ce* voi face?
- *Cu ce* voi face?
- *Cum* voi face?
- *Cum voi ști dacă* ceea ce trebuia făcut a fost făcut?

Răspunsurile la cele patru întrebări vor contura etapele proiectării didactice. Prima întrebare vizează obiectivele educaționale, care trebuie să fie fixate și realizate. A doua întrebare trimite către resursele educaționale de care dispune sau trebuie să dispună educatorul. A treia întrebare cere un răspuns concret privind stabilirea unei strategii educaționale, coerente și pertinente, pentru atingerea scopurilor. Răspunsul la a patra întrebare pune problema conturării unei metodologii de evaluare a eficienței activității desfășurate. Pentru fiecare dintre cele patru etape sunt stabilite operații distincte. Astfel, în vederea precizării obiectivelor, vor fi vizate mai multe operații precum: stabilirea a *ce va ști* și a *ce va ști să facă* elevul, verificarea concordanței dintre cerințele așteptate și conținutul programei școlare, verificarea compatibilității dintre obiectivele prescrise și *timpul* de care dispun elevii și profesorul. Analiza resurselor, în a doua etapă, comportă următoarele operații: analizarea calității *materialului uman* (dezvoltarea fizică și psihică a elevilor, particularitățile individuale, motivația învățării), analizarea *mijloacelor și materialelor* de care dispune profesorul. Alegerea celor mai adecvate *metode* didactice, selecția ori confecționarea *materialelor didactice* necesare, selecția *mijloacelor* de instruire, combinarea și dozarea metodelor și mijloacelor care să garanteze eficacitatea, imaginarea și scrierea scenariului didactic sunt operații care se

integrează în etapa de elaborare a strategiei didactice. În fine, a patra etapă, *evaluarea*, este centrată pe elaborarea unui sistem de metode și tehnici de evaluare, care să fie în concordanță cu obiectivele și conținuturile fixate. Să reluăm, în detaliu, etapele preconizate mai sus.

1. Prima etapă, poate cea mai importantă, cuprinde o serie de operații de identificare și de dimensionare a obiectivelor educaționale ale lecției. Precizarea clară a obiectivelor educaționale este condiția fundamentală a proiectării corecte a lecției. Dacă educatorul nu știe, înainte de a începe lecția, cu ce rezultate concrete trebuie să se încheie aceasta, atunci improbabilitatea procedurală și eșecul sunt de așteptat. În chip obligatoriu, obiectivul educațional trebuie să vizeze delimitarea unei conduite sau achiziții educative, care să fie redată în termeni de comportamente identificabile, vizibile, concrete. Exprimarea unui obiect operațional este o acțiune de mare răspundere din partea profesorului, întrucât se pot naște unele confuzii ce conduc, din start, la eșuarea unei lecții.

De obicei, în definirea unui obiectiv se va ține cont de următoarele norme (Vlăsceanu, 1988, p. 257):

- a. un obiectiv nu descrie activitatea profesorului, ci schimbarea care se așteaptă să se producă în urma instruirii elevului;
- b. obiectivul trebuie să fie formulat în termeni comportamentali expliți, prin utilizarea unor „verbe de acțiune”;
- c. fiecare obiectiv concret trebuie să vizeze o operație singulară, pentru a facilita măsurarea și evaluarea, și nu o asociație sau o multitudine de operații, mai mult sau mai puțin distincte;
- d. un obiectiv va fi elaborat și exprimat în cât mai puține cuvinte, pentru a ușura referirea la conținutul său specific;
- e. obiectivele să fie integrate și derivabile logic, pentru a fi asociate construcției logice a conținutului informațional și a situațiilor instructive.

Un obiectiv este descris cu precizie atunci când comunică unei alte persoane ce ar trebui să facă pentru a observa că scopul unei lecții a fost atins. Scopul unui curs trebuie să aibă în vedere – notează Gagné (1977, p. 90) – ceea ce va ști elevul *după* lecție și nu ceea ce face *în timpul* ei. Apoi, scopurile trebuie stabilite în termenii unor *rezultate imediate* ale instruirii și nu în cei ai realizărilor mai îndepărtate. Concretizările de perspectivă scapă, de multe ori, prefigurărilor și dezideratelor prezente ale profesorilor. Realizările viitoare ale elevilor, raportate la un moment inițial, nu țin de regia operaționalizării obiectivelor.

În afară de unele exigențe „interne”, de rigurozitate în identificarea și enunțarea (numirea) obiectivelor, este necesar să ținem cont de faptul că orientarea finalităților generale ale educației trebuie să fie adecvată obiectivelor structurale ale lecției, că aceste delimitări pot fi congruente sau contradictorii. Obiectivele operaționale trebuie să „prelungescă” și, uneori, să concretizeze valorile idealului educațional, să circumstanțieze obiectivele generale ale educației la diferitele materii sau lecții. Trebuie vegheat la acordul axiologic dintre cerințele macrostructurale și cele microstructurale ale edificiului finalităților (cu toate că, în unele circumstanțe istorice, este de dorit o anumită discrepanță dintre idealul educativ de „formare a personalității multilateral dezvoltate” și a „omului nou” – de pildă – și obiectivele medii sau operaționale care, în aceleași conjuncturi istorice, erau de multe ori firești, autentice, descrise și îndeplinite cu simț de răspundere și clarviziune de către cadrul didactic onest).

Pentru delimitarea unui obiectiv se trece succesiv prin trei pași, descriși de Mager: identificarea performanței finale pe care instruirea încearcă să o realizeze, descrierea condiției esențiale în care ar trebui să se producă respectivul comportament și descrierea nivelului de perfecționare al performanței.

2. A doua etapă a proiectării, care vizează stabilirea resurselor educaționale, se constituie din operații de delimitare a conținutului învățării (informații, abilități, atitudini, valori), a resurselor psihologice (capacități de învățare, motivație) și a resurselor materiale, care condiționează buna desfășurare a procesului (spațiu, timp, mijloace materiale).

Resursele activității didactice se referă la:

- resurse materiale - manuale, texte auxiliare (culegeri, antologii, enciclopedii, tabele, planșe, hărți etc.), materiale didactice, mijloace audio-video, locul de desfășurare etc.;
- resursele umane - elevul cu personalitatea sa, motivația, capacitățile de învățare și exprimare, profesorul cu experiența sa, influențele comunității etc.;
- resurse procedurale - forma de organizare a clasei, modalități (metode) de organizare a activității, metode de învățare, metode de predare și alocarea de timp.

Conținutul educativ trebuie să realizeze un echilibru între componentele informative și cele formative. Un profesor este cu atât mai bun cu cât reușește să-l învețe pe elev exact *ceea ce poate (elevul) și are realmente nevoie*. Premisa de la care se pleacă va fi una optimistă, în sensul că orice copil poate fi învățat cu sau pentru ceva, cu condiția alegerii celor mai potrivite metode și mijloace de educație. Alegerea mijloacelor materiale, în măsura în care ține numai de profesor, trebuie să se facă în chip oportun și să se adecveze situației de învățare, fără supralicitări sau manifestări ale unor ambiții extradidactice, subiectiviste.

3. A treia etapă în proiectare vizează conturarea strategiilor didactice optime, adică a unor sisteme coerente de forme, metode, materiale și mijloace educaționale, pe baza cărora să se atingă obiectivele activității didactice. Strategia selectării celor „Trei M” (Metode, Materiale, Mijloace) trebuie centrată pe îmbinare și dozaj, pe adecvare și eficiență. Specialiștii pledează pentru realizarea unei îmbinări și ordonări a metodelor, materialelor și mijloacelor astfel încât fiecare „M” din combinatorica propusă să potențeze efectul didactic al celorlalte, rezultatul fiind o sporire generală a eficacității strategiei. Imaginația pedagogică a cadrului didactic este cea care prezidează alegerea și combinarea, mai mult sau mai puțin fericită, a metodelor, materialelor și mijloacelor folosite în învățământ. Parcurgerea acestei etape scoate în evidență rolul unei „operații-cheie” – stabilirea scenariului didactic. Acesta este un instrument eficace pentru evitarea hazardului în activitatea didactică reală, concretă. Rațiunea de bază a realizării scenariului didactic este aceea de a preveni erorile, riscurile, evenimentele nedorite în practica didactică. Desigur că și hazardul joacă un rol important în predare. Profesorul trebuie să exploateze anumite „momente fericite”, neanticipate în proiectul didactic. Într-un anume sens, activitatea didactică este un act de creație și mai puțin un șir neîntrerupt de operații-șablon, decantate în mod rutinier, didacticist. Nu se poate programa totul. Trebuie lăsat suficient loc spontaneității și actului liber. Detalierea și rigorismul excesive sunt la fel de dăunătoare ca și lipsa oricăror repere procedurale. Un bun profesor va specula și va integra didactic

orice nou curs al desfășurărilor, dându-i o nouă semnificație pedagogică și valorificându-l în beneficiul acurateței și eficienței procesului.

4. Etapa finală a proiectării didactice vizează stabilirea tehnicilor de evaluare a rezultatelor învățării. Proiectul didactic este bine format dacă stabilește, de la început, o procedură de evaluare a nivelului de realizare a obiectivelor propuse. Evaluarea cea mai corectă este cea care se face pornind de la obiectivele operaționale ale activității. Ea trebuie să vizeze raportul dintre rezultatele obținute și rezultatele scontate (obiectivele). În funcție de acuratețea enunțării obiectivelor și de măsura însinuării acestora în achiziții comportamentale concrete, observabile, se poate determina, prin evaluare, eficiența activității didactice, ca un raport dintre rezultatele obținute și resursele consumate. Rezultatele obținute se vor conecta în mod necesar la resursele psihologice și de timp consumate, pentru a ajunge la respectivele rezultate. O activitate didactică este cu atât mai eficientă cu cât obiectivele ei au fost realizate într-un timp cât mai scurt, cu cheltuieli minime de resurse materiale, cu mai puțină oboseală și cu mai multă plăcere pentru efortul depus. Scopul evaluării nu este de a eticheta și ierarhiza elevii o dată pentru totdeauna, ci de a perfecționa neconștient procesul instructiv-educativ, prin evidențierea unor puncte slabe sau neajunsuri, prin asigurarea unei autoreglări și închideri sporitoare, ce au loc chiar în cuprinsul sistemului acțional de instruire.

Temă de rezolvat

Concretizați etapele proiectării unei lecții urmând pașii de mai sus. Exemplificați pe o temă de filozofie, la alegere.

3. Rolul educatorului în realizarea și desfășurarea activității instructiv-educative

Proiectarea unei lecții constituie o piatră de încercare pentru orice cadru didactic. Succesul unei lecții este garantat de buna pregătire și anticipare a secvențelor instructiv-educative de către învățător sau profesor. Elaborarea unei lecții constituie un act de creație, prin care se imaginează și se construiesc momentele ei principale, dar și cele de amănunt. Pentru aceasta, profesorul trebuie să probeze nu numai o bună pregătire de specialitate, ci și o pregătire metodică, o instrucție pedagogică, o experiență în materie de predare. Proiectarea optimă a unei lecții este „un act de creație directivat de principii didactice care exprimă cerințele și condițiile interne și externe ale învățării, care sintetizează cele mai recente date științifice, implicate în explicarea procesului de învățământ” (Cerghit, 1983, p. 61). În intervalul unor norme, specifice design-ului instrucțional, profesorul va avea suficientă libertate în a inventa noi situații, noi secvențe instructive, dând curs creativității sale pedagogice, stimulând sau valorificând momentele „fericite”, apărute pe neașteptate.

Proiectul de lecție trebuie să descrie soluțiile optime care vor prezida situația de învățare, fiind un instrument intermediar între prefigurările mentale și concretizările faptice ale acțiunilor instructiv-educative. Un proiect eficient se caracterizează prin:

- a. *adecvare* la situațiile didactice concrete;
- b. *operaționalitate*, adică potențialitatea de a se transfigura (descompune) în secvențe acționale și operațiuni distincte;
- c. *flexibilitate* sau *adaptabilitate* la evenimente noi, permisivitate la integrarea „din mers” a unor strategii decantate în chiar cursul desfășurării procesului;
- d. *economicitate* sau parcimonie discursivă și strategică, încât într-un cadru strategic simplu, nesofisticat să se realizeze cât mai mult din punct de vedere practic.

Proiectarea efectivă a unei lecții se realizează ținându-se cont de mai multe variabile, precum complexitatea conținutului, gradul de pregătire a elevilor, natura strategiilor aplicate, tipurile de lecții alese etc.

Proiectarea instruirii la o lecție presupune realizarea unei concordanțe între trei „puncte-cheie” (Gagné, Briggs, 1977, p. 154):

- a. obiective sau scopuri;
- b. metode, materiale, mijloace și experiențe sau exerciții de învățare;
- c. evaluarea succesului școlar.

Centrarea pe realizarea conexiunii dintre cele trei planuri asigură congruența și unitatea funcțională a instruirii și exclude devierile pe panta improvizației și hazardului. Această exigență ajută la verificarea concordanței noțiunilor și ideilor ce vor fi predate, în raport cu obiectivul lecției și cu tipul testului sau al altor mijloace de evaluare folosite pentru a decide dacă predarea a fost satisfăcătoare. Mager a operaționalizat cele trei exigențe în trei întrebări cu răspunsurile subsecvente:

- *Spre ce tind?* – în lecția prezentă (se anunță obiectivul performativ al lecției, arătând ce vor putea face elevii după ce stăpânesc lecția);
- *Cum să ajung acolo?* – cum să realizez obiectivul (prin selectarea metodelor, materialelor și exercițiilor care vor realiza evenimentele instrucționale și condițiile învățării adecvate pentru fiecare capacitate subordonată);
- *Cum voi ști când am ajuns?* – atingerea scopului (prin administrarea unei probe de evaluare care să ateste performanța elevului și momentul când s-au atins obiectivele unei lecții).

Prin corelarea celor trei puncte-cheie se proiectează lecția într-un set de acțiuni realizate în mai multe etape:

- a. analiza generală a lecției, prin consultarea programei, manualului sau a altor materiale bibliografice;
- b. determinarea obiectivului general și a obiectivelor operaționale, prin decelarea capacităților umane ce pot fi identificate, măsurate, exprimate;
- c. selectarea și organizarea conținutului învățării în unități și teme principale, care să fie convergente și să slujească obiectivele fixate;
- d. alegerea și combinarea metodelor și procedeele didactice pentru situațiile concrete, în acord cu secvențele de conținut, particularitățile elevilor, obiectivele lecției;

e. selectarea unor mijloace de învățământ sau proiectarea unor materiale cerute de fiecare eveniment al instruirii;

f. stabilirea modalităților de activitate cu elevii (activitate frontală, abordare individualizată, lucrul în grupuri sau pe grupe de nivel, activitate combinată);

g. alegerea metodelor și instrumentelor de evaluare corespunzătoare pentru a constata nivelul realizării obiectivelor propuse.

Proiectul de lecție cuprinde o articulare ideatică, scriptică a mai multor elemente componente, ce sunt repartizate, de regulă, în două părți: o parte *introdactivă* și una ce vizează *desfășurarea* propriu-zisă a momentelor și evenimentelor de parcurs ale lecției.

Schematic, un proiect de lecție se prezintă după cum urmează:

PROIECT DE LECȚIE

1. Data
2. Obiectul
3. Clasa
4. Subiectul lecției
5. Tipul de lecție
6. Obiectivul fundamental

Desfășurarea lecției

Momentele lecției	Obiectivele propuse	Technologia realizării	Conexiunea inversă
-------------------	---------------------	------------------------	--------------------

Desfășurarea propriu-zisă a lecției se referă la momentele de parcurs, cu precizarea reperelor temporale, a metodelor și mijloacelor de învățământ, a formelor de realizare a învățării. De regulă, proiectul de lecție trebuie centrat atât pe conținut, cât și pe acțiunea (comportamentul) profesorului și a(l) elevilor. Un asemenea proiect de lecție poate avea următoarele coloane:

Momentele lecției	Conținutul cu timpul corespunzător	Activitatea profesorului (metode, mijloace)	Mijloace de învățământ	Activitatea elevilor
-------------------	------------------------------------	---	------------------------	----------------------

Nu există un model unic, absolut, pentru desfășurarea lecției. În funcție de predominanța referinței la obiective, conținuturi, activități, locuri de desfășurare a lecției (atelier, muzeu, natură), mod de organizare a elevilor (pe grupe, individual), se pot structura modele diferite de desfășurare a activităților. Important este ca planul demersului anticipativ, consumat în proiectare, să se adecveze situațiilor concrete de învățare și să conducă la rezultate satisfăcătoare.

