1. **Didactica. Teoria procesului de invatamant**
2. *Definitii, conexiuni si delimitari*

**Didactica. Teoria instruirii. Introducere**

Teoria instruirii – didactica generală:

Are ca obiect de studiu *procesele concrete* de predare-învăţare-evaluare ce se desfăşoară în contextul şcolar,

Defineşte *conceptele de bază* privind realizarea procesului de învăţământ,

Elaborează *principiile generale* ale predării şi învăţării,

Emite *teorii explicative şi acţionale* asupra eficientizării activităţilor instructiv-educative,

Defineşte *subcomponentele* procesului educaţional: procesul de învăţământ, obiectivele pedagogice, conţinutul învăţământului, metodologia didactică, proiectarea pedagogică a procesului de învăţământ.

**Conceptul** de *didactică* a învăţa pe alţii, anul 1632.

Se pot delimita **3 etape** distincte în procesul fundamentării didacticii ca ştiinţă:

1. **Etapa tradiţională** de tip magistrocentrist – sec. 17-19, când accentul prioritar se punea pe activitatea de predare.
2. **Etapa didacticii moderne** – sf. sec. 19-20 – are loc descoperirea relaţiei predare-învăţare şi determinările ei psihologice şi sociologice.
3. **Etapa postmodernă** – a II-a jumătate a sec. 20 care punea accentul pe raportul predare-învăţare-evaluare.

Aceste etape relevă **3 ipostaze** esenţiale pe care domeniul didacticii le-a cunoscut în evoluţia sa istorică:

* eforturile de **întemeiere** a didacticii ca ştiinţă a predării
* **dezvoltarea** obiectului didacticii pentru a deveni ştiinţă a predării-învăţării
* **extinderea** obiectului didacticii ca ştiinţă a predării-invăţării-evaluării

1. **Procesul de invatamant**

### Definirea procesului de învăţământ

„educaţia instituţionalizată privită în desfăşurarea ei”.

„activitate ce se desfăşoară în unităţile şcolare, organizată şi planificată sub îndrumarea şi conducerea unor persoane specializate, prin care se realizează obiectivele valorice privind formarea personalităţii”.

„activitatea comună a profesorului cu elevii, desfăşurată, de regulă, în şcoală, în mod organizat şi sistematic, pe baza unui program, în vederea realizării unor scopuri instructiv-educative”.

***Procesul de învăţământ*** reprezintă principalul subsistem al sistemului de învăţământ în cadrul căruia sunt realizate activităţile didactice (lecţii etc.) şi educative (ore de dirigenţie etc.) proiectate conform obiectivelor generale şi specifice stabilite la nivel de politică şcolară/universitară (vezi programele şcolare dar şi unele programe extraşcolare). Aceste activităţi, integrate în cadrul *instruirii*, proiectată de profesor în contextul specific fiecărei discipline şcolare, au ca efect *învăţarea didactică* realizată de elev conform programelor şi manualelor şcolare, în clasă şi în afara clasei, în mediul şcolar şi extraşcolar.

**Principiile procesului de învăţământ**

*Principiile procesului de învăţământ* reprezintă norme generale ce guvernează activitatea didactică în vederea atingerii obiectivelor propuse, pornind de la legităţile specifice predării-învăţării-evaluării.

Acestea sunt:

**1. Principiul accesibilităţii (cunoştinţelor, sarcinilor de învăţare), al respectării particularităţilor de vârstă şi individuale**

În planul predării, profesorul are datoria de a crea un raport corect între aspiraţiile şi posibilităţile intelectuale ale elevului, pe de o parte, şi dozarea sarcinii didactice, a problemei şi situaţiei de învăţare în care este antrenat elevul.

Dozarea incorectă poate conduce la surmenaj, neîncredere în sine sau, dimpotrivă, la lipsă de interes, indiferenţă, demotivare.

Desfăşurarea procesului de învăţământ are loc în concordanţă cu dezvoltarea ontogenetică a copilului având în vedere stimularea acesteia prin amplificarea treptată a eforturilor elevilor punându-le la dispoziţie probleme şi antrenându-i în activităţi care cer din partea lor un efort susţinut.

Creşterea cerinţelor trebuie să devanseze nivelul real al dezvoltării pentru a crea o contradicţie între acest nivel şi cel potenţial, pentru a-l obliga astfel pe copil să depună eforturi în vederea rezolvării contradicţiei şi transformării acestui nivel potenţial într-unul real.

Principiul accesibilităţii activităţii didactice presupune elaborarea unui repertoriu comun între profesor şi elev. Eficienţa pedagogică a acestui principiu depinde de modul în care sunt respectate particularităţile de vârstă psihologică ale elevilor prin dezvoltarea la maximum a capacităţilor potenţiale de formare permanentă.

**2. Principiul intuiţiei, al unităţii dintre senzorial şi raţional, al unităţii dintre concret şi abstract.**

Exprimă faptul că în procesul de învăţământ cunoaşterea se realizează prin treceri succesive de la concret la abstract şi invers cu condiţia ca aceste treceri să se facă nu numai în concordanţă cu particularităţile materialului şi informaţiei ce urmează a fi asimilate ci şi cu nivelul dezvoltării ontogenetice a elevilor.

La baza procesului de predare-învăţare se află corelarea a două sisteme de cunoaştere: senzorială - prin intermediul senzaţiilor, percepţiilor, reprezentărilor etc. şi logică - prin limbaj şi gândire, prin intelect şi inteligenţă.

În procesul de învăţământ, intuiţia îndeplineşte două funcţii didactice esenţiale:

- *izvor* al cunoaşterii, conducând la abstractizări prin trecerea de la concret la abstract;

- *concretizarea* unor abstracţii, prin exemplificări, ilustrări etc.

În procesul de învăţământ, realizarea practică a principiului intuiţiei presupune utilizarea adecvată a unei game variate de materiale, precum:

- materiale naturale, de genul colecţiilor, obiectelor din natură etc.;

- materiale executate la tablă: grafice, desene etc., ce presupun o anumită dinamică;

- materiale în plan, precum: tablourile, planşele, hărţile etc.;

- materiale în volum, de genul mulajelor, machetelor etc.;

- mijloace audio-vizuale: video-proiecţii, filme etc.

Abuzul de mijloace intuitive împiedică abstractizarea şi dezvoltarea gândirii, după cum lipsa acestor materiale conduce la excesul de verbalism.

O altă cerinţă decurgând din acest principiu este şi realizarea intuiţiei prin cât mai multe simţuri. Cercetările întreprinse pe această temă au demonstrat că retenţia unui material după trei zile, prezentat numai oral este de 10%; prezentat vizual - de 20%; şi prezentat audio-video - de 65%.

Eficientizarea activităţii de predare-învăţare-evaluare la nivelul acestui principiu se realizează prin:

- declanşarea operaţiilor de analiză-sinteză, generalizare, abstractizare, comparaţie logică a fenomenelor studiate cu ajutorul unor materiale didactice intuitive, care nu reprezintă scopuri în sine ci mijloace de stimulare a cunoaşterii raţionale;

- concretizarea rezultatelor operaţiilor logice în definirea conceptului ştiinţific.

**3. Principiul legării teoriei de practică**.

Acreditează ideea finalităţii învăţării ca modalitate specifică de adaptare şi rezolvare creativă a problemelor existenţiale.

Scopul învăţării este cunoaşterea pentru înţelegere, pentru aplicare, pentru adaptare şi transformare, pentru progres şi evoluţie, pentru dezvoltare şi perfecţionare continuă, pentru o nouă calitate a vieţii, etc.

Principiul legării teoriei de practică se fundamentează pe teoria cognitiv structuralistă a lui J. Bruner. Potrivit acesteia, o primă modalitate de învăţare, o reprezintă metoda activă, practică, prin care se pot înţelege reguli, principii ale lumii la vârste timpurii (legea pârghiilor, a raportului invers proporţional dintre forţă şi lungimea pârghiei se poate învăţa prin jocul pe balansoar).

Raportul teoriei cu practica relevă cel puţin trei ipostaze în procesul de învăţare:

- aplicarea unor cunoştinţe *teoretice* (reguli, legi) pentru rezolvarea experimentală a unor probleme în atelier, laborator, cerc tehnic - ca un exerciţiu pregătitor pentru rezolvarea situaţiilor reale, practice;

- *practica* - valorificată ca punct de plecare în învăţarea prin descoperire, învăţarea prin cercetare;

- activitatea de *creaţie*, invenţie şi inovaţie, inventică în tehnologie - prin valorificarea gândirii divergente, a flexibilităţii şi originalităţii, a factorilor asociativ-combinatorii -, parcurând etapele documentării, proiectării, cercetării, experimentării, inovării, creaţiei şi validării practice etc.

**4. Principiul însuşirii conştiente şi active a cunoştinţelor.**

Procesul de învăţământ, prin activităţile sale de bază -predare-învăţare-evaluare, este un proces interactiv, în care elevul este partener, coautor, subiect al propriei sale deveniri.

Atitudinea conştientă se regăseşte în procesul de învăţământ în trei activităţi fundamentale pentru mecanismul învăţării:

a) *Motivarea pentru învăţare*: declanşarea acelor resorturi activatoare interne care să determine şi să susţină procesul şi efortul pentru învăţare. În momentul în care educatorul a pus în acţiune motive intrinseci ce aparţin persoane care învaţă, învăţarea se autoîntreţine, fiind catalizată fie de nevoia de cunoaştere, de a şti, de a înţelege, de a explora, de a descoperi, fie de nevoia de autorealizare, de stimă şi respect prin autoafirmare, asigurată de un anume nivel al învăţării etc.

b) *Asimilarea conştientă*, pe baza căreia se achiziţionează informaţii ce sunt asociate într-o manieră raţională unui sistem de idei anterior constituit.

Din perspectiva predării, materialul prezentat trebuie să fie susceptibil de asocieri logice; trebuie promovată învăţarea prin descoperire, ce reclamă activitate mentală (rearanjare, reorganizare, transformare, formule ipotetice etc., rezolvări de probleme, acţiuni cu implicaţii creative etc.).