Temă de rezolvat

Realizați un proiect de lecție de două-trei pagini, pe o temă la alegere, la disciplina Filozofie, urmând modelul de proiectare de mai sus.

NORMATIVITATEA ACTIVITĂȚII DIDACTICE

1. Conceptul de principiu didactic

Se știe că educația constituie, în cea mai mare parte, un demers intenționat, orientat în chip conștient către concretizarea unor finalități bine precizate. Caracterul teleologic al educației este imprimat și de corelarea acțiunilor ce se derulează cu o serie de reguli și norme cunoscute și aplicate de către cadrele didactice.

Normativitatea educației se poate situa la mai multe niveluri: a) *normativitatea instituțională*, asigurată prin cadrul legislativ existent la un moment dat; aceasta ține mai mult de factorul politic și este mai puțin controlată de manageri sau profesori; b) *normativitatea funcțională*, de ordin didactic, deontologic, praxiologic, care ține de competența cadrelor didactice care dispun de largi posibilități de accentuare sau de combinare a unor norme în acord cu activitățile pe care le creează și le realizează.

Cum este firesc, norma presupune o anumită generalizare, o extindere necondiționată în timp și spațiu. Trebuie spus că gradul de obligativitate sau opționalitate nu este același pentru toate principiile didactice. Este drept că normativitatea legislativă se cere a fi respectată de toți, pe când normativitatea funcțională se poate relativiza la o serie de variabile, precum nivelul sau ciclul școlar, conținuturile educative care se transmit, personalitatea educaților, personalitatea educatorilor, factorul timp, specificitatea culturală a comunității etc. La limită, fiecare cadru didactic își va însuși sau va aplica o normă didactică într-un fel propriu, ori va crea și va impune reguli noi, cerute de situații concrete de învățare.

Principiile didactice se referă la acele norme orientative, teze generale cu caracter director, care pot imprima procesului paideutic un sens funcțional, asigurând, prin aceasta, o premisă a succesului în atingerea obiectivelor propuse. Principiul exprimă constanța procedurală, elementul de continuitate care poate fi regăsit în mai multe situații de predare-învățare; el este o expresie a legității procesului educativ, a faptului că și în perimetrul paideutic se pot regăsi sau identifica raporturi esențiale, necesare, generale, relativ constante, reiterabile ce se cer a fi cunoscute și exploatate de actorii implicați, în primul rând de învățători și profesori. Norma și legea didactică reprezintă un semn că pedagogia este o știință respectabilă, care a ajuns la o anumită maturitate epistemologică. În urma acumulării unei experiențe în timp, s-au decantat anumite axiome procedurale, care, dovedindu-și eficacitatea, pot fi preluate, extinse și generalizate.

Impunându-se ca un reflex al complexității activității didactice, principiile didactice au totodată menirea de a-l instrumentaliza pe profesor cu un cumul normativ, pentru a evita, în acest fel, alunecarea pe panta improvizației și a unei desfășurări spontane, neroditoare. Recurgând la reguli prefixate, profesorul poate rezolva sarcini dificile, noi.

Unii pedagogi fac deosebirea dintre *principiul didactic* și *regula didactică* (Țîrcovnicu, 1975), plecând de la sfera de aplicabilitate a respectivei norme. Dacă principiul are o sferă mai largă de valabilitate, regula

este o normă mai restrânsă, ce se particularizează la un anumit segment al proceselor didactice (latură a educației, componentă didactică, moment al lecției etc.).

Conștientizarea prezenței normei în educație s-a realizat încă din faza empirică a științei educației. Chiar și în prezent, educația spontană (realizată în familie, pe stradă etc.) decantează, în cele din urmă, o serie de regularități cu caracter normativ. Garantul eficacității educației stă în reproducerea acelor trasee care au condus la rezultate pozitive. Norma didactică se constituie ca fiind expresia unor acumulări de experiențe paideutice exemplare. Dacă totul s-ar pierde și nimic nu s-ar relua, atunci cele mai multe gesticulații educative s-ar consuma în reinventări ale unor procedee care au mai existat. Dar, din motive de eficiență, este bine ca ceea ce s-a dovedit a fi bun să se teaurizeze și să se păstreze. Tocmai la acest aspect se referă principiul didactic.

În activitatea didactică, principiile didactice îndeplinesc mai multe funcții:

- *orientează* traseul educativ înspre obiectivele propuse de profesori și învățători;
- *normează* practica educativă prin aceea că intervine obligația de a fi respectate niște reguli psihologice, pedagogice, deontologice, științifice;
- *prescrie* tratamente și moduri de relaționare specifice în raport cu situația de învățare;
- *reglează* activitatea educativă atunci când rezultatele și performanțele la care se ajunge nu sunt cele scontate.

Principiile didactice statornicite și admise deja de comunitatea pedagogilor permit o clasificare pornind de la mai multe criterii (cf. Oprescu, 1988):

1. Principii cu caracter general:

- principiul integrării organice a teoriei cu practica;
- principiul luării în considerație a particularităților de vârstă și individuale.

2. Principii care se impun cu dominanță asupra conținutului învățământului:

- principiul accesibilității cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor;
- principiul sistematizării și continuității în învățare.

3. Principii care acționează asupra metodologiei didactice și a formelor de organizare a activităților:

- principiul corelației dintre senzorial și rațional, dintre concret și abstract în predare-învățare (principiul intuiției);
- principiul însușirii conștiente și active;
- principiul însușirii temeinice a cunoștințelor și abilităților.

Să mai spunem că toate principiile formează un sistem, acționează simultan și corelat. Respectarea unui principiu invită la respectarea tuturor, în ponderi ce țin de circumstanțele învățării.

2. Caracterizarea principiilor didactice

2.1. Principiul integrării teoriei cu practica

Principiul corelativității dintre teorie și practică ne atenționează asupra faptului că tot ceea ce se însușește în activitatea didactică se cere a fi valorificat în activitățile ulterioare, fie că acestea sunt activități de învățare, fie că sunt activități materiale. În același timp, această regulă se referă la faptul că ceea ce se învață în perspectiva unei aplicații concrete, imediate sau de viitor se însușește mult mai temeinic și cu o motivație puternică.

Întreg conținutul vehiculat de profesor va fi astfel dimensionat încât să se raporteze la experiențe posibile sau la deziderate interiorizate de către subiecții cu care se lucrează. Chiar dacă finalitatea învățării nu este conștientizată direct, prin sesizarea unor consecințe imediate, elevii trebuie să fie puși în situația de a lua act de importanța unor cunoștințe în contexte dintre cele mai variate, unele dintre acestea neavute în vedere în momentul accederii la cunoștințe abstracte.

De altfel, aplicativitatea în învățământ ar putea avea două sensuri, relativ distincte, dar complementare:

- folosirea datelor asimilate la un moment dat ca antecedente pentru rezolvarea unor sarcini teoretice ulterioare, cum ar fi utilizarea unor formule sau algoritmi în rezolvarea problemelor, valorificarea unor explicații pentru a desluși noi aspecte necunoscute, aplicarea unor reguli în alte contexte etc.; acest lucru se poate asigura prin realizarea permanentă de conexiuni între cunoștințe (specifice sau nonspecifice, intradisciplinare sau interdisciplinare);

- prelungirea procesului de însușire a unor cunoștințe sau a unor deprinderi prin recursul la activități materiale, concrete, motrice; prelungirea lui *a ști* în *a ști să faci*, *a ști să fii*, *a ști să fii și să devii* etc. (Grigoraș, 1994, p. 150); aceste sarcini se pot materializa prin punerea elevilor în situații faptice, prin experimentarea (parțială sau totală) a unor acțiuni reale sau posibile, prin trăirea unor stări, prin rezolvarea unor probleme care țin de aspectele practice ale vieții.

Trecerea de la aspectele teoretice la cele concrete se poate realiza fie treptat, prin procesări și modelări exemplare care îi trimit pe elevi spre situații reale (realul poate fi inaccesibil sau periculos de experimentat – de pildă, statutul de *criminal*, pentru elevul sau studentul în științe sociale), fie direct, prin „plonjarea” în faptul de viață așa cum este el, prin trăirea efectivă a unor realități (punerea elevilor în situația de a întreprinde sau a coordona o acțiune, pentru a-și da seama de dificultățile reale).

Principiul în discuție pretinde și o lectură suplimentară, și anume, prin luarea practicii ca bază de plecare în cunoaștere, ca fundament și temei al acesteia. Se știe că exercițiul practic poate ființa ca declanșator și întăritor al cunoașterii abstracte, ca punct de plecare în emergența și fixarea unor teze ideatice, abstrase *din* și *de* realitate. În spatele unei realități oarecare, elevii pot fi învățați să sesizeze relații și raporturi noi, să „vadă idei”.

Încât, acest principiu ne invită la un dialog permanent între teoretic și practic, la realizarea unei complementarități între cunoașterea intuitivă și cea rațională, ca modalitate sigură de sporire a cunoașterii și experienței. În raportarea omului la realitate, se evită, astfel, căderea fie în intelectualism îngust, fie în empirism grosier.

În plan practic (și acum însuși discursul nostru ascultă de principiul legării teoriei cu practica), principiul invocat în aceste rânduri poate fi respectat de către educator prin corelări, exemplificări, supunerea elevilor la exerciții și exersări, prin realizarea de corelații între descoperirile științifice și

realizările tehnice, prin punerea elevilor în situații problematice, prin „aducerea” realității în clasă, a vieții în școală etc. În cadrul lecțiilor la științele exacte și socio-umane, profesorul apelează la exerciții, probleme, realizarea unor experiențe, îi incită pe elevi la cercetare în cercuri aplicative, îi provoacă să semnaleze și să interpreteze anumite fenomene sociale.

2.2. Principiul respectării particularităților de vârstă și individuale

Principiul prezent ne atenționează asupra faptului că este bine să pornim de la datele persoanei de educat, de la natura sa interioară și să nu forțăm nepermis de mult peste limitele pe care le îngăduie vârsta și caracteristicile individuale. Educația în conformitate cu natura (fie în sensul imprimat de J.A. Comenius, după care este indicat să luăm lecții de la grădinar, care nu forțează natura, fie în sensul dat de J.J. Rousseau, după care suntem obligați să respectăm natura interioară a copilului, să plecăm de la aceasta) pare a fi o regulă de aur. În măsura în care este pusă în paranteză persoana, efectul educativ este diminuat sau nul. Nu ne putem juca sau nu putem face experimente cu mintea și sufletul copiilor. Firea omenească își are un mers firesc care trebuie cunoscut și respectat. Asta nu înseamnă că nu se acceptă anumite condiționări. Tot ce se dă elevilor va fi dimensionat în raport cu psihicul lor: conținuturile ideatice vor fi relativizate la vârste și persoane, relația dintre profesor și elev va fi reglată permanent în funcție de permisivitatea situațiilor psihologice.

Acest principiu își găsește fundamentarea psihologică în relația care se instituie între învățare și dezvoltare. Se știe că trecerea la structuri cognitive superioare se face sub impulsul exersării și învățării. Realul este asimilat prin intermediul structurilor de cunoaștere deja existente care, la rândul lor, suportă o acomodare permanentă în raport cu datele noi, interiorizate de subiect. Învățarea se va face în raport cu „zona celei mai apropiate dezvoltări”, în sensul că se va da elevului maximum din ceea ce el poate să asimileze la un moment dat și care îi permite dezvoltarea psihică în perspectivă.

Respectarea particularităților individuale, a doua dimensiune a principiului în discuție, este în consens cu cerințele unui învățământ modern și democratic. Fiecare copil este o individualitate irepetabilă care pretinde un tratament individualizat. Educația nu are menirea de a uniformiza oamenii, de a-i reduce la o paradigmă unică. Procesele psihice individuale precum percepția, gândirea, limbajul, inteligența, atenția, memoria, emotivitatea etc. capătă contururi diverse de la individ la individ. Profesorul are obligația de a ține cont și a exploata în mod diferențiat aceste calități psihice individuale, prin tratarea lor diferențiată. Tratamentul individualizat se realizează prin intermediul mai multor procedee (vezi și Nicola, 1994, p. 292):

- acțiuni individualizate ce se desfășoară pe fondul activităților frontale, cu întreaga clasă de elevi; în acest caz, abordarea individualizată este subordonată celei frontale (în anumite momente, profesorul poate avea în atenție doar unul sau câțiva elevi, timp în care ceilalți continuă să realizeze aceleași sarcini prescrise);
- acțiuni individualizate sugerate și impuse în cadrul procesului de învățământ, dar care se realizează în afara lui (prin prescrierea diferențiată a temelor pentru acasă, pe recomandarea unei bibliografii suplimentare etc.);

- activități pe grupe de nivel (împărțirea clasei în grupe relativ apropiate sub aspectul potențialurilor intelectuale și prin prescrierea unor sarcini diferite, pe măsura grupelor respective);
- activități în clase speciale, dimensionate anume fie pentru elevii cu abilități deosebite, fie pentru elevii cu handicapuri; în această situație, programele înseși se vor dimensiona în funcție de specificul clasei, impunându-se programatic o diferențiere a unor segmente mai largi ale populației școlare.

2.3. Principiul accesibilității cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor

Acest principiu este o consecință a principiului discutat mai sus, centrându-se, îndeosebi, pe dimensionarea atentă a conținutului învățământului în consens cu posibilitățile psihice de vârstă și individuale ale copiilor. Cunoștințele și deprinderile stipulate prin planuri, programe, activități vor fi astfel selectate, articulate și expuse, încât acestea să poată fi, în principiu, asimilate și valorificate optimal de către elevi.

Accesibilitatea cunoștințelor va fi vizată de înșiși factorii de decizie, de cei care realizează planurile și programele școlare. Succesiunea, ponderea și momentul inserției unei discipline vor fi prescrise, ținându-se cont de capacitățile aprehensive ale categoriilor de vârstă. Dar momentul principal când se realizează accesibilizarea cunoștințelor este lecția pregătită și susținută de profesor. El este agentul cel mai important al expunerii unui material astfel încât acesta să fie priceput, interpretat, acceptat. Cunoștința expusă în cadrul unei lecții suportă o transpoziție didactică, adică o resemnificare din perspectiva situației concrete de învățare și a posibilităților și nivelului de expectanțe ale receptorilor-elevi (Cf. Chevallard, 1991). Nu orice informație este pasibilă de a fi introdusă în clasă. Profesorul trebuie să selecteze atent și să înmănușeze doar acei stimuli culturali care concordă cu apetențele și nevoile elevilor. Explicațiile și interpretările realizate de cadrul didactic vin în sprijinul respectării acestui principiu.

Accesibilizarea cunoștințelor nu înseamnă că elevii vor fi puși să renunțe la efort sau că vor primi cunoștințe de-a gata, fără o implicare activă în actul de învățare. Dimpotrivă, într-o autentică situație didactică, profesorul va crea acele contradicții optime dintre cunoscut și necunoscut, dintre ușor și greu, dintre concret și abstract, astfel încât să-i incite pe elevi la interogație și cercetare.

Este de presupus o solicitare maximală a elevilor, dar este vorba de o solicitare realistă, care se înscrie în limitele posibilului și necesarului. Contradicțiile care se dovedesc benefice sunt cele care se instalează între nivelul dezvoltării actuale și al celei virtuale, posibile. Se știe că o sarcină prea ușoară îmbie la delăsare și inactivitate, după cum o sarcină prea dificilă conduce la blocaj și la stoparea oricărei activități.

2.4. Principiul sistematizării și continuității în învățare

Principiul invocat se poate asigura la două niveluri: a) la nivelul politicii școlare, prin structurarea unui sistem de învățământ coerent și deschis, prin avansarea unor documente școlare care să stipuleze la modul explicit coordonări între disciplinele care se predau la diferite paliere ale învățământului; b) la nivelul proceselor didactice propriu-zise, prin predarea coerentă și continuă de către profesor sau învățător.

Principiul în atenție comportă două laturi: realizarea sistematizării și asigurarea continuității în predare-învățare.

Sistematizarea cunoștințelor presupune predarea integrată a informațiilor, asigurarea unor coordonări și conexări firești ale acestora. Tot ceea ce se predă la un moment dat trebuie să aibă legătură cu ceea ce s-a însușit până în momentul respectiv. Noțiunile și ideile se vor integra treptat în sisteme explicative din ce în ce mai largi și mai complexe. Explicația coerentă și sistematică reflectă, în ultimă instanță, sistematicitatea și coerența lumii obiectuale și procesuale. Cum aproape nimic nu stă sub zodia hazardului și improbabilității absolute, este firesc ca și descrierea acestor stări de lucruri să oglindească tocmai coerența de ansamblu a existenței. Și, chiar dacă realitatea (unele segmente ale acesteia) este neomogenă și haotică, paradigma de explicare a acesteia (atât cât se poate explica) trebuie să se supună legilor gândirii umane, congruenței lor constitutive. Incoerența lumii se va mărturisi, totuși, printr-un limbaj și printr-o ideatică ce respectă o anumită sintaxă, o consecuție logică, o minimă ordonare. De aceea, profesorul va apela la strategii coerente de punere în formă a informațiilor, va utiliza scheme, planuri, va alocă momente sau chiar lecții întregi sistematizării cunoștințelor, pentru că numai un ansamblu coerent de informații are șansa de a fi înțeles și stocat în spiritul elevului. Corelațiile se pot realiza intradisciplinar și interdisciplinar sau prin integrarea unor noțiuni nespecifice care țin de mediul informal. Profesorul are obligația să detecteze nucleul de concepte, acele „idei ancoră” din cadrul fiecărei discipline, care facilitează sau asigură integrarea unor elemente sau idei suplimentare. Pregătirea condițiilor psihologice și a fondului apercceptiv pentru însușirea noilor cunoștințe constituie o cerință de mare importanță.

Predarea sistematică poate fi asigurată prin însăși logica de constituire a disciplinei respective. Este știut faptul că ordonarea unei discipline poate fi lineară, concentrică și genetică. Desfășurarea lineară presupune o predare a cunoștințelor fără revenirea și îmbogățirea fondului ideatic primar; desfășurarea concentrică vizează revenirea la nucleul inițial de informații și amplificarea acestuia cu noi date ce pot fi asimilate la vârste diferite; ordonarea genetică sau istorică se face prin evocarea proceselor și fenomenelor, prin raportarea la temporalitatea istorică, a apariției, manifestării, dispariției sau transformării acestora în perspectiva devenirii cronologice (cum ar fi, de pildă, la disciplina Istorie).

Se va evita, pe cât posibil, transmiterea informațiilor secvențiale, izolate, neconectate cu alte date. Se știe că informațiile nestructurate sunt uitate mult mai ușor. Unii autori vorbesc despre o „conștiință supradisciplinară” (Geissler, 1981, p. 46), care ar asigura o anumită structuralitate și integrativitate a cunoștințelor destul de eterogene sub aspectul conținutului.

Continuitatea în actul predării și învățării presupune asigurarea unei treceri și evoluții firești, naturale, de la antecedentul la consecventul explicativ. Predarea se va realiza într-o viziune holistică, globală, prin asigurarea unei legături în timp a cunoștințelor care se vehiculează. De regulă, continuitatea este asigurată prin succesiunea disciplinelor postulate în planul de învățământ sau prin logica internă a disciplinei școlare. De multe ori însă, profesorul va fi nevoit să intervină pentru a evita unele rupturi, discontinuități în materia pe care o predă. Nerespectarea acestei cerințe antrenează apariția unor goluri sau regrese în învățare și, în cele din urmă, a manifestării unor cazuri de insucces școlar. Educația se face în mod continuu, consecvent, eșalonat și nu în salturi, într-o manieră sporadică. Eșalonarea riguroasă a activității educative se realizează prin proiectarea didactică (întocmirea planificărilor calendaristice și realizarea proiectelor de tehnologie didactică).

În fapt, consecințele respectării acestui principiu constau în formarea deprinderilor de muncă sistematică, a perseverenței, a conștiinciozității, a spiritului de disciplină în gândire și acțiune, a unui stil de muncă eficientă și coerentă.

2.5. Principiul corelației dintre senzorial și rațional, dintre concret și abstract (principiul intuiției)

Cunoașterea umană se realizează prin întreținerea unui dialog permanent între concretul senzorial și raportarea rațional-intelectivă la realitate. Aserțiunea lui Locke, după care „nimic nu există în intelect dacă mai întâi nu ar exista în simțuri”, primește în contextul didactic o puternică relevanță. Psihologia contemporană acreditează teza conform căreia cunoașterea sporește și se amplifică atât pe traiectul inductiv, prin simțuri – de la concret la abstract, dar și deductiv, prin intelect – de la abstract la concret. Așadar, în practica didactică, cele două căi ale cunoașterii se cer a fi exploatate cu inspirație și știință de către toate cadrele didactice. Sunt situații când cunoașterea intuitivă are prioritate, dar vom recunoaște că sunt și cazuri când cunoașterea deductivă se impune tocmai pentru că în situația didactică respectivă are mai mare eficiență.

Conceptul de intuiție în psihologie și pedagogie are sensul de cunoaștere directă, prin intermediul analizatorilor, al obiectelor și fenomenelor. Aceasta se concretizează într-o imagine, care întotdeauna este concretă, individualizată. Intuiția se clădește pe un anumit suport concret (dar nu tot timpul palpabil, în sensul fizic). Concretețea poate fi de ordin obiectual (un lucru care poate fi văzut, atins, manipulat etc.), dar și de ordin logic (cuvintele pot fi mai concrete sau mai abstracte – de pildă, conceptul de *creion* este mai concret decât conceptul de *ecuație* sau *relație*).

Plecând de la un anumit material faptic, elevul ajunge la generalizări și abstractizări, deci la construcții epistemologice mult mai înalte. Ridicarea în imperiul abstracției (și, implicit, al cunoașterii științifice) se face prin desprinderea de date intuitive, printr-o punere în paranteze a materialității, concreteței și individualității obiectelor și proceselor. Gândirea abstractă este mult mai mobilă, mai independentă și mai operantă pentru clase variate și multiple de fenomene. Dar, până aici, elevii trebuie să fi trecut prin pasul operării directe cu obiecte sau cu imagini ale acestora. Există un moment optim când profesorul va trece de la gândirea obiectuală la cea abstractă și invers. Impunerea acestei ciclicități constituie o dimensiune a tactului pedagogic de care trebuie să dea dovadă profesorul.

Principiul intuiției primește o nouă conotație în cazul predării științelor socio-umane. Cadrul didactic de literatură sau religie, de pildă, este obligat să facă apel la un inventar de exemple concrete, fenomene, imagini cu putere de sugestie și de influențare a elevilor. Intuiția poate fi cultivată prin intermediul limbajului simplu, colocvial, expresiv, etalat cu prilejul povestirilor și istorisirilor, al inducerii unor stări de spirit. Intuiția nu trebuie înțeleasă numai în sensul strict, de a vedea sau a atinge ceva, ci într-un sens mai larg, de a accede direct la un sens, la o înțelegere, printr-o trăire și sesizare atotcuprinzătoare, imediată, directă. „E vorba de intuiția sentimentelor – comentează C.A. Teodorescu (1990, p. 52). Nu numai la intuițiile exterioare ne vom referi, ci și la cele interioare.”

Eficiența respectării acestui principiu poate fi maximă, dacă profesorul va acționa în concordanță cu o serie de norme (Bunescu, Giurgea, 1982, p. 104): folosirea rațională a materialului didactic, selectarea materialului potrivit funcției pe care o îndeplinește intuiția, dozarea raportului dintre cuvânt și intuiție,

solicitarea intensă a elevului în efectuarea unor activități variate de observare, selectare, analiză, sinteză, comparație, verbalizare, dirijarea atentă a observației elevilor spre ceea ce este constant în cunoaștere etc.

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

Principiul acesta cere ca elevii să-și însușească ceva în măsura în care au înțeles și să participe singuri la aflarea cunoștințelor pe care profesorii le propun (difuz, indirect) la un moment dat. Înclinația către activitate este naturală la copil, drept pentru care dascălul va încerca să valorifice atent această preocupare. Orice achiziție se face în jocul interacțional dintre interioritate și exterioritate, dintre pornirea naturală a elevului spre activitate și prescrierea atentă de către profesor a unor sarcini precise de învățare. Activizarea elevilor presupune menținerea lor într-o stare de trezie intelectuală, de încordare plăcută, de căutare a soluțiilor la o serie de situații-problemă pe care profesorul le provoacă. A fi activ înseamnă a gândi, a medita, a raționa, a merge pe firul unui gând, al unei idei. După cum putem observa, avem de-a face cu o activizare spirituală, o adâncire și interiorizare subiectivă, o autolămurire sau edificare pe cont propriu. La această stare se poate ajunge acordând elevilor autonomie și încredere, prin creditarea lor cu realizări maxime, prin folosirea inteligentă a puterii predicției în învățare, știut fiind că profesorul este un fel de Pygmalion în școală, care *făurește* comportamente viitoare ale elevilor prin prezicerile actuale (Rosenthal, Jacobson, 1971, p. 253).

Premisa de la care s-a plecat constă în aceea că elevul este nu numai obiect, ci și subiect al învățării, este implicat și cointerestat în a cunoaște și a face, a întreprinde. Tot ceea ce primește individul din exterior este selectat, organizat și semnificat într-un mod propriu și creativ. Lumea se reflectă diferențiat în mintea și sufletul unui copil. Ea se reface de fiecare dată în momentul în care o conștiință se apleacă asupra ei. Există atâtea lumi, câte minți și spirite o reflectă. Prin actul predării, realitatea se reconstruiește, iar noi înșine ne modelăm în raport cu datele ei.

Învățarea este un proces de restructurare a edificiului interior, de transformare a acțiunilor externe în acțiuni interne, de îmbogățire permanentă a schemelor cognitive care rămân deschise și permissive la mobilitatea lumii exterioare.

Însăși gândirea se formează prin interiorizarea unor scheme de acțiune pe care subiectul le-a experimentat pe cont propriu. Trebuie cultivată voința de a acționa asupra cunoașterii și nu de a o primi la modul pasiv. Orice achiziție se dovedește a fi autentică atunci când individul a fost pus în situația de interogație, de acțiune propriu-zisă cu lucrul sau în perspectiva unei idei, a unui principiu. Verificabilitatea este o teză pe care epistemologia contemporană a ridicat-o la demnitatea unei axiome.

Participarea conștientă presupune o trezire a voinței de a cunoaște și amplificarea, alimentarea continuă a acestor apetente. Nu trebuie încurajată învățarea pe de rost, însușirea mecanică a informațiilor; accentul se va pune pe înțelegerea prealabilă a cunoștințelor înainte de a fi stocate sau reproduse. Intenționalitatea însușirii va fi prezentă din momentul perceperii simple a fenomenalității exterioare și până la procesarea intelectuală a informațiilor primite. Elevul este nevoit să „stăpânească” acel cumul de cunoștințe achiziționate, să le actualizeze diferențiat, să facă legăturile cele mai nimerite, să disloce acele achiziții care

nu mai sunt operante sau nu mai concordă cu noile evoluții ale cunoașterii și experienței, să creeze noi explicații, noi ipoteze. Profesorul talentat va apela la tactici, metode, procedee active și participative, va crea situații de autonomie intelectuală și acțională a elevilor, va stimula și încuraja creativitatea, imaginația și spiritul lor critic. Poziția sa trebuie să fie maleabilă, deschisă, permisivă la inițiativele elevilor, pasibilă de a-i face să înțeleagă lumea și altfel decât a înțeles-o profesorul sau ei înșiși până la un moment dat.

2.7. Principiul însușirii temeinice a cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor

Educația va fi temeinică și durabilă, impregnând elevilor o nouă demnitate a ființei, o rectitudine spirituală aparte, fortificând personalitatea educatului în fața unor evoluții necunoscute sau imprevizibile ale realității. Durabilitatea este condiționată de aderarea acestuia la un set de valori de nezduncinat, la standarde explicative care funcționează ca puncte de reper nu numai în situațiile critice, ci și în manifestările și desfășurările cotidiene. Se cere o atentă dimensionare a cantității și calității informației date, a expectanțelor și cerințelor în așa fel încât să nu-i dezarmeze, dar nici să-i plictisească pe elevi. Nu trebuie dat totul dintr-o dată, ci câte puțin, gradat, noua cunoștință preluând, întărind și valorificând în chip natural vechea informație.

Orice achiziție, în chiar momentul însușirii ei, se va face în perspectiva presupozității că acea achiziție este valoroasă și benefică pentru individ. Profesorul are menirea de a pregăti condițiile durabilității și trăinicieii oricărui element achizitiv. Ceea ce este dobândit de elev la un moment dat urmează să fie utilizat în perspectivă, fie pentru însușirea de noi cunoștințe, fie pentru întreprinderea unor activități materiale. Temeinicia este dată de modalitatea de însușire, de fixare și de interpretare a achiziției. În actul de predare-învățare profesorul îi va îndemna pe elevi să apeleze la tehnici mnemonice pertinente de înregistrare, păstrare și reactualizare a informației. Este indicat să se memoreze numai ceea ce s-a înțeles. Se recomandă repetarea (în clasă sau acasă), atât în ordinea inițială de prezentare a cumulului informativ, cât și într-o succesiune inversă însușirii inițiale, pentru a se forma legături suplimentare între elementele informative remise elevului. Exercițiul de memorare rațională este binevenit în această situație. Resemnificarea cunoștințelor se poate realiza cu ocazia lecțiilor de sinteză sau de recapitulare. Recapitularea nu este o simplă obligație formală, ci un important prilej de a reanaliza achizițiile, de a le sintetiza, de a realiza conexiuni între mai multe planuri de importanță a cunoștințelor și abilităților. Recapitularea poate fi selectivă, punându-se accentul pe elementele sintetice, comparative, integratoare ale conținuturilor predate.

Cerința stipulată de acest principiu poate fi asigurată și de calitatea sau temeinicia controlului și aprecierii școlare. Însăși perspectiva unui control și a unei evaluări îl predispune pe elev spre o însușire temeinică drept remediu al uitării. Controlul și aprecierea performanțelor constituie un moment prielnic pentru repetarea, desemnificarea informațiilor, stimularea unor interese, întărirea anumitor expectanțe, fortificarea unor motivații, creșterea capacității de autoevaluare. Învățarea temeinică se va racorda și la perspectiva practică. În fond, practica ulterioară validează implicit temeinicia cunoștințelor. Nu este vorba numaidecât de o practică imediată, ci de una care poate surveni în timp, una potențială, posibilă, dorită, visată. Învățăm și în perspectiva proiectelor, a viitorilor posibili.

Temă de rezolvat

Identificați două principii didactice, descrise mai sus, care pot fi ușor respectate și două care sunt foarte greu de concretizat în predarea filosofiei. Argumentați punctele de vedere avansate.

Partea a IV-a: Teoria și metodologia evaluării

EVALUAREA RANDAMENTULUI ȘCOLAR – COMPONENTĂ A DEMERSULUI DIDACTIC

1. Precizări terminologice

Viața școlii stă sub semnul valorii și valorizării. Nimic din ceea ce se petrece în acest spațiu nu scapă exercițiului axiologic, de atribuire a unor valori. Semnificarea și evaluarea reprezintă un moment esențial al „lanțului” didactic. Cum acțiunea didactică este premeditată și vizează atingerea unor scopuri, este firesc ca cineva să se intereseze dacă ceea ce trebuia făcut a fost făcut.

Sensul termenului *evaluare* îngăduie diferite conotații, în funcție de realitățile educaționale de care încearcă să dea seamă: evaluarea sistemului, cea a instituției de învățământ, evaluarea programelor, a profesorilor, a elevilor etc. În același timp, fiecare teoretician poate să imprime acestui termen semnificații destul de diverse. Gérard Scallan, de pildă, distinge trei mari planuri de semnificație epistemică pentru verbul „a evalua”:

- a) a concepe o procedură de evaluare;
- b) a face practic o evaluare;
- c) a exprima o evaluare (1988, p. 12).

Urmărind anumite definiții și noțiuni derivate, constatăm o bogăție și o ierarhie a cadrului conceptual dezvoltat în jurul actului de evaluare. De altfel, ca simplu „cititor” al literaturii în acest domeniu sesizăm o literatură prolixă, deosebit de deturnantă, fiecare autor propunând clasificări, viziuni, valorizări ce cu greu pot fi compatibilizate, sintetizate.