Din perspectiva învăţării, cel ce învaţă trebuie să posede idei-ancoră, să încerce efectiv să asocieze logic noile idei cu cele anterior învăţate.

c) *Autoevaluarea conştientă* Aceasta presupune autocontrolul, care determină adoptarea unor strategii de automanagement al învăţării, de autodidaxie.

**5. Principiul sistematizării şi structurării cunoştinţelor.**

La baza acestui proces stau două teorii ale învăţării:

1) teoria holodinamică, potrivit căreia învăţarea, pentru a fi temeinică, trebuie să îndeplinească două condiţii: a) materialul de învăţat să aibă integritate, să fie prezentat într-un ansamblu coerent; b) să aibă organicitate, adică fiecare structură să fie funcţională, să îndeplinească roluri în ansamblul organic, în sistem;

2) teoria organizatorilor cognitivi.

În procesul de predare, aplicarea principiului sistematizării se regăseşte în: proiectarea şi planificarea didactică (prin structura planurilor, programelor, manualelor);

abordările interdisciplinare, pe ani de învăţare, pe module, multidisciplinare etc.

Din perspectiva învăţării, principiul sistematizării se regăseşte în stilul de muncă intelectuală sistematic şi ordonat.

Respectarea acestui principiu presupune adoptarea unui ritm optim de muncă, promptitudine şi rigurozitate în realizarea sarcinilor învăţării. Consecinţele imediate ale nerespectării acestor condiţii constau în apariţia golurilor în cunoştinţele elevilor, a stagnării în dezvoltarea lor, consecinţe care, prin efectul lor cumulativ se răsfrâng negativ asupra celorlalte componente ale personalităţii: caracter, voinţă, interese, motivaţie, ajungându-se în cele din urmă la insuccesul şcolar.

**6. Principiul temeiniciei**

Necesitatea însuşirii temeinice a cunoştinţelor şi abilităţilor decurge din numeroasele relaţii ale procesului de pregătire la vârsta şcolarităţii, situaţiile în care aceasta se realizează, precum şi din scopurile pe care le vizează.

Pregătirea în anii de şcoală nu constituie un scop în sine, ci este realizată pentru ca subiectul să se folosească de cele învăţate pentru a dobândi alte cunoştinţe şi abilităţi, pentru a-şi forma noi capacităţi, toate acestea fiindu-i necesare nu numai pentru sarcini şcolare imediate, ci pentru a răspunde exigenţelor vieţii, inclusiv pe parcursul vârstei adulte.

Condiţiile şi cele mai multe din mijloacele prin care se asigură o învăţătură durabilă privesc întreaga organizare şi desfăşurare a procesului didactic, îndeosebi metodologia acestuia, precum şi comportamentul subiecţilor în învăţare.

Metodologia de predare condiţionează învăţarea temeinică prin:

-claritatea expunerii;

-introducerea conţinuturilor noi pe canale diferite (vizuale, auditive, acţionale, contact direct cu fenomenele ş.a.);

-fixarea şi consolidarea cunoştinţelor realizate astfel încât să constituie întăriri pozitive imediate; -repetarea celor predate şi învăţate, astfel încât să asigure retenţia a ceea ce este esenţial.

Temeinicia învăţării - din perspectiva elevului - este determinată de modul în care s-a realizat învăţarea. Temeinicia este asigurată de învăţarea conştientă, motivată, activă şi sistematică, dar şi de procedeele de fixare şi memorare conştientă, de repetare eşalonată, de exerciţiile de transfer, de aplicaţiile practice etc.

**7. Principiul autoreglării activităţii didactice**

Reflectă abordarea cibernetică a procesului de învăţământ ce vizează *perfecţionarea* tuturor circuitelor declanşate la nivelul acţiunii didactice, perfecţionare posibilă la nivelul *conexiunii inverse externe* realizată de cadrul didactic ce ameliorează sau transformă proiectul pedagogic, mesajul educaţional sau repertoriul comunicării în funcţie de calitatea răspunsului comportamental al elevului, şi la nivelul *conexiunii inverse interne* realizată de elev când acesta devine capabil de autoevaluare, autoinstruire, transformându-se efectiv din obiect al educaţiei în subiect al propriei sale formări

Acest principiu permite valorificarea elementelor componente ale activităţii didactice la nivelul circuitelor de conexiune inversă *negativă* bazate pe depistarea „verigii slabe” în vederea corectării, ameliorării sau restructurării acţiunilor de predare-învăţare-evaluare proiectate conform idealului pedagogic şi scopurilor pedagogice ce orientează valoric întreg sistemul de învăţământ.

Perfecţionarea continuă a acestor circuite creează premiza saltului de la conexiunea inversă externă la conexiunea inversă internă, de la instruire la autoinstruire, de la educaţie la autoeducaţie.

1. **Scopuri si obiective pedagogice ale procesului de învăţământ**

Analiza procesului de învăţământpresupune explicarea şi înţelegerea elementelor componente ale acestuia prezente la nivelul tuturor dimensiunilor sale (dimensiunea *funcţională – structurală – operaţională*).

În această perspectivă, avem în vedere: *obiectivele procesului de învăţământ – conţinutul – metodologia – evaluarea.*

*Obiectivele procesului de învăţământ*reprezintă

„Finalităţile microstructurale care asigură orientarea activităţii de instruire în plan general, intermediar şi concret, în concordanţă cu politicile educaţionale stabilite la nivel de sistem”

„Enunţuri cu caracter intenţional care anticipează o modificare (schimbare) în personalitatea educatului ca urmare a implicării acestuia într-o activitate instructiv-educativă”

*În sens larg*, obiectivele pedagogice presupun intenţionalitatea activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii umane.

*În sens restrâns*, obiectivele pedagogice presupun acţiunile concrete realizate de elev sub îndrumarea profesorului în cadrul unor secvenţe de instruire, raportabile la diferite stadii de *performanţă* şi de *competenţă*.

***Funcţiile*** *obiectivelor pedagogice* vizează calitatea acţiunii de proiectare şi de realizare a activităţii de instruire.

*Funcţia de orientare axiologică* a procesului de învăţământ. vizează raţionalizarea demersului pedagogic prin *comunicarea* - *înainte* de declanşarea acţiunii - a *scopurilor* care direcţionează activitatea de instruire. Comunicate elevilor, obiectivele vor contura direcţia efortului pe care ei trebuie să-l facă. Pe baza unor obiective clar formulate, cadrele didactice vor putea mai uşor comunica în vederea perfecţionării procesului instructiv-educativ.

*Funcţia de anticipare* a rezultatelor şcolare. Comunicate elevilor, obiectivele îi motivează în procesul complex de învăţare. Obiectivele operaţionale, corect formulate, realizează plenar această funcţie.

*Funcţia evaluativă*. În urma derulării procesului educativ, obiectivele devin criterii importante, alături de altele, în evaluarea eficienţei activităţii desfăşurate. Dacă la început au fost anticipate, obiectivele devin criterii de evaluare, de realizare a feed-back-ului la nivelul procesului de învăţământ.

*Funcţia de (auto)reglare.* Vizează corelarea rezultatelor acţiunii didactice cu criteriile de evaluare proiectate la începutul activităţii în vederea perfecţionării acesteia. Pe baza obiectivelor, se selectează, organizează şi se transmit conţinuturile învăţării, se aleg strategiile de predare-învăţare, formele de organizare a procesului de învăţământ, se aleg locurile cele mai adecvate de desfăşurare a activităţii de predare-învăţare.

Nerealizarea unor obiective (parţial sau total) declanşează reglarea prin mecanismele conexiunii inverse. În concluzie, reglarea derulării procesului de învăţământ, pe baza obiectivelor, nu se realizează doar la începutul şi sfârşitul procesului, ci are un caracter permanent, permiţând o autoreglare a funcţionalităţii sistemului.

Funcţiile obiectivelor educaţionale sunt complementare, nerealizarea uneia va afecta acţiunea celorlalte, dar şi funcţionalitatea procesului de învăţământ în ansamblul său. Cunoscându-le, educatorii trebuie să urmărească asigurarea condiţiilor realizării lor, înlăturarea factorilor şi elementelor care ar putea diminua manifestarea funcţiilor obiectivelor.

## Clasificări ale obiectivelor educaţionale

Două criterii de clasificare:

*1. gradul de generalitate* al obiectivelor pedagogice;

*2. rezultatele aşteptate* la diferite intervale de timp.

***1. gradul de generalitate* al obiectivelor pedagogice:** se disting trei niveluri de definire a obiectivelor educaţionale

obiectivele generale sau foarte abstracte (finalităţile şi scopurile educaţiei);

obiectivele intermediare (cognitive, afective, psihomotorii);

obiectivele concrete sau specifice (obiective operaţionale)

**1.** *Obiectivele generale* cuprind finalităţile şi scopurile educaţiei. Scopurile desemnează „obiectivele generale care decurg direct din finalităţi” Ele introduc în proiectul pedagogic „noţiunea de rezultat, fără să se poată spune dacă el va fi atins”.

**2.** *Obiectivele intermediare* constituie o punte între obiectivele generale şi cele concrete (operaţionale), între primele şi acţiunea cotidiană.

Obiectivele intermediare se diferenţiază după nivelurile şi tipurile de învăţământ şi după importanţa lor. Obiectivele intermediare sunt specifice fiecărei discipline de învăţământ şi, în cadrul ei, fiecărui capitol. Dacă la nivelul sistemului de învăţământ se urmăreşte realizarea unor obiective generale, la nivelul ciclului şi al tipului de şcoală se are în vedere realizarea obiectivelor intermediare. Ele sunt precizate în programele şcolare.

Obiectivele intermediare constituie „blocurile din care se construieşte învăţământul”, ele traduc într-o „formă concretă, detaliată, ideile cu privire la scopuri pe care le avea în minte un profesor bun, idei având configuraţia pe care el o planificase la primul nivel, mai abstract...”