Iată cadrul problematic, așa cum apare el la Gilbert de Landsheere, care reia o serie de sugestii ale înaintașului său, Henri Piéron:

„Docimologia este știința care are drept obiect studiul sistematic al examenelor, în particular al sistemelor de notare, și comportamentul examinerilor și a examinaților. Docimantica este tehnica examenelor.

Doxologia este studiul sistematic al rolului pe care îl joacă evaluarea în educația școlară.

Evaluarea, în sens restrâns..., merită deci un loc important în învățământ, din care face parte integrantă. Ea are întotdeauna un raport direct sau indirect cu progresul, în extensie și în calitate, al învățării” (1971, pp. 1-4). Coroborând mai multe opinii și luări de poziții (Stufflebeam 1980, Pavelcu 1968, I.T. Radu 1981, Moise 1985, Nicola 1992, *Dicționar de pedagogie*, 1979), ne vom fixa provizoriu asupra următoarelor încercări de definire:

Docimologia reprezintă studiul sistematic al examenelor, analiza științifică a modurilor de notare, a variabilelor notării la examinatori diferiți și la același examinator, a factorilor subiectivi ai notării, precum și identificarea mijloacelor menite să contribuie la asigurarea obiectivității unei examinări și evaluări.

Eficiența învățământului se referă la capacitatea sistemului educațional de a produce, în mod satisfăcător, rezultatele preconizate, adică de a le vedea concretizate în comportamentele și atitudinile absolvenților, prin eforturi determinate la nivel macro- și microstructural.

Randamentul școlar este dat de nivelul de pregătire teoretică și acțională a elevilor, reflectând o anumită concordanță a acestor concretizări cu conținutul circumscris de programele școlare.

Evaluarea școlară este procesul prin care se delimitează, se obțin și se furnizează informații utile, permițând luarea unor decizii ulterioare. Actul evaluării presupune trei momente relativ distincte: *măsurarea*, *aprecierea* rezultatelor școlare și *adoptarea măsurilor ameliorative*.

Măsurarea consecințelor instruirii constă în operația de cuantificare a rezultatelor școlare, respectiv de atribuire a unor simboluri exacte unor componente achiziționale, prin excelență calitative. Măsurarea presupune o determinare obiectivă, prin surprinderea riguroasă a unor achiziții și nu implică formularea unor judecăți de valoare. Măsurarea ține, mai mult, de dimensiunea „impersonală” a educatorului. Așa se explică faptul că, în acest act, poate fi implicată satisfăcător mașina de evaluat.

Aprecierea școlară sau evaluarea propriu-zisă constituie emiterea unei judecăți de valoare, semnificarea unui rezultat observabil sau măsurabil într-un cadru de referință axiologic.

Adoptarea de măsuri ameliorative implică actele decizionale privind perfecționarea și potențarea procesului de predare-învățare prin măsuri sincronice sau succesive actului evaluativ.

Examenul este o modalitate de evaluare care se constituie ca o etapă finală a unei curse mai mari. El presupune o cântărire, o cumpănire, o circumscriere a competențelor achiziționate până la un moment dat (vezi examenul de bacalaureat). În principiu, examenul poate fi trecut de toți candidații. El are funcția dominantă de constatare și de diagnosticare a unor achiziții, considerate deja ca existente. Examenul se prezintă ca o formă de control relativ separată față de programul de instruire, având și funcția de bilanț, cu scopul de orientare școlară și predictivă. Includem aici examenul de bacalaureat, examenele curente din timpul studenției, examenul de licență.

Concursul presupune confruntare, luptă, întâlnire și concurență între persoane ce cred a avea o anumită competență într-o direcție a formării. Concursul este o etapă inițială de evaluare și are un caracter pronunțat selectiv. El joacă un rol prognostic și de decizie, privind traseul ulterior al candidatului. Concursurile se pot edita fie la începutul unui ciclu de școlarizare (vezi concursul de admitere în facultate), fie la trecerea dintr-un ciclu de învățământ în altul, în zona monoobligatorie a sistemului școlar (din ciclul primar în cel gimnazial, de pildă). Concursul are un caracter predictiv. Probele de concurs apelază la relevarea unor (cf. Radu, 1999, p. 109):

- cunoștințe acumulate în domeniul specialității sau domenii conexe, care au valoare operațională pentru profilul vizat;

- aptitudini și interese;
- abilități (tehnice, de execuție etc.), în cazul domeniilor aplicative.

Teme de rezolvat

1. Arătați în ce măsură raportul dintre măsurare și apreciere se evidențiază în cazul diferitelor discipline școlare care se studiază în învățământul secundar și liceal. La ce discipline și din ce cauză este privilegiat aspectul măsurării sau cel al aprecierii? Ce concluzii didactice puteți trage din această analiză comparativă?
2. Faceți o comparație docimologică între examenul de bacalaureat și concursul de admitere trecând pe patru coloane aspectele identice, cele contrastante, cele specifice numai examenului de bacalaureat și cele specifice numai concursului de admitere.
3. Considerați că un concurs de admitere poate fi substituit cu rezultatele unui examen de bacalaureat? Argumentați opțiunea dumneavoastră.

2. Statutul și importanța evaluării

Evaluarea trebuie concepută nu numai ca un control al cunoștințelor sau ca mijloc de măsurare obiectivă, ci ca o cale de perfecționare, ce presupune o strategie globală a formării. Operația de evaluare nu este o etapă supraadăugată ori suprapusă procesului de învățare, ci constituie un act integrat activității pedagogice. Evaluarea constituie o ocazie de validare a justetei secvențelor educative, a componentelor procesului didactic și un mijloc de delimitare, fixare și intervenție asupra conținuturilor și obiectivelor educaționale.

Majoritatea cadrelor didactice și a evaluatorilor recunosc că simpla acumulare de date nu constituie încă o evaluare. Trebuie să se emită o judecată de valoare după o scară de valori, explicită sau implicită. Introducerea unor elemente și exigențe axiologice atrage după sine o serie de interogații psihologice și filosofice: de unde vin aceste criterii, în funcție de care se face o apreciere? Cine are sarcina să le prescrie? Ce probleme deontologice se ridică în acest context? Într-o societate pluralistă, unde coexistă mai multe scări valorice și se realizează o educație interculturală, la care cod valoric se va face referință? Dar, dacă valorile educaționale intră în conflict, în anumite împrejurări istorice (să ne amintim că, uneori, înainte de 1989, una se cerea din partea instanțelor politice supraetajate, și alta realizau – în fapt – educatorii responsabili), în funcție de care parte ne ghidăm în evaluare? Iată câteva întrebări care relevă complexitatea activității de evaluare, mai ales atunci când ieșim din cadrul clasic al problemei în discuție.

Nu este mai puțin adevărat că dificultățile evaluării pot trimite la veritabile aporii, degajate de încercarea de a răspunde la întrebări de tipul: când evaluăm (la începutul, pe parcursul ori la sfârșitul procesului)? Ce se evaluează (cunoștințe, deprinderi, interacțiuni, componente ale activității)? Cum evaluăm? Cine evaluează, pentru ce și în numele a ce evaluăm?

Apoi trebuie să observăm că actul evaluării degajă, deseori, un cadru artificial, marcat de o distanță remarcabilă între conduita de observat și conduita propriu-zis observată. Proba de evaluare se poate

converti într-o situație fabricată, în sensul că agentul evaluat (elevul) este obligat să adopte conduita dorită, prin însăși prescrierea implicită, „ascunsă” în probă. Dispozitivul evaluativ nu este deloc neutru. El induce la actorii spațiului educațional anumite conduite, prescrie statute previzibile, prefigurează efecte uneori perverse. Jean-Marie Barbier recunoaște în orice formă de examen sau de testare „dispozitive de provocare a conduitelor” (1985, p. 101).

În vederea conceperii și aplicării adecvate a evaluării în activitățile școlare, ar trebui să se țină cont de câteva mutații de accent, constatate în ultimul timp, având drept consecințe o redimensionare și o regândire a strategiilor evaluative, în consens cu o serie de exigențe:

- extinderea acțiunii de evaluare, de la verificarea și aprecierea rezultatelor – obiectivul tradițional – la evaluarea procesului, a strategiei care a condus la anumite rezultate; evaluarea nu numai a elevilor, dar și a conținutului, a metodelor, a obiectivelor, a situației de învățare, a evaluării;
- luarea în calcul și a altor indicatori, alții decât achizițiile cognitive, precum conduita, personalitatea elevilor, atitudinile, gradul de încorporare a unor valori etc.;
- diversificarea tehnicilor de evaluare și creșterea gradului de adecvare a acestora la situații didactice concrete (extinderea folosirii testului docimologic, a lucrărilor cu caracter de sinteză, a modalităților complementare sau alternative de evaluare, punerea la punct a unor metode de evaluare a achizițiilor practice);
- deschiderea evaluării spre mai multe perspective ale spațiului școlar (competențele relaționale, comunicarea profesor-elev, disponibilitățile de integrare în social);
- necesitatea întăririi și sancționării rezultatelor evaluării cât mai operativ; scurtarea *feed-back*-lui, a drumului de la diagnosticare la ameliorare, inclusiv prin integrarea eforturilor și a exploatării dispozițiilor psihice ale elevilor;
- centrarea evaluării asupra rezultatelor pozitive și nesancționarea în permanență a celor negative;
- transformarea elevului într-un partener autentic al profesorului în evaluare prin autoevaluare, interevaluare și evaluare controlată.

Temă de reflecție

Se cunoaște că un principiu didactic important se referă la respectarea particularităților de vârstă și individuale, care se traduce în asigurarea unei diferențieri și individualizări a actului de predare-învățare. Cum se aplică această cerință didactică în procesul de evaluare? Cum realizați concret individualizarea și diferențierea prin intermediul actului de evaluare?

3. Funcțiile evaluării

Evaluarea școlară reprezintă un ansamblu de activități dependente de anumite intenții. Acestea transcend datele imediate și contingente, raportându-se la o serie de funcții și scopuri bine determinate. Scopul evaluării nu este de a parveni la anumite date, ci de a perfecționa procesul educativ. Nu este vorba

numai de a stabili o judecată asupra randamentului școlar, ci de a institui acțiuni precise pentru a adapta neconținut strategiile educative la particularitățile situației didactice, la cele ale elevilor, la condițiile economice și instituționale existente etc. Plecând de la evaluare ar trebui să se determine de fiecare dată în ce măsură putem transforma situația educațională într-o realitate convenabilă, adecvată obiectivelor în extensie ale școlii.

Coroborând nivelurile macro- și microsistemice, unde pot fi degajate obiective specifice, vom sugera următoarele funcții ale evaluării:

- *de constatare*, dacă o activitate instructivă s-a derulat ori a avut loc în condiții optime, o cunoștință a fost asimilată, o deprindere a fost achiziționată;
- *de informare* a societății, prin diferite mijloace, privind stadiul și evoluția pregătirii populației școlare;
- *de diagnosticare* a cauzelor care au condus la o slabă pregătire și la o eficiență scăzută a acțiunilor educative;
- *de pronosticare* a nevoilor și disponibilităților viitoare ale elevilor sau ale instituțiilor de învățământ;
- *de selecție sau de decizie* asupra poziției sau integrării unui elev într-o ierarhie, într-o formă sau într-un nivel al pregătirii sale;
- *pedagogică*, în perspectiva elevului (motivațională, stimulativă, de orientare școlară și profesională, de întărire a rezultatelor, de formare a unor abilități, de conștientizare a posibilităților) și în perspectiva profesorului (pentru a ști ce a făcut și ce are de realizat în continuare).

Funcțiile evaluării apar și se actualizează diferențiat, prin prevalența uneia față de alta la un moment dat. O probă evaluativă oarecare nu îndeplinește toate funcțiile posibile în aceeași măsură (nu-i nici posibil, nu-i nici credibil). Toate funcțiile invocate se pot întrezări, mai mult sau mai puțin, în toate situațiile de evaluare. De pildă, un examen, după sistemul de referință, poate dobândi mai multe funcții, plecând de la intențiile diverse ale profesorilor (de a controla achizițiile școlare la începutul unui ciclu școlar, de a decide asupra promovărilor), elevilor (de a lua cunoștință de reușitele și progresele lor), părinților (de a se informa asupra direcțiilor de dezvoltare a copiilor, în scopul de a-i orienta școlar și profesional în cunoștință de cauză), directorilor de școli (de a controla profesorii, plecând de la standardele asupra cărora s-a căzut de acord, de a identifica scăderi în activitatea școlii), societății (de a se informa asupra modificărilor apărute în cerințele și dezideratele tinerei generații) etc.

Temă de rezolvat

Identificați și argumentați funcțiile îndeplinite de următoarele forme de evaluare:

- ascultarea curentă;
- extemporalul la sfârșit de capitol;
- teza trimestrială sau semestrială;
- examenul de capacitate;
- examenul de bacalaureat;
- concursul de admitere;
- examenul de licență;

- probele practice (inspecția) în vederea obținerii definitivării în învățământ.

Evaluarea nu se restrânge numai la aprecierea rezultatelor elevilor, ci se extinde asupra unor ansambluri de elemente mai vaste. Chiar și eroarea, neajunsul, în acest context, poate dobândi un statut nou, revelator de noi circumstanțe sau exigențe educative. Unii autori propun un tip prospectiv al evaluării (Hunziati, 1991, pp. 79-85), când se pune problema evaluării prealabile a unui proiect educativ sau așezământ școlar. Situația este bizară, pentru că se încearcă a se evalua ceva care nu este încă (de pildă, o lege sau o reformă școlară). Dar acest demers investigator *a priori* este deosebit de necesar pentru succesul unui proiect. Obiectivele și funcțiile evaluării sunt „rescrise” pe parcursul evaluării, în funcție de transformările previzibile sau imprevizibile.

4. Ipostaze ale rezultatelor școlare

Dar ce trebuie evaluat și apreciat? Care sunt elementele „referente” ale valorizării în școală? Rezultatele elevilor se compartimentează în următoarele structuri achizitive:

1. Cunoștințe acumulate și integrate.

Valorile cognitive acumulate constituie unul dintre elementele de referință în evaluare. Dacă în mod tradițional conta foarte mult cantitatea acestora, astăzi se dovedește tot mai relevant calitatea cunoștințelor, potențialitatea lor de a genera noi cunoștințe și valori. Accentul se va pune pe identificarea cunoștințelor de bază, pe reținerea și punerea la treabă a cunoștințelor importante, esențiale pentru edificarea a noi conduite intelectuale.

2. Capacitatea de operare și aplicare a achizițiilor.

Activitatea instructivă înseamnă nu numai acumulare de cunoștințe ci și operare cu acestea, activarea lor în contexte cât mai oportune. *A ști* ce să incorporezi trebuie continuat cu *a ști să faci* și *să aplici*. De aceea, în practica educativă evaluarea cunoștințelor trebuie completată cu evaluarea aplicării și adecvării acestora la realitate. Evaluarea capacității de aplicare presupune un mai mare efort al profesorului de a fabrica dispozitive și instrumente adecvate de evaluare și uneori ieșirea din spațiul normal de instruire și delimitarea unor cadre noi de examinare (laborator, atelier, viața concretă).

3. Dezvoltarea capacităților intelectuale.

În practica școlară, urmărirea prin evaluare a dezvoltării capacităților cognitive este mai puțin prezentă. Este de dorit ca acțiunea educativă să fie orientată spre obiectivele formative ale educației. Aceasta presupune să fim mai atenți la conduite precum dezvoltarea capacității de observare, a curajului de a emite ipoteze, a aptitudinii de a rezolva probleme, a dorinței de a sesiza noi adevăruri, a putinței de a argumenta și contraargumenta, a interesului de a verifica și reînțemeia etc. În general, dezvoltarea unei gândiri critice, autonome constituie un virtual țel al practicilor evaluative. Remarcăm însă dificultatea în confecționarea unor probe relevante pentru capacitățile descrise.

4. Conduite și trăsături de personalitate.

Acest standard constituie un reper deosebit de important dar dificil de identificat. El are mai mult o coloratură sintetică, identificabilă indirect, prin comportamente expresive, prin conduite ce încorporează secvențial aspecte „de adâncime” ale personalității. Palierul enunțat se evidențiază mai mult prin efectele sale, de multe ori negative; prin ceea ce nu este decât este (conduite reprobabile, indezirabile, negative). Rămâne ca problemă decelarea conduite în acte expresive care pot fi evaluate direct. Evaluarea conduitei de către profesor se face la modul global, printr-un soi de aproximare, de realizare a unei medii statistice în orizont comportamental.