Echipele interdisciplinare care elaborează programele şcolare au în vedere acest nivel al obiectivelor (specific diferitelor „blocuri”).

**3.** *Obiectivele concrete sau specifice (operaţionale)* au un caracter concret şi sunt realizate în diferite situaţii de învăţare (lecţii sau în afara lor).

În sens larg, prin operaţionalizare înţelegem activitatea de specificare sau de identificare a consecinţelor concrete / practice ale unui concept / enunţ general şi abstract.

***2. rezultatele aşteptate* la diferite intervale de timp:**

*După rezultatele aşteptate*, posibile sau probabile la diferite intervale de timp sunt evidente două categorii de obiective:

***a)*** *obiective de performanţă,* realizabile pe termen scurt, la sfârşitul unei activităţi sau set de activităţi:

obiective de *stăpânire a materiei* (informaţii precise, date, reguli, fapte, etc.);

obiective de *transfer operaţional* (disciplinare, intradisciplinar, transdisciplinar);

obiective *de exprimare* (în rezolvarea *situaţii-probleme*, creaţii, compuneri, compoziţii, lucrări practice;

obiective e*xprimate în termeni de conţinut:*

*deprinderi intelectuale* (a identifica, a clasifica, a selecţiona);

*strategii cognitive* (a sesiza, a rezolva, a crea - probleme, situaţii-problemă); informaţii logice (a defini, a enunţa, a raporta, a relaţiona, a corela);

*deprinderi psihomotorii* (a executa o acţiune / mişcare);

*atitudini cognitive* (a alege o anumită cale de cunoaştere bazată pe memorie, gândire, raţionament inductiv-deductiv-analogic, inteligenţă, creativitate).

***b)*** *obiective de competenţă*, realizabile pe termen mediu şi lung, pe parcursul sau / şi la sfârşitul unor programe de instruire

*obiective cognitive*: cunoaştere, înţelegere, aplicare, analiză-sinteză, evaluare critică;

*obiective afective*: receptare, reacţie, valorizare, organizare, caracterizare;

*obiective psihomotorii*: percepere, dispoziţii, reacţie dirijată, reacţie automati-zată, reacţie complexă.

***Operaţionalizarea obiectivelor instruirii*** reprezintă o activitate complexă de proiectare socială şi pedagogică bazată pe următoarele acţiuni:

a) acţiunea de *deducere* a obiectivelor din obiective cu grad mai mare de generalitate;

b) acţiunea de *adaptare* a obiectivelor deduse la condiţiile concrete de realizare ale procesului de învăţământ;

c) acţiunea de *prezentare* a obiectivelor în termeni de: *comportament observabil al elevului*; *resurse necesare*; *modalităţi de evaluare*.

d) acţiunea de punere în evidenţă a *indicatorilor*  (*criteriilor*) pe baza cărora un obiectiv dobândeşte caracteristica de a fi operaţional.

Se folosesc, de regulă, două criterii complementare: *al performanţei şi cel al competenţei.*

*Criteriul performanţei* ***(comportamental)***este expresia nivelului de realizare a unei sarcini de învăţare. Indicatorul concret al performanţei este comportamentul, actul sau manifestarea vizibilă, observabilă, măsurabilă (în plan verbal, psihomotor şi atitudinal),.

În proiectul didactic formularea obiectivelor operaţionale cuprinde:

*comportamentul observabil* (exprimat prin verbe adecvate),

*condiţiile* de manifestare a comportamentului,

criteriile de *evaluare*

elementele de conţinut legate de *verbele* operaţionale şi produsul acţiunii elevului.

Condiţiile concrete în care va fi pus elevul pot rezulta din strategia didactică pe care educatorul o va utiliza, iar criteriile de performanţă sunt luate în calcul atunci când se elaborează probele de evaluare (dat fiind interdependenţa dintre obiective şi evaluare).

Pe de altă parte, nu toate obiectivele pot fi operaţionalizate. De aceea, în afara criteriului performanţei (comportamental), trebuie să folosim un altul complementar: ***cel al******competenţei****.* Acesta din urmă se aplică *obiectivelor de transfer* şi *obiectivelor de exprimare*

O dificultate a operaţionalizării obiectivelor de transfer şi de exprimare este legată factorul temporal: achiziţiile de ordin superior sunt lente şi se realizează într-un timp mai mare.

Soluţia este de a realiza testări pe eşantioane reprezentative în punctele de mare dezvoltare a individului. Aceste teste nu trebuie să vizeze îndeosebi comportamente observabile , ci şi teste proiective, alte categorii de teste care să pună în evidenţă schimbările pe termen lung şi măsura în care elevii sunt pregătiţi pentru viaţă

O limită a operaţionalizării o constituie pericolul unei atomizări excesive a procesului educaţional. Acest pericol poate fi diminuat prin punerea în evidenţă a unităţii dintre cele trei niveluri ale obiectivelor. Educatorii trebuie să conştientizeze tot mai mult faptul că formularea obiectivelor operaţionale are la bază obiectivele intermediare şi cele generale (din care derivă).

Pe de altă parte, realizarea obiectivelor operaţionale va contribui la atingerea şi a celor de nivel superior; asigurând coerenţă şi unitate actului operaţional. Punerea în evidenţă a sistemului mai poate fi realizată prin ieşirea profesorului din izolarea disciplinară şi prin promovarea unei pedagogii centrate pe elev

## Taxonomii ale obiectivelor educaţionale

Reprezintă o clasificare realizată pe criterii riguroase şi specifice domeniului ştiinţelor educaţiei (*taxonomia* sau *taxinomia* reprezintă ştiinţa clasificărilor; în limba greacă, *taxis* = ordine; *nomos* = lege).

Modelul cel mai des folosit în realizarea taxonomiilor este cel al *clasificării**ierarhice* (iniţiat de Bloom şi colaboratorii săi).

Modelul are două dimensiuni: *de conţinut* (din care au rezultat domeniile cognitiv, afectiv şi psihomotor) şi cea *de diferenţiere* şi ordonare a proceselor psihice implicate.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **6.** *Evaluarea* |  | **6.** *Comunicarea nonverbală* |
| **5.** *Sinteza* | **5.** *Caracterizarea printr-un sistem de valori* | **5.** *Mişcări de dexteritate* |
| **4.** *Analiza* | **4.** *Organizarea* | **4.** *Calităţi fizice* |
| **3.** *Aplicarea* | **3.***Valorizarea* | **3.** *Aptitudinile perceptive* |
| **2.** *Înţelegerea* (*comprehensiunea)* | **2.** *Răspunsul* | **2.** *Mişcările fundamentale de bază* |
| **1.** *Achiziţia cunoştinţelor (cunoaşterea)* | **1.** *Receptarea (prezenţa)* | **1.** *Mişcările reflexe* |
| **Domeniul cognitiv.**  **Bloom** | **Domeniul afectiv. Krathwohl** | **Domeniul psihomotor. Harrow** |

1. **Continutul procesului de invatamant**

**Definiţii**

"un ansamblu de cunoştinţe, priceperi şi comportamente, concretizate sub forma planurilor de învăţământ (orare şi programe şcolare) şi concepute în funcţie de finalităţile şi obiectivele repartizate şcolii de către fiecare societate”.

„ansamblul structurat de valori din toate domeniile ştiinţei, culturii, practicii, sedimentate în societate la un moment dat, şi devenite puncte de reper în proiectarea şi realizarea instruirii”

„sistemul informaţiilor, acţiunilor şi operaţiilor, care, pe baza unor criterii logico-ştiinţifice şi psihopedagogice, pe de o parte, sunt selectate din valorile culturale ale omenirii (ştiinţifice, tehnice, etice, estetice), iar, pe de altă parte, sunt structurate, ierarhizate şi integrate în conţinutul disciplinelor şcolare”.

„un ansamblu de cunoştinţe, priceperi, deprinderi, valori, modele atitudinale şi comportamentale, organizate sistematic şi etapizate pe cicluri şcolare (în planuri, programe şi manuale), care fac obiectul proceselor de predare-învăţare, prezentându-se pentru elevi ca niveluri sau performanţe de atins”.

*În sens larg*, conţinutul învăţământului reprezintă "ansamblul cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor" incluse în programele şi manualele şcolare fără raportarea acestora la obiective şi valori pedagogice asumate în mod explicit.

*În sens restrâns*, conţinutul învăţământului reprezintă ansamblul atitudinilor şi al strategiilor cognitive care asigură stăpânirea şi valorificarea cunoştinţelor conform obiectivelor generale şi specifice stabilite pe criterii valorice explicite, pedagogice şi sociale, la nivelul planului de învăţământ şi la nivelul programelor şcolare / universitare.

##### Trăsături caracteristice ale conţinuturilor învăţământului

a) Cuprind *elemente variate* (cunoştinţe, priceperi, deprinderi etc.);

b) Sunt *dependente* de finalităţile, scopurile şi obiectivele educaţionale.

c) Au un *caracter dinamic* ce îşi are originea şi în transformările din planul vieţii sociale, pe care trebuie să le reflecteze.

d) Asigură o anumită *continuitate*, dar şi *progresul cunoaşterii*. Selectate şi organizate, conţinuturile reprezintă o modalitate importantă prin intermediul cărora tânăra generaţie asimilează elementele fundamentale necesare pregătirii pentru integrarea în viaţa socială.

e) Se caracterizează printr-un proces de *amplificare* pe măsura trecerii de la o treaptă la alta.

**Criterii de selecţie** şi organizare a conţinuturilor învăţământului

În procesul de selecţionare şi organizare a conţinuturilor acţionează două filtre importante: finalităţile educaţiei şi un set de criterii (indicatori) care asigură pertinenţa conţinuturilor selecţionate.

Pertinenţa constă în raportul şi adecvarea conţinuturilor la o dublă categorie de exigente: ansamblul surselor conţinuturilor şi al valorilor care fundamentează un anumit tip de societate, pe de o parte şi nevoile, interesele şi posibilităţile intelectuale şi fizice ale elevilor pe de altă parte

Pot fi grupate în **4** categorii: filosofice, logico-ştiinţifice, psihologice şi pedagogice.

**A. Criterii filosofice**

a) P*aradigma privind dezvoltarea social-culturală* constituie un criteriu important în procesul de selecţionare şi organizare a conţinuturilor învăţământului. În funcţie de această proiecţie socială se vor stabili finalităţile şi obiectivele educaţionale, ca punct de intrare în demersul curricular.

b) C*oncepţia privind formarea personalitaţii* (idealul educativ) în conformitate cu direcţiile de dezvoltare macrosociale.

c) Un *acord axiologic cu arta, cultura şi aspiraţiile poporului.* Această perspectivă valorică subliniază importanţa abordării învăţământului ca *proces cultural* şi a formării culturale a viitorilor educatori.

d) D*ubla deschidere către PLC şi către nevoile naţionale şi cele ale comunităţii locale*. Procesul educativ are loc într-un anumit context naţional, fără a se rupe de dinamica lumii contemporane.

e) *Orientarea prospectivă şi democratică a conţinuturilor şi a învăţării*.

**B. Criterii logico-ştiinţifice (epistemologice)**

a) *Reducerea redundanţei informaţionale*. Confruntate cu explozia informaţională, cu tendinţa de supraîncărcare a programelor şi manualelor şcolare, factorii de decizie şi autorii manualelor şcolare alternative trebuie să facă din selectarea esenţialului o prioritate a efortului lor. Accentul va fi pus pe acele elemente de conţinut cu un grad înalt de generalitate: categorii, teorii, principii, legi, reguli, noţiuni, concepte şi, abia în ultimul rând, pe date – fapte – evenimente.

b) *Respectarea logicii ştiinţei*,care va fi transpusă în plan didactic, este o condiţie obligatorie a elaborării unor conţinuturi pertinente.

c) I*nterdisciplinaritatea* devine un criteriu semnificativ în selecţionarea şi, mai ales, organizarea conţinuturilor învăţământului.

**C. Criterii psihologice**

Proiectarea curriculumului din perspectivă sistemică presupune un demers centrat pe cel ce învaţă, respectând particularităţile sale de ordin psihologic.

a) În acest sens, un important criteriu îl constituie măsura în care conţinuturile învăţării *asigură dezvoltarea psihică optimă* a celui educat.

În procesul de învăţământ se urmăreşte realizarea unui echilibru între mecanismele generale ale gândirii şi principiile specifice fiecărui domeniu.

b) *Adecvarea conţinuturilor particularitaţilor de vârstă ale elevilor* presupune o atenţie deosebită din partea factorilor decidenţi, a cercetătorilor, a autorilor de programe şi manuale şcolare şi, nu în ultimul rând, a educatorilor. Soluţiile se află la intersecţia dintre logica ştiinţei şi logica didactică, asigurându-se *accesibilitatea* sistemului de cunoştinţe, priceperi, deprinderi.

c) G*ustul efortului propriu şi bucuria de a învăţa*. În condiţiile unor programe şcolare supraîncărcate din punct de vedere informaţional, neadecvate particularităţilor de vârstă şi individuale ale elevilor, în mică măsură şcolile vor stimula motivaţia învăţării.

**D. Criterii pedagogice**

a) *Concordanţa conţinuturilor cu logica didactică*. Pentru a deveni obiectul procesului de predare-învăţare-evaluare, conţinutul instruirii trebuie ordonat într-o anume succesiune. În acest sens, trebuie să se ţină seama de două categorii de condiţii: de ordin logic şi psihologic.

Conţinutul instruirii este *ordonat logic* atunci când este dispus conform unei ierarhii de principii şi concepte care fac parte din specificul disciplinei.

*Ordinea psihologică* presupune ca succesiunea conţinutului învăţământului să corespundă capacităţii crescânde a copilului de a învăţa. Dintre factorii care influentează dezvoltarea puterii de învăţare a elevului, distingem: maturitatea biologică, experienţa anterioară a elevului, motivaţia pentru învăţare.

b) Echilibrul între elaborarea programelor şi organizarea procesului de învăţământ.

c) Creşterea ponderii valenţelor formative a conţinuturilor didactice.

# Modalităţi de selecţionare şi organizare a conţinuturilor învăţământului

În selecţionarea şi organizarea conţinuturilor învăţăntului s-au conturat mai multe modalităţi:

**Perspectiva intradisciplinară** trebuie să asigure coerenţa metodologică şi conceptuală a unei discipline sau a unui grup de discipline ştiinţifice. Ea se realizează, în principal, respectând logica ştiinţei respective, adaptată particularităţilor logicii didactice.

**Perspectiva pluridisciplinară (tematică).** În acest caz tema (temele) constituie obiectul de abordare din partea mai multor discipline, fiecare cu perspectivă, logică şi metode distincte. Perspectiva pluridisciplinară sau tematică permite abordarea unei teme, a unei situaţii sau a unei probleme de către mai multe discipline autonome, fiecare având unghi propriu de abordare şi o metodologie distinctă.

**Perspectiva interdisciplinară** trebuie să-l ajute pe elev în formarea unei imagini unitare a realităţii, să-şi însuşească o metodologie unitară de cercetare a realităţii şi să le dezvolte o gândire integratoare. Constă „în a organiza învăţământul în aşa fel încât să furnizeze elevilor ocazia de a se familiariza cu principii generale sau orientate în contexte cât mai variate posibil. Domeniile privilegiate sunt: teoria generală a sistemelor, teoria ansamblurilor, lingvistica, logica, epistemologia; aceasta deoarece ele pot oferi elevilor concepte şi principii generale care pot fi folosite (transferate) în diferite domenii ale cunoaşterii.

**Organizarea modulară a conţinuturilor învăţământului**

a) Modularitatea este centrată pe elev, pe posibilităţile şi nevoile sale şi, de aici, se remarcă efortul pentru găsirea unor strategii puternic individualizate prin autoinstruire, acordând o mai mare libertate de acţiune celui care învaţă.

b) De asemenea, se are în vedere relaţia dintre cursurile obligatorii, cele opţionale şi facultative, asiguârndu-se atât trunchiul comun pentru diferite profiluri, dar şi o specializare a efortului educativ, ţinându-se cont de nevoile şi interesele elevilor.

c) Organizarea modulară va fi influenţată de natura şi calitatea relaţiilor dintre cel care învaţă şi sursa cunoaşterii, presupunând din partea educatului un efort personal sistematic.

d) Modularitatea se află la confluenţa dintre: educaţia şcolară şi educaţia permanentă; logica predării ca sistem micro şi logica educaţională; strategiile globale şi cele diferenţiatoare; sistematica obiectivelor generale şi cele particularizante; metodologiile algoritmizante şi cele euristice; aspectul liniar, continuu, al proceselor şi caracterul recurent dialectic al acestora.

*(la care se adaugă: predarea ştiinţei ca proces, trunchi comun - discipline facultative şi opţionale, curriculum diferenţiat şi personalizat, conţinuturile alternative ş.a.)*

**Documentele oficiale** care asigură proiectarea conţinutului procesului de învăţământ, sunt reprezentate de: planul de învăţământ, programele şcolare, manuale şcolare, alte materiale de învăţare destinate elevului şi profesorului (numite şi *materiale curriculare* auxiliare).

Acestea sunt ierarhizate pe criteriul *gradului de generalitate* care impune obligativitatea raportării permanente a manualelor şcolare la structura de funcţionare a programelor şcolare şi a programelor şcolare la structura de funcţionare a planului de învăţământ, determinantă, la rândul său, pedagogic şi social.

**1. Planul de învăţământ** reprezintă un document oficial de politică a educaţiei care stabileşte:

*-obiectele* de învăţământ, proiectate disciplinar, intradisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar;

*-succesiunea* obiectelor de învăţământ, proiectată liniar, concentric, modular;

-repartizarea *resurselor* de timp disponibile în cadrul *calendarului şcolar* (anual-semestrial) şi al *orarului* şcolar (zilnic, săptămânal, lunar), calendar dependent de structura anului şcolar.

**Criteriile de proiectare** şi dezvoltare a planului de învăţământ evidenţiază trei tipuri de abordări confirmate la nivel internaţional:

a) abordarea *sistemică* (plan unitar, cu deschidere spre interdisciplinaritate şi spre educaţia permanentă);

b) abordarea *curriculară* (plan centrat asupra *obiectivelor* *generale* - raportabile la ideal şi la scopurile pedagogice - şi a *obiectivelor* *specifice*, definite pe niveluri, trepte, ani de învăţământ dar şi pe dimensiuni şi forme ale educaţiei);

c) abordarea *psihologică* (plan centrat asupra *formării-dezvoltării* la maximum a fondului atitudinal – aptitudinal al personalităţii elevului).

**2. Programele şcolare**reprezintă documentele de politică şcolară proiectate conform obiectivelor generale stabilite la nivelul planului de învăţământ. Aceste documente oficiale angajează realizarea unor obiective specifice care vizează valorile esenţiale selecţionate pentru *formarea-dezvoltarea* personalităţii şi *tehnologiile didactice* adecvate pentru stimularea succesului şcolar.

Se elaborează din *perspectiva curriculară*: proiectarea în interacţiune a obiectivelor, conţinuturilor, activităţilor de învăţare şi a principiilor şi metodelor de evaluare. Permite o mai bună orientare a predării-învăţării în raport cu obiectivele formative ce vizează competenţe de nivel superior, de aplicare a cunoştinţelor şi competenţelor în contexte noi şi de rezolvare de probleme teoretice şi practice.