Trebuie făcută delimitarea dintre competența și performanța școlară, în calitate de referențieri ale evaluării. Competența școlară se referă la totalitatea abilităților și capacităților de care în principiu este capabil elevul și care au fost determinate cu prilejul unor valorizări anterioare procesului evaluativ. Performanța școlară este ceea ce elevul realizează efectiv, situațional ca urmare a mobilizării capacităților sale. „Performanța școlară se referă la gradul de eficiență ce rezultă din mobilizarea resurselor cognitive și afectiv-voliționale ale elevului în situația confruntării cu o anumită sarcină de lucru” (Stan, 2001, p. 235). Dacă competența vizează potențialul elevului, performanța redă rezultatele actualizate în contexte bine determinate. Competența nu se traduce automat în performanță, acest proces fiind filtrat fie de cauze interne (voință, procese afective etc.), fie de cauze externe (presiuni, accidente, mediu nefavorabil, adversități etc.).

Și dacă variabilele menționate mai sus nu se edifică pe deplin în perioada programului de formare? Și dacă aceste conduite apar mai târziu și profesorii nu le mai evaluează? Și dacă „premiții de azi” nu vor fi acceptați „premiții” mai târziu? Și dacă viața nu mai valorizează ceea ce școala a considerat că merită a fi „aplaudată”? Vă rugăm să meditați, dragi evaluatori, și la aceste aspecte.

Temă de reflecție

Cum procedați în momentul în care constatați că la o probă de evaluare aproape toți elevii nu au răspuns satisfăcător (dacă, de pildă, dispersia notelor nu este distribuită în conformitate cu curba lui Gauss)?

STRATEGII DE EVALUARE ȘI NOTARE

1. Modele și forme de realizare a evaluării

Strategiile sau formele de evaluare îngăduie o anumită clasificare, dacă plecăm de la trei repere principale: cantitatea de informație sau experiență încorporabilă de către elevi, axa temporală la care se raportează verificarea și sistemul de referință pentru emiterea valorizărilor. În funcție de primul criteriu, analiștii au stabilit două tipuri: *evaluarea parțială*, când se verifică elemente cognitive sau comportamentale secvențiale (prin ascultarea curentă, extemporale, probe practice curente) și *evaluarea globală*, când cantitatea de cunoștințe și deprinderi este mare, datorită cumulării acestora (prin examene și concursuri). În funcție de perspectiva temporală, putem identifica *evaluarea inițială*, care se face la începutul unei etape de instruire (prin teste docimologice, concursuri etc.), *evaluarea continuă*, care se face

în timpul secvenței de instruire (prin tehnici curente de ascultare, teze etc.) și *evaluarea finală*, care se realizează la sfârșitul unei perioade de formare (prin examene, de pildă). În funcție de cel de-al treilea criteriu (Cf. Stan, 2001, p. 257), putem delimita evaluarea formativă (când sistemul de referință este extern, cerințele fiind explicitate în programe sau manuale școlare), evaluarea clasificatorie (când sistemul de referință îl constituie performanțele grupului de apartenență (clasa de elevi) și evaluarea autocentrică (când sistemul de raportare este constituit din nivelul propriilor performanțe anterioare ale elevului).

Prin coroborarea celor trei criterii (la care se mai pot adăuga și altele) se ajunge la o altă clasificare, devenită clasică: *evaluarea cumulativă* (sau sumativă) și *evaluarea continuă* (sau formativă). Analiza comparativă, realizată de I.T. Radu (1988), pune în evidență următoarele note și caracteristici ale celor două mari strategii: evaluarea cumulativă se realizează prin verificări parțiale, încheiate cu aprecieri de bilanț asupra rezultatelor, pe când cea continuă se face prin verificări sistematice, pe parcursul programului, pe secvențe mai mici; evaluarea cumulativă operează prin verificări prin sondaj în rândul elevilor și în materie, pe când evaluarea continuă are loc prin verificarea tuturor elevilor și a întregii materii, dat fiind faptul că nu toți elevii învață deopotrivă un conținut la fel de bine; prima strategie vizează, în principal, evaluarea rezultatelor, având însă efecte reduse asupra îmbunătățirii procesului, pe când a doua strategie are drept scop ameliorarea lui, scurtând considerabil intervalul dintre evaluarea rezultatelor și perfecționarea activității; în evaluarea sumativă se apreciază rezultatele, prin compararea lor cu scopurile generale ale disciplinei, iar în evaluarea continuă se pleacă de la obiectivele operaționale concrete; evaluarea sumativă exercită, în principal, funcția de constatare a rezultatelor și de clasificare a elevilor, pe când evaluarea formativă are funcția prioritară de clasificare, dar nu definitivă, prin lăsarea unui câmp deschis sancționărilor apreciative viitoare; primul tip de evaluare generează atitudini de neliniște și stres la elevi, iar al doilea tip determină relații de cooperare între profesori și elevi, cultivând simultan capacitatea de evaluare și autoevaluare la nivelul elevilor; sub aspectul folosirii timpului, prima formă utilizează o parte considerabilă din timpul instruirii, pe când a doua formă sporește timpul alocat acestuia prin diminuarea celui afectat evaluării. Observăm că ambele strategii presupun atât avantaje, cât și dezavantaje. Încât, cele două moduri nu trebuie să fie utilizate în chip autarhic, exhaustiv, ci prin îmbinare și complementare. Ceea ce se pierde, eventual, printr-o strategie, se câștigă prin cealaltă.

Temă de rezolvat

Descrieți cum îmbinați cele două strategii de evaluare la disciplina pe care o predăți. Dacă în cazul dumneavoastră predomină o strategie în defavoarea celeilalte, argumentați acest fapt din punct de vedere didactic.

2. Metode de evaluare

Metodele și instrumentele utilizate în evaluarea performanțelor școlare sunt de mai multe feluri. Tabelul de mai jos ilustrează o clasificare cu tipurile subsecvente.

Metode și instrumente de evaluare	TRADIȚIONALE	<ul style="list-style-type: none"> • Probe orale • Probe scrise • Probe practice
	COMPLEMENTARE	<ul style="list-style-type: none"> • Observarea sistematică a elevilor • Investigația • Proiectul • Portofoliul • Tema pentru acasă • Tema de lucru în clasă • Autoevaluarea

Tipurile menționate sunt în continuă resemnificare și extensie. Este foarte posibil ca timpurile imediate să completeze sau să restructureze astfel de sistematizări și aproximări (facem apel la capacitatea de discriminare valorică a dascălilor, care trebuie să capteze noi modele și scheme procedurale, mai mult sau mai puțin incitante).

Verificarea orală

Verificarea orală constă în realizarea unei conversații prin care profesorul urmărește identificarea cantității și calității instrucției. Conversația poate fi individuală, frontală sau combinată. Avantajele constau în faptul că se realizează o comunicare deplină între profesor și clasa de elevi, iar *feed-back*-ul este mult mai rapid. Metoda favorizează dezvoltarea capacităților de exprimare ale elevilor. De multe ori, însă, obiectivitatea ascultării orale este periclitată din cauza intervenției unei multitudini de variabile: starea de moment a educatorului, gradul diferit de dificultate a întrebărilor puse, starea psihică a elevilor etc. În același timp, nu toți elevii pot fi verificați, ascultarea fiind realizată prin sondaj.

Verificarea orală reprezintă metoda de evaluare cea utilizată în clasa de elevi. Datorită fidelității și validității scăzute, aceste probe orale nu sunt recomandabile pentru evaluările cu miză mare, cu funcție de decizie sau clasificatorie.

Avantajele utilizării probelor orale vizează (cf. Stoica, 2001, p. 48-49):

- flexibilitatea și adecvarea individuală a modului de evaluare prin posibilitatea de a alterna tipul întrebărilor și gradul lor de dificultate în funcție de calitatea răspunsurilor oferite de către elev;
- posibilitatea de a clarifica și corecta imediat eventualele erori sau neînțelegeri ale elevului în raport de un conținut specific;
- formularea răspunsurilor urmărind logica și dinamica unui discurs oral, ceea ce oferă mai multă libertate de manifestare a originalității elevului, a capacității sale de argumentare etc.;
- interacțiunea directă, manifestă, creată între evaluator și evaluat (profesor și elev), de natură să stimuleze modul de structurare a răspunsurilor de către elev, încurajând și manifestări care permit evaluarea comportamentului afectiv-aticudinal.

Trebuie avute în vedere și limitele acestor probe, dintre care se pot menționa:

- diversele circumstanțe care pot influența obiectivitatea evaluării atât din perspectiva profesorului, cât și din cea a elevului (gradul diferit de dificultate al întrebărilor de la un elev la altul, variația comportamentului evaluatorului etc. generează o puternică varietate interindividuală și intraindividuală între evaluatori sau la același evaluator în momente diferite, la fel cum starea emoțională a elevului în momentul răspunsului influențează performanța acestuia din punct de vedere al calității prestației sale);
- nivelul scăzut de validitate și fidelitate;
- consumul mare de timp, având în vedere că elevii sunt evaluați fiecare separat.

Justificarea apelului la proba orală se face prin raportarea la:

- obiectivele evaluării în situația concretă;
- tipul de evaluare promovat;
- numărul elevilor;
- timpul disponibil și resursele materiale alocate;
- tipul de informație pe care profesorul dorește să o obțină prin răspunsurile elevilor;
- natura și specificul disciplinei.

Avantajul evident al acestei metode constă în aceea că evaluarea devine și o activitate de învățare, de corectare, de întărire, de sistematizare, de aplicare a cunoașterii captate de elevi. Aceștia nu rămân simple „obiecte” constatative, de la care plecând se emit judecăți, ci devin ființe care se reconvertesc valoric în prezența și sub auspiciile unei instanțe mature - profesorul, care - în definitiv - rămâne responsabil de ceea ce „știu” sau „nu știu” elevii la un moment dat. Evaluarea orală recuperează cel mai pregnant naturalitatea și normalitatea unei relații specific umane.

Verificarea scrisă

Verificarea scrisă apelează la anumite suporturi scrise, concretizate în lucrări de control sau teze. Elevii au șansa să-și prezinte achizițiile la care au parvenit fără intervenția profesorului, în absența unui contact direct cu acesta. Anonimatul lucrării, ușor de realizat, îngăduie o diminuare a subiectivității profesorului. Ca avantaje, mai consemnăm posibilitatea verificării unui număr relativ mare de elevi într-un interval de timp determinat, raportarea rezultatelor la un criteriu unic de validare, constituit din conținutul lucrării scrise, avantajarea unor elevi timizi sau care se exprimă defectuos pe cale orală etc. Verificarea scrisă implică un *feed-back* mai slab, în sensul că unele erori sau neîmpliniri nu pot fi eliminate operativ prin intervenția profesorului. Cum este și firesc, ambele variante de verificare se cer a fi desfășurate oportun și optim de către profesori.

Probele scrise sunt puse în act datorită unor avantaje precum (cf. Stoica, 2001, p. 49):

- economia de timp pe care o realizează în cadrul bugetului alocat relației predare-învățare-evaluare; probele scrise permit evaluarea unui număr mare de elevi într-un timp relativ scurt;
- acoperirea unitară ca volum și profunzime pe care acest tip de probe o asigură la nivelul conținutului evaluat; verificările scrise fac posibilă evaluarea tuturor

elevilor asupra aceleiași secvențe curriculare, ceea ce face comparabile rezultatele elevilor, iar evaluarea în sine devine mai obiectivă;

- posibilitatea evaluatorului de a emite judecăți de valoare mult mai obiective, întemeiate pe existența unor criterii de evaluare clar specificate și prestabilite;
- posibilitatea elevilor de a-și elabora răspunsul în mod independent, reflectând cunoștințe și capacități demonstrate într-un ritm propriu;
- diminuarea stărilor tensionale, de stress, care pot avea un impact negativ asupra performanței elevilor timizi sau cu alte probleme emoționale.

Inconvenientul major constă în relativa întârziere în timp a momentului în care se realizează ratificarea și corectarea probelor. Cu toate acestea, timpul de care dispun elevii pentru a intra în posesia rezultatelor evaluărilor poate fi utilizat pentru cunoașterea răspunsurilor corecte. Pot fi concepute strategii, de către profesorii creativi, de gratificare a acelor elevi care în răstimpul scurs până la aflarea notei, identifică și cunosc răspunsurile corecte. Nu-i exclusă practica revizuirii notei - dacă elevul probează că știe, până la urmă, ceea ce trebuia să știe!

Verificarea practică

Examinarea prin probe practice se realizează la o serie de discipline specifice și vizează identificarea capacităților de aplicare în practică a cunoștințelor dobândite, a gradului de încorporare a unor priceperi și deprinderi, concretizate în anumite suporturi obiectuale sau activități materiale.

Pentru realizarea cu succes a unei activități practice, este normal ca încă de la începutul secvenței de învățare elevii să fie avizați asupra (Neacșu, Stoica, 1996, p. 76):

- tematicii lucrărilor practice;
- modului în care ele vor fi evaluate (baremele de notare);
- condițiilor care le sunt oferite pentru a realiza aceste activități (aparate, unelte, săli de sport etc.).

Un tip specific de probă practică îl constituie activitățile experimentale în contextul disciplinelor cu caracter practic-aplicativ.

Problele evaluative de ordin practic se pot gândi în următoarele perspective:

- executarea de către elevi a unor produse pornind de la un model;
- realizarea de către elevi a unor acțiuni pornind de la un proiect de acțiune;
- simularea unor acțiuni în condiții speciale (pe ordinator, în sălile de simulare etc.).

Facem precizarea că probele practice, în măsura în care sunt bine concepute, ratifică în modul cel mai elocvent ceea ce elevii cunosc și pot să facă. Rămâne ca sarcină de perspectivă dimensionarea unor probe, care în mod indirect, dar decisiv, pot da seama de ceea ce sunt sau pot să realizeze candidații la formare.

Temă obligatorie

Reflectați la o probă de evaluare mixtă, care să presupună deopotrivă secvențe scrise, orale și practice la o temă specifică disciplinei dumneavoastră.

Metode complementare de evaluare

În afară de metodele devenite clasice vizând evaluarea, se mai pot identifica o serie de noi metode, numite fie complementare, fie alternative. Caracterul complementar implică faptul că acestea completează arsenalul instrumental tradițional (metode orale, scrise, practice) și că se pot utiliza simultan în procesul evaluativ. Caracterul alternativ presupune o înlocuire cvasitotală a metodelor clasice cu cele moderne, ceea ce, deocamdată, nu este oportun și nu se poate generaliza. Practica docimologică de la noi și de aiurea demonstrează că nu se poate renunța la practicile curente de evaluare. Mizăm, deci, mai mult pe o împletire funcțională, o complementare fructuoasă, optimă dintre cele două tendințe metodologice și nu pe o folosire unilaterală, exclusivă, concurențială a acestora.

Se pare că metodele complementare de evaluare sunt mult mai suple și permit profesorului să structureze puncte de reper și să adune informații asupra derulării activității sale, utilizând instrumente ce se adecvează mai mult la specificul situațiilor instructiv-educative. O oarecare dificultate intervine datorită faptului că aceste metode de evaluare nu sunt standardizate, modul de proiectare și aplicare depinzând în fiecare caz în parte, de la profesor la profesor (ceea ce atrage, indubitabil, valorizări diferite).

Metode complementare de evaluare invocate, în ultimul timp, sunt următoarele:

- Referatul;
- Investigația;
- Proiectul;
- Portofoliul;
- Observarea sistematică a activității și a comportamentului elevilor;
- Autoevaluarea.

În paginile de mai jos, urmând o anumită bibliografie (Stoica, 2001, Neacșu, Stoica, 1996, Radu, 1999, Radu, 2001, Strungă, 1999) le vom trece succint în revistă.

1. REFERATUL

Acest instrument permite o apreciere nuanțată a învățării și identificarea unor elemente de performanță individuală a elevului, care își au originea în motivația lui pentru activitatea desfășurată.

Se pot diferenția două tipuri de referate:

- referat de investigație științifică independentă, bazat pe descrierea demersului unei activități desfășurate în clasă și pe analiza rezultatelor obținute;
- referat bibliografic, bazat pe informarea documentară, biografică.