Cuprind:

**obiectivele cadru**: sunt obiective cu grad de generalitate şi complexitate ridicat. Se referă la formarea unor capacităţi şi atitudini specifice disciplinei şi sunt urmărite de-a lungul mai multor ani de studiu;

**obiectivele de referinţă**: reprezintă rezultatele aşteptate ale învăţării şi urmăresc progresia în achiziţia de competenţe şi cunoştinţe de la un an de studiu la altul;

**tipuri de activităţi de învăţare**: sunt specificate pentru fiecare obiectiv de referinţă. Sunt construite astfel încât să pornească de la experienţa concretă a elevului şi să se integreze unor strategii didactice adecvate contextelor variate de învăţare;

**conţinuturi**: reprezintă mijloacele prin care se urmăreşte atingerea obiectivelor cadru şi a obiectivelor de referinţă propuse;

**standarde curriculare de performanţă**: sunt criteriile de evaluare a calităţii procesului de învăţare. Asigură conexiunea între curriculum şi evaluare, pe baza lor elaborându-se nivelurile de performanţă şi itemii necesari probelor de evaluare.

**3. Manualele şcolare**(şi celelalte materiale de învăţare: ghiduri, culegeri de probleme, texte, crestomaţii etc.) reprezintă documentele de politică şcolară care asigură concretizarea programelor şcolare prin acţiunea de operaţionalizare a obiectivelor generale şi specifice, realizabilă, îndeosebi, din perspectiva elevului.

Îndeplinesc funcţii de informare-formare şi de antrenare în activitatea de instruire-autoinstruire a elevilor sub îndrumarea profesorului.

Structura manualului şcolar permite concretizarea programei şcolare prin realizarea următoarelor operaţii pedagogice:

a) identificarea unităţilor de conţinut;

b) specificarea experienţelor de învăţare necesare pentru realizarea obiectivelor specifice programei;

c) programarea unităţilor de instruire în secvenţe evaluabile în termeni de performanţe-competenţe;

d) angajarea acţiunilor posibile de *predare-învăţare-evaluare*;

e) îndrumarea proiectelor de învăţare în clasă şi de învăţare acasă.

Valoarea manualelor reflectă calitatea programelor şcolare şi a planului de învăţământ. În această perspectivă, creativitatea autorilor de manuale nu poate suplini limitele programelor şcolare, dependente de structura planului de învăţământ care reflectă finalităţile sistemului educaţional, organizarea sa internă, pe niveluri şi trepte de instruire.

Abordarea curriculară a manualelor şi a altor materiale de învăţare presupune respectarea unui imperativ de ordin metodologic: *asigurarea corespondenţei pedagogice depline între plan - programe - manuale*. Elaborarea unui nou tip de manual solicită astfel un nou tip de programă şcolară, condiţionată, în situaţii reformatoare, de schimbările determinate macrostructural la nivelul planului de învăţământ.

1. **Metodologia procesului de invatamant**

Etimologic, termenul"metodă" provine din limba greacă ("metha" = "spre"; "odos" = "cale") şi desemnează o cale eficientă de urmat pentru atingerea anumitor scopuri.

**Metodă de învăţământ**

„o modalitate comună de acţiune a cadrului didactic şi a elevilor în vederea realizării obiectivelor pedagogice. Cu alte cuvinte, metoda reprezintă „un mod de a proceda care tinde să plaseze elevul în-tr-o situaţie de învăţare, mai mult sau mai puţin dirijată”

Metodele de învăţământ sunt un element de bază al strategiilor didactice, în strânsă relaţie cu mijloacele de învăţământ şi cu modalităţile de grupare a elevilor. De aceea, opţiunea pentru o anumită strategie didactică condiţionează utilizarea unor metode de învăţământ specifice.

Totodată, metodele de învăţământ fac parte din condiţiile externe ale învăţării, care determină eficienţa acesteia. De aici decurge importanţa alegerii judicioase a metodelor corespunzătoare fiecărei activităţi didactice.

**Metodologia didactică**

„Sistemul metodelor utilizate în procesul de învăţământ precum şi teoria care stă la baza acestuia. Sunt luate în considerare: natura, funcţiile, clasificarea metodelor de învăţământ, precum şi caracterizarea, descrierea lor, cu precizarea cerinţelor de utilizare”.

„Ansamblul metodelor, procedeelor şi mijloacelor aplicabile în activitatea didactică, conform obiectivelor pedagogice specifice şi concrete ale acesteia”.

**Funcţiile** **metodelor** didactice vizează realizarea integrală a obiectivelor proiectate la nivelul procesului de învăţământ:

* funcţia normativă - vizează dimensiunea axiologică a activităţii didactice;
* funcţia cognitivă - vizează performanţele-competenţele, prioritar cognitive, ale activităţii didactice;
* funcţia formativă - vizează pilonii competenţei de învăţare: gândirea, inteligenţa, creativitatea, motivaţia internă, atitudinea caracterială superioară;
* funcţia operaţională - vizează realizarea obiectivelor concrete ale activităţii didactice, respectiv obţinerea transformărilor dorite în personalitatea elevului.

Prin realizarea acestor funcţii, metodele devin elementele cele mai dinamice ale activităţii didactice care permit profesorului adaptări creative multiple – strategice, tactice, operaţionale – la obiectivele, conţinutul şi evaluarea procesului de învăţământ.

**Clasificarea metodelor didactice** presupune, pe de o parte, eliminarea unor formule fără relevanţă pedagogică şi socială (“metode tradiţionale-metode moderne”; “metode principale-metode secundare”; “metode generale-metode particulare”; “metode individuale-metode de grup-metode frontale”; metode reduse: la un principiu / ”metoda intuiţiei”, la o alternativă pedagogică / ”metoda Montessori” etc., la un tip de învăţare (“metoda învăţării euristice” etc.).

Pe de altă parte, *clasificarea metodelor didactice* presupune avansarea unui *criteriu specific pedagogic* care vizează “principalul izvor al învăţării”, valorificat în termeni de acţiune predominantă.

Din această perspectivă pot fi evidenţiate **patru categorii** de metode didactice, integrate la nivel de sistem:

a) Metode în care predomină *acţiunea de comunicare*, într-o formă de organizare

*orală* (*expozitivă* / naraţiunea, explicaţia, prelegerea; *interogativă* / conversaţia euristică, dezbaterea, asaltul de idei, problematizarea),

*scrisă* (activitatea cu manualul şi alte materiale de învăţare, lectura – dirijată, explicativă, independentă etc),

*internă* (reflecţia personală, introspecţia);

b) Metode în care predomină *acţiunea de cercetare a realităţii* în mod

*direct* (observaţia sistematică şi independentă, experimentul, cercetarea documentelor istorice) sau

*indirect* (demonstraţia - observaţională, experimentală, grafică, documentară, analogică, programată; modelarea);

c) Metode în care predomină *acţiunea practică,* într*-*oformădeorganizare *reală* (exerciţiul, algoritmizarea, lucrările practice, studiul de caz) sau *simulată* (jocul didactic, dramatizarea);

d) Metode în care predomină *acţiunea de programare specială a instruirii* (vezi valorificarea principiului: *paşilor mici-comportamentului activ-întăririi pozitive sau negative a comportamentului-respectării ritmului individual de învăţare*): metoda instruirii programate; metoda instruirii asistată pe calculator (vezi posibilitatea valorificării *tehnicilor specifice* acestor metode ca *mijloace* de învăţământ integrate / integrabile pedagogic la nivelul oricărei *metode* didactice/de învăţământ.

**Procedeele didactice** reprezintă operaţiile subordonate metodelor didactice care oferă soluţii operative adecvate căilor de instruire propuse de profesor, adaptate de elev în diferite situaţii concrete.

Între metodele şi procedeele didactice există o graniţă flexibilă, dependentă de evoluţia raporturilor dintre *profesor* şi *elev*. Orice *o metodă* poate deveni *procedeu* la fel cum *un procedeu* poate fi convertit în *metodă* atunci când desfăşurarea *activităţii didactice* o impune.

**Mijloacele didactice** reprezintă instrumentele materiale, naturale, tehnice etc. subordonate metodelor şi procedeelor didactice angajate în realizarea sarcinilor specifice, proiectate la nivelul activităţii didactice.

**Strategiile didactice**au în vedere optimizarea activităţilor de instruire prin alegerea metodelor şi ale obiectivelor pedagogice cu valoare de *modele de acţiune* care sugerează un traseu general de parcurs.

„o formă specifică şi superioară a normativităţii pedagogice” care asigură “reglarea unui întreg proces şi nu doar a unei secvenţe de învăţare”.

„presupune un ansamblu de procedee şi metode orientate spre pro-ducerea unui sau a mai multor obiective determinate”, realizabile “în anumite condiţii de coerenţă internă, compatibilitate şi complementaritate a efectelor”.

Strategia didactică atrage în jurul unei metode de bază, alte metode care amplifică procedura operaţională a deciziilor luate în condiţii de schimbare continuă a raporturilor dintre *subiectul* (profesor) şi *obiectul educaţiei* (elev), la niveluri de organizare frontală, pe grupe şi individuală a activităţii de instruire/educaţie.

**Principalele metode de învăţământ**

**1. Metodele expozitive.** Constau în transmiterea sistematică a unui volum mare de cunoştinţe prin intermediul cuvântului cadrului didactic.

Pot îmbrăca următoarele **forme**:

*Povestirea* constă în nararea unor fapte, evenimente, într-o formă expresivă, menită să declanşeze stări afective la elevi. Se foloseşte cu prioritate la clasele primare.

*Descrierea* urmăreşte evidenţierea părţilor componente sau caracteristicilor unui obiect sau fenomen, de cele mai multe ori în prezenţa obiectului descris.

*Explicaţia* constă în clarificarea unui adevăr ştiinţific, pe baza unui şir de argumentaţii.

Obiectul explicaţiei (un concept, un fenomen, un principiu, o lege, o regulă) este prezentat astfel încât să devină inteligibil pentru elevi.

*Prelegerea* constă în transmiterea unui volum mare de informaţii, selectate şi organizate pe baza unui plan de idei. Pe parcursul prelegerii, profesorul recurge la argumentări, definiţii, comparaţii, exemple, concluzii în vederea prezentării accesibile şi convingătoare a temei propuse.

**Variante noi** ale metodelor expozitive:

*Prelegerea (expunerea) cu oponent*: „oponentul” – un al doilea cadru didactic sau un cursant special pregătit – intervine pe parcursul expunerii cu întrebări, aprecieri critice, sugerând auditoriului noi perspective în abordarea temei. În acest sens, este necesară o regizare prealabilă a desfăşurării prelegerii.

*Prelegerea în echipă*: expunerea este realizată de o echipă de cadre didactice, fiecare analizând un anumit aspect al temei şi completându-se reciproc.

*Prelegerea-dezbatere*: cadrul didactic expune ideile principale, apoi urmează o dezbatere în care cursanţii analizează, exemplifică, aplică aceste idei în conformitate cu experienţa personală.

***Conversaţia*** este o metodă care valorifică dialogul în vederea realizării obiectivelor procesului de învăţământ.

După funcţia didactică vizată cu prioritate, se desprind următoarele *forme principale ale conversaţiei*:

- conversaţia *de verificare (catihetică)*, în care întrebările sunt de tip reproductiv, vizând cunoştinţe predate şi învăţate şi solicitând cu prioritate memoria;

- conversaţia *euristică*, în care întrebările sunt de tip productiv, solicitând cu prioritate gândirea în prelucrarea şi sistematizarea datelor cunoscute în vederea unor comparări, interpretări sau exprimări de opinii personale. Se ajunge astfel la cunoştinţe noi, „descoperite” de elevi prin efort personal (etimologic: "evriskein", gr. = "a descoperi"). Se mai numeşte şi conversaţie socratică; părintele ei fiind considerat filosoful grec Socrate.

- *Conversaţia de consolidare*, prin care se urmăreşte repetarea şi sistematizarea cunoştinţelor.

*Formularea întrebărilor* presupune respectarea următoarelor *cerinţe*: să fie formulate corect, simplu, accesibil; să fie adresate întregii clase; să nu sugereze răspunsul; să fie gradate şi variate; să stimuleze operaţiile gândirii, să declanşeze, pentru găsirea răspunsului, o activitate intelectuală cât mai intensă; să fie urmate de o pauză suficientă pentru construirea răspunsului.

Elevii trebuie solicitaţi şi îndrumaţi să adreseze şi ei întrebări cadrului didactic sau colegilor.

O altă categorie de *cerinţe* vizează *răspunsurile*. Acestea vor fi: corect formulate, din punct de vedere ştiinţific, stilistic şi gramatical; complete; argumentate; sancţionate (confirmate) de cadrul didactic sau colegi.

**2. Metoda dezbaterilor.** Considerată ca variantă a metodei conversaţiei, metoda dezbaterilor presupune luarea în discuţie, de către un grup de cursanţi, a unei probleme, în condiţiile în care: cursanţii dispun de o pregătire în domeniu; există un climat favorabil schimbului de opinii; profesorul are rolul de moderator.

**3. Problematizarea.** Esenţa acestei metode constă în crearea, pe parcursul învâţării, a unor situaţii-problemă şi rezolvarea acestora de către elevi care, pornind de la cunoştinţe anterior însuşite, ajung la adevăruri noi. Noile cunoştinţe nu mai sunt astfel „predate” elevilor gata elaborate ci sunt obţinute prin efort propriu.

*Situaţia-problemă* este de obicei definită ca un conflict care se declanşează între datele vechi şi datele noi pe care le primeşte elevul şi care par să le contrazică pe primele. Contradicţia poate apărea între teorie şi aspectele practice, între general şi un caz particular, între experienţa emipirică şi cunoştinţele ştiinţifice etc. Se creează astfel o stare de tensiune psihică, de nelămurire, de curiozitate care declanşează activitatea de cunoaştere, de rezolvare a problemei, prin formulare de ipoteze, verificarea lor şi desprinderea unor concluzii.

Instruirea prin problematizare se poate realiza la diferite *nivele:* expunerea problematizată de către profesor a materialului de învăţat; crearea de către profesor a unei situaţii problemă şi rezolvarea ei de către elevi împreună cu profesorul; Crearea de către profesor a unei situaţii problemă şi rezolvarea ei de către elevi în mod independent; sesizarea şi rezolvarea problemei de către elevi.

Problematizarea este o metodă cu un înalt potenţial formativ; ea contribuie la dezvoltarea operaţiilor gândirii, a capacităţilor creatoare, la cultivarea motivaţiei intrinseci, la educarea independenţei şi autonomiei în activitatea intelectuală.

Problematizarea poate deveni un procedeu eficient de activare a elevilor în cadrul altor metode (expunere, demonstraţie) sau poate căpăta o extindere mai mare în metoda studiului de caz (cazul este o problemă mai complexă).

**4. Lectura (studiul cărţii).** În cazul acestei metode, sursa informaţiilor o reprezintă textul scris în primul rând manualul, dar şi lucrări de specialitate, dicţionare, enciclopedii, reviste, culegeri ş.a. Elevii citesc cu intenţia de a învăţa, dobândind astfel cunoştinţe prin efort personal.

Utilizarea acestei metode presupune valorificarea unor tehnici de lectură (cum ar fi: lectura rapidă, lectura activă, lectura explicativă, lectura selectivă) precum şi a unor deprinderi şi obişnuinţe de stocare şi prelucrare a informaţiilor (ca deprinderea de a lua notiţe, a extrage ideile principale, a alcătui o fişă, un conspect etc).

Valoarea metodei constă în special în consolidarea acestor tehnici de activitate intelectuală.

**5. Observarea sistematică şi independentă.** Metoda *presupune* urmărirea, investigarea unor obiecte sau fenomene în vederea obţinerii de informaţii despre acestea.

Ca metodă de învăţământ, observarea este intenţionată, organizată şi sistematică.

*Cerinţe* în utilizarea acestei metode: existenţa unor obiective clare şi a unor sarcini concrete; asigurarea unui caracter riguros şi sistematic (eşalonată în timp, pe perioade distincte, desfăşurată după un plan etc); antrenarea cât mai multor analizatori în activitatea de observare; asigurarea unei atitudini active a elevilor pe parcursul observării (efectuează analize, comparaţii, clasificări ş.a.); consemnarea riguroasă a rezultatelor (în caiete, fişe etc.); prelucrarea şi interpretarea datelor observate; valorificarea informaţiilor obţinute în activităţi ulterioare.

**6. Experimentul.** Ca şi observarea, experimentul ca metodă didactică derivă din metoda de cercetare cu acelaşi nume; servind însă realizării unor obiective pedagogice.

Experimentul constă în provocarea intenţionată a unui fenomen în scopul studierii lui.

Cele mai întâlnite **forme** ale experimentului sunt:

1. *Experimentul cu caracter demonstrativ* - realizat de profesor, în faţa clasei, în următoarea succesiune de etape: asigurarea unei pregătiri teoretice: sunt actualizate sau prezentate cunoştinţele teoretice care vor fi utilizate pe parcursul desfăşurării activităţii experimentale sau la prelucrarea datelor şi stabilirea concluziilor; cunoaşterea aparaturii de către elevi: sunt descrise trusele, aparatele, instalaţiile experimentale; executarea lucrării experimentale de către profesor, cu explicarea demersurilor efectuate şi asigurarea unei atitudini active din partea elevilor; elaborarea concluziilor, prin antrenarea elevilor.

2. *Experimentul cu caracter de cercetare* se aseamănă cel mai mult cu experiemtnul ca metodă de cercetare şi parcurge aproximativ etapele unei investigaţii experimentale autentice: delimitarea unei probleme; emiterea de ipoteze; organizarea unor situaţii experimentale; desfăşurarea propriu-zisă a experimentului, cu folosirea aparaturii de laborator; prelucrarea şi interpretarea datelor; confirmarea sau infirmarea ipotezei.

3. *Experimentul cu caracter aplicativ* urmăreşte confirmarea experimentală a unor cunoştinţe ştiinţifice anterior dobândite. Se parcurg următoarele etape: prezentarea sau actualizarea cunoştinţelor teoretice; prezentarea sarcinilor de lucru; organizarea activităţii elevilor: gruparea lor, repartizarea truselor; executarea activităţii experimentale de către elevi sub îndrumarea cadrului didactic; consemnarea rezultatelor; comentarea rezultatelor şi stabilirea concluziilor.

Utilizarea metodei experimentului este condiţionată de existenţa unui spaţiu şcolar adecvat (laborator şcolar) şi a unor mijloace de învăţământ corespunzătoare (aparatură de laborator, truse, montaje etc.)

În cazul experimentului cu caracter de cercetare şi al celui aplicativ activitatea elevilor se poate organiza fie pe grupe, fie individual.

Ca şi observarea sistematică, experimentul dispune de importante valenţe formative, stimulând activitatea de investigaţie personală şi independenţa şi favorizând dezvoltarea intereselor cognitive.

**7. Demonstraţia.** Această metodă constă în prezentarea, de către cadrul didactic, a unor obiecte sau fenomene reale sau a unor substitute ale acestora, sau a unor acţiuni, operaţii ce urmează a fi învăţate şi dirijarea, prin intermediul cuvântului, a perceperii acestora de către elevi. În felul acesta, se dobândesc noi cunoştinţe, se confirmă adevăruri anterior însuşite sau se formează modelul intern al unei noi acţiuni.

Prin demonstraţie se asigură un suport concret senzorial în activitatea de cunoaştere, intuirea realităţii de către elevi fiind dirijată prin cuvântul cadrului didactic. Metoda de învăţământ are deci un caracter intuitiv, ceea ce o delimitează de demonstraţia logică, bazată pe raţionamente.

În funcţie de materialul demonstrativ utilizat, metoda poate îmbrăca diferite **forme***:*

demonstraţia cu ajutorul obiectelor naturale, întâlnită în special la ştiinţele naturii;

demonstraţia cu ajutorul obiectelor tehnice (dispozitive, aparate, utilaje) folosite la disciplinele tehnice în vederea înţelegerii structurii, principiilor funcţionale sau utilizare a obiectelor tehnice;

demonstraţia cu ajutorul materialelor grafice (planşe, hărţi, diagrame etc.);

demonstraţia cu ajutorul mijloacelor audio vizuale (filme, diapozitive etc.);

demonstraţia cu ajutorul desenului didactic, executat de cadrul didactic la tablă;

demonstrarea acţiunilor de executat, în situaţiile în care se urmăreşte învăţarea unor deprinderi (desen tehnic, educaţie fizică etc.).