Caracteristicile esențiale ale referatului sunt:

- are un pronunțat caracter formativ și creativ, reușind să înglobeze zone întinse de conținut;
- are un profund caracter integrator, atât pentru procesele de învățare anterioare, cunoștințele disciplinare și interdisciplinare, metodologia informării și a cercetării științifice, fiind în acest fel o modalitate de evaluare foarte sugestivă, precisă, intuitivă și predictivă;
- permite abordarea unor domenii noi, ce reprezintă extinderi ale conținutului, în măsură în care tematica propusă este interesantă, justificată didactic și există resurse în abordarea ei;
- se pot realiza conexiuni cu alte obiecte de învățământ și cu modalități de investigație transdisciplinare;

- are un caracter sumativ, angrenând cunoștințe, priceperi, abilități și atitudini diverse, constituite pe parcursul unei perioade mai îndelungate de învățare;
- relevă motivația intrinsecă de învățare sau documentare, a unor elevi, față de a majorității elevilor, care se pregătesc pe baza unor factori exteriori lor;
- se pot exersa în mod organizat activități de cercetare bibliografică independentă, care sunt utile în formarea ulterioară și în educația permanentă.

Referatul se poate utiliza în demersul didactic, atât pentru evaluarea continuă, pe parcursul unui semestru, cât și pentru evaluarea sumativă în cadrul unui modul, încadrat într-un portofoliu sau independent.

Trebuie menționat faptul că acest instrument este pretabil la clasele mari și pentru motivarea elevilor cu potențialuri înalte. Există riscul ca elementele de conținut să fie „copiate”, translate indistinct, fără nici o intervenție sau semnificare personală.

INVESTIGAȚIA

Se prezintă ca un instrument ce facilitează aplicarea în mod creativ a cunoștințelor și de a explora situații noi sau foarte puțin asemănătoare cu experiența anterioară. Investigația este o activitate care se poate derula pe durata unei ore de curs sau a unei succesiuni de ore de curs, în timpul căreia elevii demonstrează o gamă largă de cunoștințe și capacități.

Elevul sau grupul de elevi primesc o temă cu sarcini precise, bine circumscrise. Se poate formula și sub forma unor teme pentru acasă, dar definitivarea se va face în clasă, prin comentarea concluziilor.

Tema trebuie conturată și înțeleasă foarte precis în legătură cu:

- ordinea de rezolvare, de notare a observațiilor parțiale;
- ordinea de prezentare a rezultatelor finale.

Evaluarea investigației se face pe baza unei scheme de notare, care va cuprinde măsurarea separată a următoarelor elemente importante:

- strategia de rezolvare;
- aplicarea cunoștințelor, principiilor, regulilor;
- acuratețea înregistrării și prelucrării datelor;
- claritatea argumentării și forma prezentării;
- inventarierea produsele realizate;
- atitudinea elevilor în fața cerințelor;
- dezvoltarea unor deprinderi de lucru în grup /individual.

Investigația este o metodă de evaluare în care elevul este pus în situația de a căuta o soluție la exigențe și complexități diferite. Elevul trebuie să facă dovada înțelegerii cerințelor temei, a soluției adoptate, generalizării sau transpunerii acesteia în alt context.

Caracteristicile esențiale ale investigației constau în faptul că:

- are un pronunțat caracter formativ ;
- are un profund caracter integrator, atât pentru procesele de învățare anterioare, cât și pentru metodologia informării și a cercetării științifice, fiind în acest fel o modalitate de evaluare foarte sugestivă, precisă, intuitivă și predictivă;
- are un caracter sumativ, angrenând cunoștințe, priceperi, abilități și atitudini diverse, constituite pe parcursul unei perioade mai îndelungate de învățare;
- se pot exersa în mod organizat activități de cercetare, care sunt utile în formarea ulterioară și în educația permanentă.

Și acest instrument trebuie relativizat la vârsta elevilor și experiențele lor intelectuale.

PROIECTUL

Constituie o metodă complexă de evaluare, individuală sau de grup, recomandată profesorilor pentru evaluarea sumativă. Subiectul se stabilește de către profesor, dar după ce se obișnuiesc cu acest tip de activitate, elevii înșiși își vor putea propune subiectele.

Este obligatoriu ca elevii să dispună de anumite precondiții:

- să prezinte un anumit interes pentru subiectul respectiv
- să cunoască dinainte unde își vor găsi resursele materiale;
- să fie nerăbdători în a crea un produs de care să fie mândri;
- să nu aleagă subiectul din cărți vechi sau să urmeze rutina din clasă;
- să speră că părinții vor fi înțelegători și interesați de subiectul ales.

Pentru a stabili strategia de evaluare a proiectului, profesorul trebuie să clarifice - în colaborare cu elevii - următoarele probleme:

- ce se va evalua procesul, produsul sau amândouă?
- care va fi rolul profesorului: evaluator continuu sau doar la sfârșitul proiectului?
- care este politica resurselor materiale necesare?, le va oferi profesorul - ca parte a sarcinii - sau elevii trebuie să le procure și în consecință, acestea vor fi evaluate?
- care sunt activitățile intermediare impuse (exemplu: prezentarea unui plan preliminar)?
- ce format este cerut pentru prezentarea raportului?
- care sunt standardele impuse pentru realizarea produsului?

Capacitățile care se evaluează în timpul realizării proiectului pot fi:

- capacitatea de a observa și de a alege metodele de lucru;
- capacitatea de a măsura și de a compara rezultatele;
- capacitatea de a utiliza corespunzător bibliografia;
- capacitatea de a manevra informația și de a utiliza cunoștințe;
- capacitatea de a raționa și de a utiliza proceduri simple;
- capacitatea de a investiga și de a analiza;
- capacitatea de a sintetiza și de a organiza materialul;
- capacitatea de a realiza un produs.

Proiectul poate avea o conotație teoretică, practică, constructivă, creativă. El se poate derula într-o perioadă mai mare de timp, pe secvențe determinate dinainte sau structurate circumstanțial. În funcție de particularitățile de vârstă, acesta poate să includă și componente ludice.

PORTOFOLIUL

Se prezintă ca o metodă de evaluare complexă, longitudinală, proiectată într-o secvență mai lungă de timp, care oferă posibilitatea de a se emite o judecată de valoare, bazată pe un ansamblu de rezultate. Acest instrument reprezintă o colecție din produse ale activității elevului, selectate de el însuși, structurate și semnificate în mod corespunzător. Portofoliul oferă o imagine completă a progresului înregistrat de elev de-a lungul intervalului de timp pentru care a fost proiectat, prin raportarea la criterii formulate în momentul proiectării. Acesta permite investigarea produselor elevilor, care de obicei rămân neimplicate în actul evaluativ, reprezentând un stimulent pentru desfășurarea întregii game de activități. Portofoliul se poate încadra într-o evaluare sumativă, furnizând nu doar o informație punctuală, într-un anumit moment al achizițiilor elevului, ci chiar o informație privind

evoluția și progresele înregistrate de acesta în timp, alături de informații importante despre preocupările sale.

Portofoliul este un produs complex, format din elemente diferite, ca forme de transmitere a informației și a mesajului: fișe de informare și documentare independentă, referate, eseuri, pliante, prospecte, desene, colaje care pot constitui subiectul unor evaluări punctuale, dar nu obligatorii. Elevul adaugă în portofoliu materialele pe care le consideră necesare, materiale care-l reprezintă, subliniind atitudinea și interesul față de domeniul abordat.

Structura și componența unui portofoliu se subordonează scopului pentru care a fost proiectat portofoliul și nu invers, scopul și criteriile de evaluare se deduc dintr-un portofoliu deja întocmit. Structura, elementele componente obligatorii și criteriile de evaluare sunt stabilite de profesor, având ca bază de pornire preocupările elevilor. Alegerea elementelor de portofoliu obligatorii se subordonează obiectivelor de referință prevăzute în programa modulului respectiv și obiectivelor de referință, suplimentare stabilite de profesor. La momentul potrivit, profesorul va prezenta elevilor un model al unui portofoliu, compatibil cu vârsta acestora, conținând elemente asemănătoare cu cele propuse ca temă, criterii de apreciere formulate clar și caracteristica valorică a diferitor elemente.

Portofoliul este relevant pentru creativitatea elevilor, iar profesorul trebuie să demonstreze flexibilitate apreciind elementele suplimentate introduse în structura sa. La recomandarea profesorului sau la alegerea elevului, pot deveni componente ale portofoliului, elemente care au fost evaluate anterior. Se evidențiază astfel, capacitatea elevului de realiza o lucrare unitară, de a se racorda temei abordate.

Pentru a avea succes în demersul de utilizare a portofoliului, trebuie stabilită o tematică care să-l conducă pe elev la surse de informații diferite de cele utilizate la școală, precum și la forme de comunicare mai complexe. Tematica și sursele de informare recomandate trebuie să sensibilizeze elevul și să stimuleze interesul său pentru domeniul abordat. Portofoliul nu-și atinge scopul, dacă tematica are un grad accentuat de generalitate, iar elevul este înlocuit de familie pentru realizarea activităților.

Există mai multe niveluri de analiză a portofoliului:

- fiecare element în parte, utilizând metodele obișnuite de evaluare;
- nivelul de competență al elevului, prin raportarea produselor realizate la scopul propus;
- progresul realizat de elev pe parcursul întocmirii portofoliului.

Portofoliul este un instrument euristic, putându-se evidenția următoarelor capacități:

- capacitatea de a observa și de a manevra informația;
- capacitatea de a raționa și de a utiliza cunoștințe;
- capacitatea de a observa și de a alege metodele de lucru;
- capacitatea de a măsura și de a compara rezultatele;
- capacitatea de a investiga și de a analiza;
- capacitatea de a utiliza corespunzător bibliografia;
- capacitatea de a raționa și de a utiliza proceduri simple;
- capacitatea de a sintetiza și de a organiza materialul;
- capacitatea de a sintetiza și de a realiza un produs.

Portofoliul preia, prin unele elemente ale sale, funcțiuni ale altor instrumente evaluative care se „topesc” în ansamblul acestei metode. Această caracteristică va converți portofoliului o evidentă valoare instructivă, dar și formativă. Pentru clasele primare, portofoliul nu constituie un instrument propriu zis de evaluare. Acesta se poate constitui într-un element de motivare și de deschidere a apetitului de colectare a unor elemente relevante pentru cunoașterea și amplificarea experienței (artistice, științifice, tehnice etc.) a elevului ce se cere a fi întărită.

OBSERVAREA SISTEMATICĂ A COMPORTAMENTULUI ELEVILOR

Este o probă complexă care se bazează pe următoarele instrumente de evaluare:

1. fișa de evaluare
2. scara de clasificare
3. lista de control / verificare

1. Un posibil model de fișă de evaluare cuprinde următoarele:
 - a) Date generale despre elev: nume, prenume, vârstă, climatul educativ în mediul căruia îi aparține;
 - b) Particularități ale proceselor intelectuale: gândire, limbaj, imaginație, memorie, atenție, spirit de observație etc.;
 - c) Aptitudini și interese;
 - d) Trăsături de afectivitate;
 - e) Trăsături de temperament;
 - f) Aptitudini față de:
 - sine;
 - disciplina / obligațiile școlare;
 - colegi.
 - g) Evoluția aptitudinilor, atitudinilor, intereselor și nivelului de integrare.

În raport cu fișa de evaluare, se avansează următoarele sugestii:

- fișele se vor elabora numai în cazul elevilor cu probleme (care au nevoie de sprijin și îndrumare)
- observarea se limitează la câteva comportamente relevante.

2. Scara de clasificare indică profesorului frecvența cu care apare un anumit comportament. Scările de clasificare pot fi numerice, grafice, descriptive. Se va răspunde la întrebări de tipul:

- a. în ce măsură elevul participă la discuții?
 - niciodată
 - rar
 - ocazional
 - frecvent
 - întotdeauna
- b. în ce măsură comentariile au fost în legătură cu temele discutate?
 - niciodată
 - rar
 - ocazional
 - frecvent
 - întotdeauna

3. Lista de control / verificare - indică profesorului, faptul că un anumit comportament este prezent sau absent. Poate fi urmat următorul model:

ATITUDINEA FAȚĂ DE SARCINA DE LUCRU A ELEVULUI	DA	NU
A urmat instrucțiunile.		
A cerut ajutor atunci când a avut nevoie.		
A cooperat cu ceilalți.		

A așteptat să-i vină rândul pentru a utiliza materialele		
A împărțit materialele cu ceilalți.		
A încercat activități noi.		
A dus activitatea până la capăt.		
A pus echipamentele la locul lor după utilizare.		
A făcut curat la locul de muncă.		

AUTOEVALUAREA

O modalitate de evaluare cu largi valențe formative o constituie autoevaluarea elevilor. Autoevaluarea permite aprecierea propriilor performanțe în raport cu obiectivele operaționale în procesul autoevaluării; cu acest prilej, elevul va înțelege mai bine obiectivele și conținutul sarcinii ce o are de rezolvat, modul în care efortul său de rezolvare a sarcinii este valorificat. Grilele de autoevaluare permit elevilor să-și determine în condiții de autonomie, eficiența activităților realizate. Pornind de la obiectivele educaționale propuse, grila de autoevaluare proiectată, conține:

- capacități vizate;
- sarcini de lucru;
- valori ale performanței.

Autoevaluarea poate să meargă de la autoaprecierea verbală și până la autonotarea mai mult sau mai puțin supravegheată de către profesor.

Implicarea elevilor în aprecierea propriilor rezultate are efecte benefice pe mai multe planuri (Radu, 1988, p. 246):

- profesorul dobândește confirmarea aprecierilor sale în opinia elevilor, referitoare la rezultatele constatate;
- elevul exercită rolul de subiect al acțiunii pedagogice, de participant la propria sa formare;
- îi ajută pe elevi să aprecieze rezultatele obținute și să înțeleagă eforturile necesare pentru atingerea obiectivelor stabilite;
- cultivă motivația lăuntrică față de învățătură și atitudinea pozitivă, responsabilă, față de propria activitate.

Calitatea evaluării realizate de profesor se repercutează direct asupra capacității de autoevaluare a elevului. Interiorizarea repetată a grilelor de evaluare cu care operează profesorul constituie o premisă a posibilității și validității autoaprecierii elevului. Pe lângă această modalitate implicită a educării capacității de autoevaluare, profesorii pot dispune de căi explicite de formare și de educare a spiritului de evaluare obiectivă. Iată câteva posibilități:

1. *Autocorectarea sau corectarea reciprocă.* Este un prim exercițiu pe calea dobândirii autonomiei în evaluare. Elevul este solicitat să-și depisteze operativ unele erori, scăderi, în momentul realizării unor sarcini de învățare. În același timp, pot exista momente de corectare a lucrărilor colegilor. Depistarea lacunelor proprii sau pe cele ale colegilor, chiar dacă nu sunt sancționate prin note, constituie un prim pas pe drumul conștientizării competențelor în mod independent.

2. *Autonotarea controlată*. În cadrul unei verificări, elevul este solicitat să-și acorde o notă, care este negociată, apoi, cu profesorul sau împreună cu colegii. Cadrul didactic are datoria să argumenteze și să evidențieze corectitudinea sau incorectitudinea aprecierilor avansate.

3. *Notarea reciprocă*. Elevii sunt puși în situația de a-și nota colegii, prin reciprocitate, fie la lucrările scrise, fie la ascultările orale. Aceste exerciții nu trebuie neapărat să se concretizeze în notare efectivă.

4. *Metoda de apreciere obiectivă a personalității*. Concepută de psihologul Gheorghe Zapan, această metodă constă în antrenarea întregului colectiv al clasei, în vederea evidențierii rezultatelor obținute de aceștia prin coroborarea a cât mai multe informații și aprecieri – eventual, prin confruntare – în vederea formării unor reprezentări cât mai complete despre posibilitățile fiecărui elev în parte și ale tuturor la un loc.

3. Notarea școlară

Aprecierea rezultatelor școlare se materializează, de cele mai multe ori, prin notare. Notarea este un act de atașare a unei etichete, a unui semn, la un anumit rezultat al învățării. Nota este un indice care corespunde unei anumite realizări a randamentului școlar. G. de Landsheere definește nota ca fiind „aprecierea sintetică ce traduce evaluarea unei performanțe în domeniul învățământului” (1975, p. 13). După Vasile Pavelcu (1976), nota poate îndeplini mai multe funcții: rol de informare (pentru elevi, părinți, profesori), rol de reglare a procesului de învățare, valoare educativă – datorită interiorizării aprecierii – catalizator al unui nivel optim al aspirațiilor elevului, rol terapeutic (dinamizator pentru anumite cazuri – prin acordarea de puncte „în plus”), dar și un rol patogen, întrucât nota induce stres și disconfort psihic la elev, mai ales în situațiile de insucces.