Indiferent de forma aleasă, în utilizarea demonstraţiei se cer respectate următoarele *cerinţe* de bază: alegerea unui material demonstrativ semnificativ, reprezentativ şi accesibil; asigurarea receptării acestuia în bune condiţii de către întreaga clasă prin aşezarea corespunzătoare a elevilor în clasă şi prin corecta poziţionare a cadrului didactic; Intuirea sistematică a materialului demonstrativ, prin alternarea prezentării sintetice (întregul) cu cea analitică (pe părţi); activarea elevilor pe parcursul demonstraţiei prin stimularea curiozităţii, distribuirea de sarcini de urmărit şi executat etc.

**8. Modelarea.** Această metodă constă în utilizarea modelelor ca sursă pentru dobândirea noilor cunoştinţe.

*Modelul didactic* este un sistem artificial, construit prin analogie cu cel real (originar), din care reţine numai trăsăturile esenţiale, semnificative. Modelul constituie deci o simplificare, o schematizare a realului. Investigând modelul, operând cu acesta, elevii dobândesc informaţii despre sistemul originar.

În funcţie de nivelul de abstractizare, pot fi delimitate mai multe **forme** *de modelare*, cărora le corespund diferite tipuri de modele [2, p.80]: modelarea *prin similitudine*, care se bazează pe utilizarea de modele materiale (machete, mulaje), care reproduc cu fidelitate sistemul real, dar la alte dimensiuni (de obicei mai mici); modelarea *prin analogie*, care utilizează modelele ideale (abstracte), cum ar fi modelele grafice (modelul grafic al atomului) sau modelele matematice (formule, ecuaţii, scheme matematice); modelarea *simulatorie*, care valorifică modelele simulatoare (simulacre) ale unor fenomene, procese, acţiuni prezentate, de exemplu, prin intermediul unor filme didactice.

Modelarea poate fi abordată şi ca o formă a demonstraţiei (demonstraţia cu ajutorul modelelor).

**9. Exerciţiul.** Metoda se referă la executarea conştientă, sistematică şi repetată a unei acţiuni. În principal, prin această metodă se urmăreşte învăţarea unor deprinderi, dar mai pot fi atinse şi alte obiective, cum ar fi consolidarea cunoştinţelor sau stimularea unor capacităţi sau aptitudini.

Exerciţiul are o sferă mare de aplicabilitate, putând îmbrăca forme diferite în funcţie de obiectul de învăţământ la care este utilizat. Pornind de la obiectivele urmărite, exerciţiile pot fi de mai multe tipuri: introductive, de bază, aplicative, de creaţie.

Eficienţa acestei metode este condiţionată de respectarea următoarelor *cerinţe*: pregătirea elevilor, sub aspect teoretic şi motivaţional, pentru executarea acţiunii; explicarea şi demonstrarea corectă a acţiunii de executat, în vederea formării modelului intern al acesteia; efectuarea repetată a acţiunii în situaţii cât mai variate; dozarea şi gradarea exerciţiilor; creşterea progresivă a gradului de independenţă a elevilor pe parcursul exersării; asigurarea unui control permanent, care să se transforme treptat în autocontrol.

**10. Metoda lucrărilor practice** constă în efectuarea de către elevi a unor sarcini cu caracter aplicativ: de proiectare, de execuţie, de fabricaţie, de reparaţie. Prin această metodă se realizează: învăţarea de priceperi şi deprinderi; achiziţionarea unor strategii de rezolvare a unor probleme practice; consolidarea, aprofundarea şi sistematizarea cunoştinţelor.

Lucrările practice se desfăşoară individual sau în grup, într-un spaţiu şcolar specific (atelier, lot şcolar), înzestrat cu mijloace şi echipamente tehnice.

Raportat la metoda exerciţiului, activitatea elevilor are în acest caz un grad sporit de complexitate şi de independenţă.

*Cerinţele* de respectat sunt aceleaşi ca la metoda anterioară. În plus, se recomandă: efectuarea unui instructaj (care să conţină şi prelucrarea normelor de protecţie a muncii); organizarea riguroasă a muncii elevilor, prin indicarea sarcinilor şi a responsabilităţilor; diversificarea modalităţilor de evaluare şi valorificare a rezultatelor (de exemplu, prin organizarea de expoziţii cu produsele realizate).

**11. Metoda proiectelor.** Această metodă se bazează pe anticiparea mentală şi efectuarea unor acţiuni complexe, legate de o temă impusă sau aleasă de elevi. Activitatea elevilor se desfăşoară în mod independent, individual sau în grup, într-un timp mai îndelungat (o săptămână, o lună etc.), presupune un efort de informare, investigare, proiectare sau elaborare şi se soldează în final cu prezentarea unui produs finit (dispozitiv, model, referat etc.), care va fi evaluat (de aceea, proiectul se întâlneşte şi ca metodă complementară de evaluare).

Printre *avantajele* acestei metode, menţionăm: posibilitatea unei abordări interdisciplinare a temei; consolidarea şi valorificarea tehnicilor de activitate intelectuală (de adunare, prelucrare şi prezentare a informaţiilor); stimularea iniţiativei şi independenţei elevilor în activităţi; dezvoltarea structurilor cognitive şi a capacităţilor creatoare ale acestora.

**12. Metoda studiului de caz** este metoda care valorifică în învăţare „cazul”, adică o situaţie reală, semnificativă pentru un anumit domeniu şi care se cere a fi analizată şi rezolvată. „Cazul” ales trebuie să fie autentic, reprezentativ, accesibil, să conţină o problemă de rezolvat prin adunare de informaţii şi luarea unei decizii.

În utilizarea metodei se conturează următoarele *etape*: alegerea cazului de către cadrul didactic; prezentarea lui elevilor; obţinerea informaţiilor necesare (cu ajutorul cadrului didactic sau în mod independent); prelucrarea informaţiilor; elaborarea variantelor de rezolvare; alegerea variantei optime; verificarea deciziei adoptate.

*Valoarea* metodei rezidă în faptul că favorizează investigarea unor situaţii reale, dezvoltând capacităţi de analiză, interpretare, anticipare, luare de decizii ş.a.

De cele mai multe ori metoda se bazează pe activităţi de grup, putând fi îmbinată şi cu jocul cu roluri.

**13. Metode de simulare.** Acest grup de metode se bazează pe simularea (imitarea) unor activităţi reale, urmărindu-se în principal formarea de comportamente specifice (cum ar fi cele profesionale).

Una dintre cele mai practicate metode de simulare este *jocul cu roluri,* care constă în simularea unor funcţii, relaţii, activităţi, ceea ce presupune: identificarea unei situaţii ce se pretează la simulare; distribuirea rolurilor între participanţi; învăţarea individuală a rolului; interpretarea („jucarea”) rolurilor; discutarea în grup a modului în care au fost interpretate rolurile.

*Eficienţa* metodei este condiţionată de capacitatea participanţilor de a se transpune în rol şi de a-şi valorifica experienţa în acest context. Profesorului, aflat mai ales în ipostază de animator, i se cer şi calităţi regizorale.

*Alte metode de simulare* se bazează pe utilizarea unor sisteme tehnice (simulatoarele).

**14. Metoda activităţii cu fişele** este o metodă de învăţare care presupune utilizarea fişelor elaborate în prealabil de către profesor, conţinând sarcini de lucru pe care elevii le rezolvă individual. Fişele pot avea *roluri* diverse: de suport în dobândirea de noi cunoştinţe, favorizând autoinstruirea; de control, de realizare a conexiunii inverse; de tratare diferenţiată a elevilor, conţinând sarcini diferite pentru diferitele categorii de elevi din clasă.

În ultimii ani se conturează o **categorie distinctă de metode**, bazată pe *învăţarea prin colaborare*. Învăţarea prin colaborare este eficientă în funcţie de luarea în considerare a anumitor *condiţii*:

-componenţa grupului privită sub raportul vârstei şi al nivelului intelectual al participanţilor, mărimii grupului şi a diferenţelor dintre membrii grupului („eterogenitatea optimă”);

-sarcina de lucru (să se preteze la colaborare);

-existenţa unor mijloace de comunicare adecvate.

*Alegerea*, din varietatea *metodelor de învăţământ*, pe cele *considerate cele mai eficiente pentru o anumită activitate didactică, este în exclusivitate rezultatul deciziei profesorului*.

În luarea acestei decizii, cadrul didactic ţine seama de următoarele *considerente*:

-obiectivele pedagogice urmărite;

-specificul conţinutului de învăţat;

-particularităţile elevilor; condiţiile materiale locale (mijloace de învăţământ, spaţiu şcolar etc.);

-timpul disponibil;

-propriile sale competenţe pedagogice şi metodice.

Alternarea metodelor de învăţământ, diversificarea procedeelor didactice pe care acestea le includ constituie o expresie a creativităţii cadrului didactic.

1. **Evaluarea în procesul de invatamant**

Constantin Cucoş: activitatea prin care profesorul verifică pregătirea elevilor şi o apreciază prin note.

Ioan Jinga: „barometrul” prin care este indicată în orice moment starea pregătirii şcolarilor, succesele şi eşecurile, nivelul performanţelor în raport cu cele proiectate prin curriculum.

Steliana Toma: un proces de măsurare şi apreciere a valorii rezultatelor sistemului de învăţământ sau a unei părţi a acestuia, a eficienţei resurselor, condiţiilor, strategiilor folosite prin compararea rezultatelor cu obiectivele propuse, în vederea luării unei decizii de îmbunătăţire şi perfecţionare.