Aprecierea școlară, ca atribuire a unei judecăți de valoare, se face fie prin apelul la anumite expresii verbale, fie prin folosirea unor simboluri. Aprecierea verbală este des utilizată și are un rol dinamizator, călăuzitor în învățarea școlară.

Aprecierea se poate realiza în mai multe feluri:

- aprecierea verbală sau propozițională;
- aprecierea prin simboluri:
 - o numerice;
 - o literale;
 - o prin culori;
 - o prin calificative.

Aprecierea verbală se exprimă prin intermediul limbajului verbal și cuprinde o gamă variată de exprimări valorice (laudă, mustrare, acord, dezacord, bine, corect, inexact bravo! etc.). Acest mod de apreciere nu este prea exact, dar induce, prin mesajele evaluative, anumite stări de satisfacție sau insatisfacție la elevi.

Notarea numerică face apel la cifre, fiecare simbolizând un anumid grad de reușită sau nereușită. Scala de notare poate fi diversă, de la un sistem educațional la altul (10 valori în țara noastră, 5 în Rusia, 13 în

Danemarca, 20 în Franța etc.). Ordinea valorică poate fi crescătoare sau descrescătoare. Întinderea scalei de notare este importantă. Astfel, atunci când scala este restrânsă (4, 5 trepte), fidelitatea notării este ridicată, în schimb puterea de discriminare este scăzută, nediferențind prea mult valorile diferite ale răspunsurilor. Scalele largi oferă în schimb o discriminare și o nuanțare mai precisă, dar riscul erorilor crește.

Temă de reflecție

Considerați satisfăcător sistemul românesc de notare cu cifre de la 1 la 10? Găsiți de cuviință că acesta trebuie regândit sau schimbat? Argumentați soluția pe care o susțineți.

Notarea literală este folosită mai ales în țările anglo-saxone și presupune o scală de 6-7 trepte identificate prin litere pe axa A (foarte bine), B (bine), C (mijlociu), D (slab), E (nesatisfăcător), F (foarte slab). Uneori o literă se poate converti într-un punctaj.

Notarea prin culori se realizează mai ales la copiii mici, culoarea impresionând mai mult mai ales că aceasta poate fi asociată și cu diferite forme geometrice sau figurative (flori, păsări, fluturi etc.). Într-o anumită perioadă, notarea prin culori s-a materializat și în învățământul nostru superior.

Notarea prin calificative se realizează prin expresii verbale standard, fiecare desemnând un anumit grad al realizării. Se pot actualiza 4-6 calificative: foarte bine, bine, satisfăcător, nesatisfăcător (precedate de excepțional și urmate de foarte slab). Fiecare calificativ este delimitat prin intermediul unor descriptori de performanță (a se vedea paragraful corespunzător). Notarea prin calificative se utilizează la noi la nivelul învățământului primar. Valoarea calificativelor poate fi conștientizată mai rapid de către copii. Din punct de vedere tehnic însă calificativele nu pot fi sumate, nu se poate face media aritmetică. În învățământul primar românesc, calificativul semestrial se decide astfel: se aleg două calificative cu frecvența cea mai mare, acordate în timpul semestrului, iar în cele trei săptămâni de evaluare de la sfârșitul semestrului, în urma aplicării unor probe de evaluare sumativă, profesorul va opta pentru unul dintre cele două calificative. Un elev este declarat promovat, dacă a obținut cel puțin calificativul "suficient". Calificativul anual va fi unul dintre calificativele semestriale, stabilit de profesor pe baza unor criterii (progresul sau regresul în performanța elevului, raportul efort-performanță, creșterea sau descreșterea motivației, realizarea unor sarcini din programul suplimentar de pregătire sau din cel de recuperare stabilite de cadrul didactic). La sfârșitul anului școlar, elevii primesc distincții la fiecare disciplină în parte, renunțându-se la premiile globale.

În teoria și practica notării s-au încetățenit mai multe **modele de notare**: *notarea prin raportare la grup*, *notarea prin raportare la standarde date* și *notarea individualizată*.

- Modelul notării prin raportare la grup se bazează pe aprecierea făcută prin comparația elevilor între ei sau prin raportarea rezultatelor la un anumit standard de expectanțe. Acest nivel de exigențe așteptate poate fi dinainte stabilit sau structurat în chip conjunctural, în chiar practica evaluativă, efectuată la o anumită clasă. Notele indică, astfel, măsura realizării obiectivelor programelor școlare, măsură care ține de competența și aspirația cadrului didactic în a fixa acel „grad de acceptabilitate” sau de „admisibilitate” (I.T. Radu, 1981, p. 247).

- Notarea prin raportare la standarde fixe se face prin raportarea rezultatelor la referențialuri unitare pentru întreaga populație școlară. Pe această bază se pot realiza trieri, ierarhizări, decizii cu un grad înalt de obiectivitate. Modelul este puternic decontextualizat și desubiectivizat. Are o conotație oarecum impersonală.
- Modelul notării individualizate se caracterizează prin încercarea de raportare a rezultatelor obținute de elevi la alte rezultate individuale, realizate de aceiași elevi, în timp. Nota va măsura achiziții educaționale prin raportarea lor la alte achiziții anterioare. Modalitatea individualizată de notare servește concretizării unor programe de instruire diferențiate. Norma de referință este unică, iar profesorului îi revine sarcina s-o structureze și s-o actualizeze ori de câte ori este nevoie.

Temă de rezolvat

Meditați la avantajele și dezavantajele notării prin raportare la grup, ale notării prin raportare la standarde fixe (obiective) și ale notării individualizate.

Concretizarea faptică a notării se realizează în funcție și de specificul disciplinelor evaluate. Astfel, la disciplinele exacte prezintă un randament mai ridicat *notarea după bareme*, pe când la disciplinele umaniste dă mai mult randament *notarea analitică*.

Notarea după bareme are avantajul că standardizează criteriile măsurării și aprecierii. Ea se bazează pe atribuirea unui punctaj fix pentru fiecare secvență îndeplinită. Soluția este propusă des la examene și concursuri.

Notarea analitică presupune o compartimentare a cuantumului de cunoștințe, deprinderi, atitudini verificate, prin detalierea unor câmpuri de probleme ce urmează a fi apreciate (de pildă, în cazul unei compuneri, se stabilesc anumite punctaje pentru aspecte relativ distincte, cum ar fi fondul, forma și factorul personal). Rămân ca probleme delimitarea palierelor achizitive și atribuirea unor mărimi valorice pentru fiecare dintre acestea.

Notării și, implicit, probelor care generează anumite note li se pot acorda însemnele *validității*, *fidelității*, *sensibilității*, *obiectivității* și *aplicabilității*.

Proba este validă, adică este corectă, valabilă, atunci când exprimă în modul cel mai just obiectul pe care-l măsoară (se referă la achizițiile cunoștințelor și deprinderilor de matematică, de pildă, și nu la alte comportamente desfășurate de elev la ora de matematică).

Proba este fidelă atunci când odată repetată va conduce la o apreciere identică, atât la același evaluator (în momente diferite), cât și la evaluatori diferiți (în același timp).

Proba este sensibilă dacă prin notele acordate se evidențiază corect diferențele dintre performanțele evaluate.

Proba este obiectivă dacă există un anumit grad de concordanță între aprecierile avansate de mai mulți evaluatori.

Proba este aplicabilă dacă poate fi administrată și interpretată cu ușurință.

FACTORI AI VARIABILITĂȚII APRECIERII ȘI NOTĂRII

1. Subiectivismul în practica evaluativă

Practica docimologică scoate în evidență numeroase disfuncții și dificultăți în evaluarea corectă și obiectivă a rezultatelor școlare. Idealul obiectivității în notare este afectat de anumite circumstanțe care pot induce variații destul de semnificative, relevate fie la același examinator în momente diferite (variabilitate intraindividuală), fie la examinatori diferiți (variabilitate interindividuală). De altfel, specialiștii acreditează teza după care, dat fiind faptul că educația este o interacțiune între subiectivități, „o evaluare pur obiectivă, impersonală și absolut neutră, adică o evaluare fără subiect este nu numai imposibilă, dar și mai slab semnificativă, mai puțin relevantă și, în cele din urmă, mai puțin obiectivă, decât o evaluare care angajează explicit subiectivitatea, valorile, atitudinile, inclusiv sau mai ales viziunea personală, ale celui care evaluează sau/și ale celui care este evaluat” (Voiculescu, 2001, p. 45).

Cauzele specifice care generează distorsiuni subiective în evaluare pot fi (cf. Voiculescu, 2001, p. 48):

- insuficiența informațiilor primare pe baza cărora se realizează evaluarea;
- alegerea defectuoasă a metodelor și strategiilor de evaluare în raport cu obiectul evaluării (ceea ce se evaluează) sau cu obiectivele evaluării (ce se dorește să se realizeze);
- unele particularități ale relației dintre profesor și elevi, cu componentele ei afectiv-atitudinale;
- influențele directe ale mediului psihosocial în care se face evaluarea (statutul familiei elevului, presiunile colectivului didactic, a conducerii școlii etc.);
- influențe datorate contextului pedagogic în care se efectuează evaluarea (nivelul general al clasei, politica școlii în materie de evaluare, salvagardarea „imaginii” școlii etc.).

Soluția ar consta nu dintr-o de-subiectivizare a evaluării (ceea ce nu este nici posibil, nici de dorit), ci dintr-o ancorare responsabilă în actul evaluativ, realizând un optimum între obiectivitate și subiectivitate (a profesorului dar și a elevului), eliminând ceea ce îndeobște este eroare, deviere grosolană de la normele deontologice.

Distorsiunile în notare apar și prin implicarea factorilor de personalitate, atât cei care țin de profesor, cât și cei care țin de elevi. Starea de moment, oboseala și factorii accidentali pot favoriza, de asemenea, apariția unor erori în evaluare. Nu mai puțin prezent este stilul didactic deficitar (din nepricepere, din necunoaștere, din lipsa de experiență, din reavoință) care îl poate caracteriza pe profesor. Din acest punct de vedere, se pot distinge mai multe ipostaze ale evaluării defectuoase (cf. Popescu, 1978):

- **notarea strategică** (prin supbaprecierea performanțelor elevilor, cel puțin într-o anumită parte a anului școlar, de obicei începutul anului sau în timpul primului semestru, pentru a-i ține „în frâu”, sub tensiunea învățării, pentru a-i „motiva” etc.);
- **notarea sancțiune** (prin notarea sub limita de trecere pornind de la motive care nu au nimic de a face cu gradul de pregătire – șoptit, absențe, neatenția voluntară etc.);
- **notarea speculativă** (prin penalizarea prin scăderea notelor pornind de la elemente neesențiale, periferice ale conținuturilor);

- **notarea etichetă** (prin categorizări evaluative care se fixează în mod justificat pentru mai mult timp, în virtutea unor păreri favorabile sau nefavorabile).

Problema care se pune este nu de a renunța la subiectivitate, ci la subiectivism, respectiv la o relativizare nețărnută a actului valorizării în funcție de o multitudine de interese, gusturi, opinii etc. evaluative.

2. Efecte perturbatoare în apreciere și notare

Cele mai multe împrejurări generatoare de erori și fluctuații în notare privesc activitatea profesorului. Vom analiza succint în continuare situațiile cel mai des întâlnite și efectele perturbatoare.

a. Efectul „halo”. Aprecierea se realizează prin extinderea unor calități secvențiale la întreaga conduită didactică a elevului. Aprecierea unui elev, la o anumită materie, se face potrivit situației obținute la alte discipline. Efectul are ca bază psihologică faptul că impresia parțială iriază, se extinde asupra întregii personalități a elevului. Elevii cei mai expuși acestui efect pot fi elevii de frunte sau cei slabi. Profesorii, în virtutea unor judecăți anticipative, nu mai observă eventualele lipsuri ale elevilor buni, după cum nu sunt „dispuși” să constate unele progrese ale celor slabi. Pentru diminuarea consecințelor negative, presupuse de acest efect, se poate apela la mai multe modalități practice. Recurgerea la examene externe este o primă strategie. La acestea sunt atrași profesori de la alte școli, care vor realiza corectarea. Apoi, o altă strategie benefică poate fi extinderea lucrărilor cu caracter secret, care asigură anonimatul celor apreciați. Mai invocăm efortul volitiv permanent, venit din partea profesorului, de a pune între paranteze antecedentele apreciative la adresa unui elev, de autoimpunere a unei valorizări cât mai obiective.

În evaluarea conduitei se pot identifica două variante ale efectului „halo”. Cea dintâi este constituită de *efectul „blând” (forgiveness behaviour)*, caracterizat prin tendința de a aprecia cu indulgență persoanele cunoscute, comparativ cu cele necunoscute. „Noul venit” este întâmpinat cu mai multă circumspecție. O a doua concretizare este dată de *eroarea de generozitate*. Aceasta intervine când educatorul are anumite motive pentru a se manifesta cu o anumită indulgență: tendința de a prezenta o realitate la modul superlativ, dorința de a masca o stare de lucruri reprobabilă, interesul de a păstra „neîntinată onoarea clasei” etc.

b. Efectul de ancorare. Constă în supraevaluarea unor rezultate datorită faptului că atrag atenția asupra unor aspecte mai puțin frecvente, așteptate, identificabile la nivelul majorității formelor de răspuns date de elevi. Cu acest prilej, se constituie noi crile de valorizare a tezelor sau răspunsurilor care urmează.

c. Efectul Pygmalion sau efectul oedipian. Aprecierea rezultatelor obținute de un elev este influențată de părerea pe care profesorul și-a format-o despre capacitățile acestuia, părere care a devenit relativ fixă. Într-un fel, ca și în mitologia greacă, ideile și opiniile evaluatorului determină apariția fenomenului. Profețiile, odată emise, au șanse mari să se autoîmplinescă. Predicțiile profesorilor nu numai că anticipă, dar și facilitează apariția comportamentelor invocate. Orice profesor își formează despre elevii săi anumite

impresii în legătură cu posibilitățile acestora. Până la urmă, aceste păreri vor influența, înconștient sau nu, comportamentul și randamentele elevilor. Încrederea în posibilitățile elevilor și convingerea manifestă că sunt capabili de reușite reprezintă modalități de diminuare sau de anihilare a consecințelor acestui efect.

d. Ecuția personală a examinatorului. Fiecare cadru didactic își structurează criteriile proprii de apreciere. Unii profesori sunt mai generoși, uzitând valorile de „sus” ale scărilor valorice, alții sunt mai exigenți, exploatând cu precădere valori intermediare sau de „jos”. O serie de profesori folosesc nota în chip de încurajare, de stimulare a elevului, alții recurg la note pentru a măsura obiectiv sau chiar pentru a constrânge elevul în a depune un efort suplimentar. Unii apreciază mai mult originalitatea soluțiilor, alții conformitatea cu informațiile preluate. O trăsătură aparte a efectului discutat este exigența diferită pe care o manifestă examinatorii. Diferențele se pot evidenția atât la același examinator, pe parcursul anului de învățământ, sau între evaluatorii de la școli diferite.

e. Efectul tendinței centrale. Se manifestă prin conduita profesorului de a evita extremele scalei de notare din dorința de a nu greși și de a nu deprecia elevii. Majoritatea notelor acordate se înscriu în jurul valorilor medii, nerealizându-se o discriminare mai evidentă între elevii medii, pe de o parte, și cei foarte buni sau slabi, pe de altă parte. Efectul se manifestă mai ales la profesorii începători și la disciplinele socio-umane.

f. Efectul de similaritate. Profesorul are tendința de a-și valoriza elevii prin raportare la sine (prin contrast sau prin asemănare), normele proprii constituind principalele criterii de judecare a rezultatelor școlare. Cu acest prilej el activează fie propria experiență școlară (ca fost elev sânguinos, disciplinat etc.), fie experiența de părinte ce își judecă propriii copii. Profesorii care au o experiență de foști „premianți” va manifesta un plus de exigență comparativ cu cei care nu au strălucit la diverse materii. Profesorii care au copii cu performanțe înalte vor avea tendința să-i evalueze și pe elevii săi cu același grad de așteptări.

g. Efectul de contrast. Apare prin accentuarea a două însușiri contrastante care survin imediat în timp și spațiu. În mod curent, profesorii au tendința să opereze o comparație și o ierarhizare a elevilor. Se întâmplă ca, de multe ori, același rezultat să primească o notă mai bună, dacă urmează după evaluarea unui rezultat mai slab (în sensul că, după o lucrare slabă, una bună pare a fi și mai bună) sau să primească una mediocră dacă urmează imediat după răspunsurile unui candidat care sunt excelente. Conștientizarea efectelor datorate contiguității probelor de către profesorul examinator constituie un prim pas pentru eliminarea consecințelor nedorite, presupuse de acest efect.

h. Efectul ordine. Din cauza unor fenomene de inerție, profesorul menține cam același nivel de apreciere pentru o suită de răspunsuri care, în realitate, prezintă anumite diferențe calitative. Examinatorul are tendința de a nota identic mai multe lucrări diferite, dar consecutive, fără necesarele discriminări valorice.

1. *Eroarea logică*. Constă în substituirea obiectivelor și parametrilor importanți ai evaluării prin scopuri secundare, cum ar fi acuratețea și sistematicitatea expunerii, efortul depus de elev pentru a ajunge la anumite rezultate (fie ele chiar și mediocre), gradul de conștiinciozitate etc. Abaterea se justifică uneori, dar ea nu trebuie să devină o regulă.

Temă de rezolvat

Care dintre efectele de mai sus afectează mai mult activitatea de evaluare la disciplina pe care o predăți (sau care urmează să o predăți). Argumentați punctul de vedere avansat.

Unele erori sunt facilitate de specificul disciplinei la care se realizează evaluarea. Obiectele de învățământ riguroase, exacte, se pretează la o evaluare mai obiectivă, pe când cele umaniste și sociale predispun la aprecieri marcate de subiectivitatea profesorului.

Note bibliografice

- *** *Curriculum Național pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință*, 1998, MEN, CNC, Editura Corint.
- *** *Curriculum Național. Programe școlare pentru clasele a V-a - a VIII-a. Volumele 1-10*, 1999, MEN, CNC, Editura Cicero.
- *** *Ghid de evaluare pentru educația tehnologică*, 2001, SNEE, Editura ProGnosis, București.
- *** *Ghid metodologic pentru aplicarea programelor de Limba și literatură română (învățământ primar și gimnazial)*, 2002, CNC, Editura Aramis, București.
- Ardoine, Jacques, 1988, *Logique de l'information, stratégies de la communication*, in *POUR – La société de communication*, No 114.
- Aronowitz, Stanley, Giroux, Henry A., 1991, *Postmodern Education. Politics Culture and Social Criticism*, University Minnesota Press Mineapolis, Oxford.
- Babanski, I.K., 1979, *Optimizarea procesului de învățământ*, E.D.P., București.
- Baldy, René, 1989, *Pédagogie par objectifs et évaluations formatives*, in *Les sciences de l'éducation*, nr. 3.
- Barbier, Jean-Marie, 1985, *L'Évaluation en formation*, PUF, Paris.
- Barthes, Roland, 1987, *Romanul scriiturii*, Ed. Univers, București.
- Berger-Forestier, Colette, 1983, *La peur de l'autre*, in *Kodikas/Code. Ars Semiotica*, vol. 6 (1983), No 3/4, Gunter Narr Verlag Tübingen.
- Bernstein, Basil, 1978, *Studii de sociologie a educației*, E.D.P., București.
- Bobes Naves, Maria del Carmen, *La Valeur sémiotique du temps dans la récit*, in *Kodikas/Code. Ars Semeiotica*, vol. 7, (1984), No 1/2, Gunter Narr Verlag Tübingen.
- Botezatu, Petre, 1982, *Erotetica – logica întrebărilor*, in *Logica interogativă și aplicațiile ei*, Editura științifică și enciclopedică, București.
- Bunescu, V., Giurgea, Maria, 1982, *Principii de organizare și desfășurare a procesului de învățământ*, in *Didactica* (coord. D. Salade), E.D.P., București.
- Cerghit I., Neacșu, I., Negreț-Dobridor, I., Pânișoară, I.-O., 2001, *Prelegeri pedagogice*, Editura Polirom, Iași.
- Cerghit, Ioan, 1980, *Metode de învățământ*, E.D.P., București.
- Cerghit, Ioan, 1983, *Proiectarea (design-ul) lecției*, in *Perfecționarea lecției în școala modernă*, (coord. I. Cerghit), E.D.P., București.
- Cerghit, Ioan, Bunescu, Vasile, 1988, *Metodologia instruirii*, in *Curs de pedagogie*, Universitatea București.
- Chanceler, J.L., 1991, *Evaluarea și instruirea: o metapracică*, in „Revista învățământului preșcolar”, nr. 4.
- Chevallard, Yves, 1991, *La transposition didactique – du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée sauvage, Paris.
- Comenius, Jan Amos, 1970, *Didactica Magna*, E.D.P., București.
- Crețu, Virginia, Ionescu, M., 1982, *Mijloacele de învățământ*, in *Didactica* (coord. D. Salade), E.D.P., București.
- Cristea, S., 1996, *Pedagogie generală. Managementul educației*, E.D.P., București.
- Cucoș, Constantin, 2001, *Istoria Pedagogiei*, Editura Polirom, Iași.
- Decrosse, Anne, *L'esprit de société. Vers une anthropologie sociale du sens*, Mardaga, Paris.
- Dicționar de pedagogie*, 1979, E.D.P., București.

- Du Marsais, 1981, *Despre tropi*, Ed. Univers, București.
- Ducrot, Oswald, Todorov, Tzvetan, *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Éd. du Seuil, Paris.
- Eco, Umberto, 1972, *La structure absente. Introduction à la recherche sémiotique*, Mercure de France, Paris.
- Eco, Umberto, *Semiotica literară contemporană*, Ed. Univers, București.
- Ellul, Jacques, 1981, *L'image et le parole*, in *POUR – Éducation et communication au temps des machines*, No 79.
- Gagné, R., Briggs, L., 1977, *Principii de design al instruirii*, E.D.P., București.
- Garcia, Jean-François, 1991, *Rhétorique du silence*, in *Rhétorique et Pédagogie*, Presses Universitaires de Strasbourg, Strasbourg.
- Geissler, E.E., 1981, *Allgemeine Didaktik. Grunlegung eines erziehender Unterrichts*, Ed. Klett Verlag, Stuttgart.
- Grant, Barbara M., Grant, Hennings Doroty, 1971, *Mișcările, gestică și mimica profesorului. O analiză a activității neverbale*, E.D.P., București.
- Greene, Judith, 1975, *Thinking and language*, Mothuen, London.
- Grigoraș, Ioan, 1994, *Normativitatea activității școlare*, in *Psihopedagogie* (coord. T. Cozma, A. Neculau), Ed. Spiru Haret, Iași.
- Grimaldi, Nicolas, 1971, *Le désir et le temps*, PUF, Paris.
- Hubert, René, 1965, *Traité de pédagogie générale*, PUF, Paris.
- Hunziati, Georgette, 1991, *L'évaluation préalable du projet d'établissement*, in *Éducation et Pédagogie*, Revue du CIEP, nr.11.
- Hybels, S., Weaver, R.L., 1986, *Communicating effectively*, Random Hause, New York.
- Iacob, Mihaela Luminița, 1994, *Comunicarea didactică*, in *Psihopedagogie*, Ed. Spiru Haret, Iași.
- Ionescu, Miron, 1982, *Lecția între proiect și realizare*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca.
- Ionescu, Miron, 2000, *Demersuri creative în predare și învățare*, Editura Presa Universitară Cjlujeană, Cluj-Napoca.
- Ionescu, Miron, Radu, Ion, 1985, *Didactica modernă*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca.
- Iucu, Romiță, 2001, *Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative*, Editura Polirom, Iași.
- Jinga, Ioan, Negreț, Ion, 1982, *Predarea și învățarea eficientă*, in „Revista de pedagogie”, nr. 1-6.
- Kalmán, Laszlo, 1983, *Un ensemble de propositions pour la science du langage*, in *Kodikas/Code. Ars Semiotica*, vol. 6, Nr. 3/4, Gunter Narr Verlag Tübingen.
- Kneller, George F., 1973, *Logica și limbajul educației*, E.D.P., București.
- Kuliutkin, I.N., 1974, *Metode euristice în structura rezolvării de probleme*, E.D.P., București.
- Landsheere, Gilbert de, 1971, *Évaluation continue et examens. Précis de docimologie*, Éd. Labor, Bruxelles.
- Landsheere, Gilbert de, 1975, *Evaluarea continuă. Examene*, E.D.P., București.
- Landsheere, V. de, Lansheere, G. de, 1979, *Definirea obiectivelor educației*, E.D.P., București.
- Landsheere, Viviane de, 1992, *L'éducation et la formation*, PUF, Paris.
- Légrand, Louis, 1960, *Pour une pédagogie de l'étonnement*, Delachaux et Niestlé, Paris.
- Légrand, Louis, 1986, *Les problèmes de l'évaluation scolaires*, in *Les amis de Sèvres*, nr. 3.
- Leroi-Gourhan, André, 1983, *Gestul și cuvântul*, vol. II, Ed. Meridiane, București.
- Leroy, Gilbert, 1974, *Dialogul în educație*, E.D.P., București.
- Lisievic, Petru, 1997, *Calitatea învățământului. Cadru conceptual, proiectare și evaluare*, EDP, București.
- Lotman, Iouri, Gasparov, Boris, 1979, *La rhétorique du non-verbal*, in „Rhétorique, Sémiotiques – Revue d'Esthétique”, no. 1-2.
- Liotard, Jean-François, 1983, *La condition postmoderne*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1983.
- Mayer, Genevieve, 2000, *De ce și cum evaluăm*, Editura Polirom, Iași.
- Mialaret, Gaston, 1981, *Introducere în pedagogie*, E.D.P., București.
- Moise, C., *Concepte didactice fundamentale*, vol. I, Ed. Ankarom, Iași, 1996;
- Moise, Constantin, 1986, *Algoritmizarea*, in *Tehnologia procesului educațional*.
- Moise, Constantin, 1986, *Evaluarea randamentului școlar*, in *Pedagogie – Ghid pentru profesori*, Curs litografiat, Universitatea „Al. I. Cuza”, Iași.
- Moise, Constantin, 1993, *Alte posibilități de ordonare a metodelor didactice*, in *Analele științifice ale Universității „Al. I. Cuza”, seria Psihologie-Pedagogie*, Iași.
- Morris, Ch.W., 1971, *Writing on the General Theory of Signs*, Mouton, Paris.
- Mucchielli, Roger, 1982, *Metode active în pedagogia adulților*, E.D.P., București.
- Neacșu, I., Stoica, A. (coord), 1996, *Ghid general de evaluare și examinare*, M.I., CNEE, Ed. Aramis, București.
- Nicola, Ioan, 1992, *Pedagogie*, E.D.P., București.
- Nicola, Ioan, 1994, *Pedagogie*, E.D.P., București.
- Noica, Constantin, 1978, *Sentimentul românesc al ființei*, Editura Eminescu, București.

- Okon, Wincenty, 1978, *Învățământul problematizat în școala contemporană*, E.D.P., București.
- Opreșcu, Nicolae (coautor), 1988, *Curs de pedagogie*, Universitatea din București.
- Palmade, Guy, 1975, *Metodele pedagogice*, E.D.P., București.
- Pânișoară, Ion-Ovidiu, 2001, *Metode moderne de interacțiune educațională*, în Cerghit I., Neacșu, I., Negreț-Dobridor, I., Pânișoară, I.-O., 2001, *Prelegeri pedagogice*, Editura Polirom, Iași.
- Pavelcu, Vasile, 1968, *Principii de docimologie*, E.D.P., București.
- Peirce, Charles S., 1990, *Semnificație și acțiune*, Ed. Humanitas, București.
- Pelletier, L., 1971, *La notion d'évaluation*, în *Éducation permanente*, nr. 7.
- Perelman, Ch., Olbrechts-Tyteca, L., *La nouvelle rhétorique. Traité de l'argumentation*, I^{er} tome, PUF, Paris.
- Philippe, Isidori, 1972, *La mesure de l'image fantastique*, în Anne-Maria Thibault-Laulan, *Image et communication*, Éd. Universitaires, Paris.
- Piaget, Jean, 1973, *Structuralismul*, Ed. Științifică, București.
- Popescu, Pelaghia, 1978, *Examinarea și notarea curentă*, EDP, București.
- Preda, Vasile, 1995, *Principiile didactice – în viziunea psihologiei educației și dezvoltării*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca.
- Radu, I.T., 1981, *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului*, E.D.P., București.
- Radu, I.T., 1988, *Evaluarea randamentului școlar*, în *Curs de pedagogie*, Universitatea București.
- Radu, I.T., 1999, *Evaluarea în procesul didactic*, E.D.P., București.
- Radu, I.T., Cozma, M., *Moduri și forme de organizare a procesului de învățământ în Cerghit, I., Vlăsceanu, L. (coord.), Curs de pedagogie*, București, 1988
- Radu, Ioan, 2001, *Elemente de docimologie didactică*, în *Didactica modernă* (coord. M. Ionescu, I. Radu), Editura Dacia, Cluj-Napoca.
- Reboul, Olivier, 1984, *Le langage de l'éducation*, PUF, Paris.
- Roman, Ioan, Popescu, Pelaghia, 1980, *Lecții în spiritul metodelor active*, E.D.P., București.
- Rosenthal, R.A., Jacobson, L., 1971, *Pygmalion à l'école*, Casterman, Paris.
- Sălăvăstru, Constantin, 1995, *Logică și limbaj educațional*, E.D.P., București.
- Scallon, Gérard, 1988, *L'évaluation formative des apprentissages*, vol. I, Les Presses de l'Université Laval, Québec.
- Stan, Cristian, 2001, *Evaluare și autoevaluare în procesul didactic*, în *Pedagogie* (coord. M. Ionescu și V. Chiș), Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- Steiner, George, 1983, *După Babel – Aspecte ale limbii și traducerii*, Ed. Univers, București.
- Stoica, Adrian (coord.), 2001, *Evaluarea curentă și examenele. Ghid pentru profesori*, Editura ProGnosis, București.
- Stoica, Adrian, 2000, *Reforma evaluării în învățământ*, Editura Sigma, București.
- Strungă, Constantin, 1999, *Evaluarea școlară*, Editura de Vest, Timișoara.
- Stufflebeam, Daniel L. (coord.), 1980, *L'évaluation en éducation et la prise de décision*, Les Éditions NHP, Ottawa.
- Teodorescu, C.A., 1990, *Principiile generale ale învățământului aplicate la învățământul religios*, în *Îndrumări metodice și didactice pentru predarea religiei în școli*, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București.
- Thibault-Laulan, Anne-Marie, *Image et communication*, Éd. Universitaires, Paris.
- Țircovnicu, Victor, 1981, *Pedagogie generală*, Ed. Facla, Timișoara.
- UNESCO, 1981, *L'éducateur et l'approche systémique. Manuel pour améliorer la pratique de l'éducation*, ediția a II-a, Paris.
- Ungureanu, Dorel, 2001, *Teroarea creionului roșu. Evaluarea educațională*, Editura Universității de Vest, Timișoara.
- Ușinski, K.D., 1974, *Omul ca obiect al educației. O experiență de antropologie pedagogică*, vol. II, E.D.P., București.
- Văideanu, George, 1986, *Abordarea sistemică a procesului instructiv-educativ*, în *Pedagogie*, Ghid pentru profesori, Centrul de multiplicare al Universității „Al. I. Cuza”, Iași.
- Văideanu, George, 1986, *Tehnologia procesului educațional*, în *Pedagogie – ghid pentru profesori* (coord. George Văideanu), vol. II, Editura Universității „Al. I. Cuza” din Iași.
- Văideanu, George, 1988, *Educația la frontiera dintre milenii*, Ed. Politică, București.
- Vlăsceanu, Lazăr, 1988, *Proiectarea pedagogică*, în *Curs de pedagogie*, Universitatea București.
- Vogler, Jean (coord.), 2000, *Evaluarea în învățământul preuniversitar*, Editura Polirom, Iași.
- Voiculescu, Elisabeta, 2001, *Factorii subiectivi ai evaluării școlare. Cunoaștere și control*, Editura Aramis, București.
- Watzlawich, P., Beavin, Helmick, Jackson, J., Jackson, D.D., 1972, *Une logique de la communication*, Éd. de Seuil, Paris.