Pentru înţelegerea adecvată a naturii evaluării este necesară relevarea principalelor **caracteristici**. Astfel:

Evaluarea este o acţiune de **cunoaştere** (specifică) a unor fenomene sub raportul însuşirilor acestora, a stării şi funcţionalităţii unui sistem, a rezultatelor unei activităţi. Prin urmare, obiectul ei poate fi un fenomen, o persoană (elev, profesor), o activitate sau rezultatele acesteia, o instituţie, sistemul şcolar în ansamblu ş.a. Actul evaluativ vizează **ameliorarea** stării fenomenelor evaluate, fiind realizat în perspectiva luării unor **decizii** în acest sens.

În legătură cu funcţia de ameliorare a fenomenului supus măsurării, evaluarea comportă un proces de colectare a datelor necesare funda­mentării deciziilor ce urmează să fie adoptate în scopul îmbunătăţirii rezultatelor şi a activităţii considerate. Problema nu constă în a hotărî dacă este util ori nu să se evalueze, ci în a stabili pentru ce fel de deciziitrebuie realizată o evaluare. Din aceasta decurge cerinţa de a se asigura concordanţa deplină între decizia care urmează să fie adoptată şi datele furnizate de acţiunile evaluative. De aceea, orice demers evaluativ face necesar să fie precizat:

* ce urmează să fie evaluat (obiectul evaluării);
* natura şi obiectul deciziei avute în vedere;
* tipul de date ce trebuie obţinute.

În sens larg, evaluarea este acea activitate prin care sunt colectate, prelucrate şi interpretate informaţi privind starea şi funcţionarea unui sistem, a rezultatelor pe care le obţine, activitate ce conduce la aprecierea acestora pe baza unor criterii, standarde şi prin care este influenţată evoluţia sistemului.

O direcţie de dezvoltare a evaluării, promovată începând cu anii ’70, o reprezintă extinderea acesteia asupra activităţii, condiţiilor, factorilor şi proceselor de care depind rezul­tatele obţinute la un moment dat.

Această orientare este stimulată de noi dezvoltări ale teoriei curriculumului şcolar şi teoriei instruirii. Depăşind concepţia tradiţională potrivit căreia nivelul rezultatelor activităţii şcolare este dependent de competenţa şi calitatea prestaţiilor realizatorului acesteia, s-a ajuns la înţelegerea faptului că eficacitatea activităţii şcolare, poate fi evaluată pertinent numai dacă sunt evaluate toate componentele activităţii (condiţii interne/externe, resursele de care dispune, starea şi funcţionalitatea facto­rilor participanţi - umani, naturali, procesuali, prin urmare activitatea în între­­gul ei, ca unitate a acestor elemente componente.

Rezultatele şcolare nu pot fi cunoscute, dar mai ales interpretate, apreciate şi explicate decât în strânsă legătură cu evaluarea **activităţii** care le-a produs.

În acelaşi timp, s-a ajuns la înţelegerea rolului complex pe care evaluarea îl are în activitatea şcolară, în relaţie cu procesele principale ale acesteia - predarea şi învăţarea - şi implicit cu factorii umani pe care aceste procese îi reprezintă.

**Funcţiile** evaluării au o semnificaţie socială şi pedagogică.

*A)* ***Funcţiile******sociale*** *ale acţiunii de evaluare*vizează calitatea învăţământului de subsistem angajat în realizarea unor obiective asumate în plan cultural şi economic, la nivel de politică a educaţiei:

*a)* *funcţia de* ***validare*** *socială a produselor sistemului de învăţământ*, la diferite niveluri de integrare şcolară şi profesională;

*b)funcţia de* ***orientare*** *socială, şcolară şi profesională*, la diferite niveluri de decizie care angajează responsabilitatea tuturor factorilor educaţiei (profesori, elevi, părinţi, reprezentanţi ai comunităţii locale etc.);

*c) funcţia de* ***selecţie*** *socială, şcolară şi profesională*, la diferite niveluri de clasificare şi ierarhizare a rezultatelor activităţii didactice, de formare iniţială şi continuă, exprimate în termeni de proces şi de produs.

*B)* ***Funcţiile******pedagogice*** *ale acţiunii de evaluare* vizează declanşarea unor circuite de conexiune inversă externă (realizate de profesor) şi chiar interne (realizate de elev), necesare pentru verificarea calităţii activităţii didactice pe coordonata corespondenţelor curriculare dintre *obiectivele* pedagogice-*conţinuturile* pedagogice-*metodologia* pedagogică (de *predare-învăţare-evaluare*):

*a) funcţia de* ***informare*** *pedagogică*, bazată pe verificarea rezultatelor şcolare la anumite intervale de timp, pe criterii prioritar constatative;

*b) funcţia de* ***diagnoză*** *pedagogică*, bazată pe verificarea şi interpretarea rezultatelor la diferite intervale de timp, pe criterii prioritar calitative;

*c) funcţia de* ***prognoză*** *pedagogică*, bazată pe decizii cu *valoare anticipativă*, de stimulare a activităţii de învăţare la niveluri de *performanţă* şi de *competenţă* superioare.

***Structura acţiunii de evaluare*** include trei operaţii principale: *măsurarea-aprecierea-decizia*.

*A)* ***Măsurarea*** reprezintă operaţia de evaluare care asigură consemnarea "unor caracteristici observabile" exprimate în *termeni cantitativi* (scor, cifre, statistici etc.) sau / şi prin *descrieri* concentrate asupra unor zone restrânse de manifestare.

Măsurarea tinde spre o anumită obiectivitate constatativă, susţinută, de regulă, prin instrumente speciale de evaluare cantitativă a fenomenului studiat (chestionare, ghiduri, probe standardizate, tehnici statistice etc.). Această obiectivitate nu angajează însă emiterea unor judecăţi de valoare specific pedagogice, deschise interpretării pe termen scurt, mediu şi lung.

*B)* ***Aprecierea*** reprezintă operaţia de evaluare care implică interpretarea faptelor consemnate, în funcţie de anumite criterii calitative, specific pedagogice, independente în raport cu instrumentele de măsură folosite în cadrul unei anumite metode sau strategii didactice/de învăţământ.

Ca operaţie specifică, *aprecierea* valorifică, pe de o parte, consensul metodologic instituţionalizat la nivel managerial în legătură cu criteriile specifice de evaluare a rezultatelor măsurate anterior:

a) criteriul raportului dintre calitatea resurselor existente la "intrare" - calitatea procesului / activităţii didactice - calitatea "produsului" / instituţie sau elev, la "ieşire" (la sfârşitul lecţiei, capitolului, ciclului de instruire etc.);

b) criteriul raportului dintre obiectivele specifice instituţionalizate la nivelul pro-gramelor - obiectivele concrete asumate şi realizate conform resurselor pedagogice existente la nivelul comunităţii educative locale, organizaţiei şcolare, clasei de elevi, fiecărui elev;

c) criteriul raportului dintre obiectivele concrete stabilite la nivel *minim-mediu-maxim* şi obiectivele concrete atinse la sfârşitul activităţii în termeni de *performanţe* şi de *competenţe* minime-medii-maxime.

d) criteriul raportului dintre nivelul de *performanţă* şi de *competenţă* atins de cadrul didactic şi de elevi la ultima acţiune de evaluare şi progresele / regresele pedagogice realizate între timp;

e) criteriul raportului dintre pregătirea cadrului didactic (formarea iniţială şi continuă, experienţă didactică acumulată, gradul didactic obţinut) şi nivelul de exigenţă pedagogică asumat.

Pe de altă parte, valorificarea integrală a acestor criterii permite emiterea unei *judecăţi de valoare*, operabilă la nivel de *diagnoză pedagogică*, în termenii unei formule standardizate care descoperă calităţile şi slăbiciunile obiectului evaluat (şcoală, clasă de elevi, elev etc.), "localizând dificultăţile de învăţare în vederea remedierii lor".

*C)* ***Decizia*** reprezintă operaţia de evaluare care asigură prelungirea *aprecierii* într-o notă şcolară, caracterizare, hotărâre, recomandare etc. cu *valoare de prognoză pedagogică.* Această operaţie intră în categoria judecăţilor evaluative finale, de o mare complexitate psihologică şi responsabilitate socială, care angajează respectarea următoarelor criterii pedagogice:

a) valorificarea integrală a caracteristicilor specifice obiectului evaluat (mediul sociocultural propriu instituţiei şcolare, clasei de elevi; vârsta psihologică a elevilor), interpretabile la nivel general, particular, individual;

b) ameliorarea permanentă a calităţii procesului de învăţământ, în general, a activităţii didactice/educative, în mod special;

c) transformarea diagnozei în prognoză cu funcţie de anticipare pozitivă a evoluţiei instituţiei, clasei, elevului, verificabilă managerial la diferite intervale de timp;

d) asigurarea comunicării pedagogice a deciziei în termeni *manageriali* de îndrumare metodologică a celui evaluat în cadrul unei acţiuni deschise în direcţia (auto)perfecţionării.

**Tipurile/strategiile de evaluare pedagogică**

Reflectă modalitatea specifică de integrare a operaţiilor de *măsurare-apreciere-decizie* în activitatea didactică:

**a) Evaluarea iniţială**angajează operaţiile de *măsurare-apreciere-decizie*, la începutul activităţii de instruire (lecţie, capitol, trimestru, an / ciclul de învăţământ), în vederea cunoaşterii nivelului psihopedagogic *real* al colectivului de elevi / elevului, exprimat în termeni de performanţe şi competenţe actuale şi potenţiale.

Evaluarea iniţială realizează, două funcţii:

***Funcţia diagnostică.*** Vizează cunoaşterea măsurii în care subiecţii stăpânesc cunoştinţele şi posedă capacităţile necesare angajării lor cu şanse de reuşită într-un nou program. În consecinţă, îndeplineşte atât o funcţie diagnostică, precum şi prognostică.

Obiectul evaluării iniţiale îl constituie acele cunoştinţe şi capacităţi care reprezintă premise (pré-requis) pentru asimilarea noilor conţinuturi şi formarea altor competenţe. Ceea ce interesează nu este aprecierea performanţelor globale ale elevilor şi nici ierarhizarea lor, ci cunoaşterea potenţialului de învăţare, a pemiselor „cognitive“ şi „atitudinale“ (capacităţi, interese, motivaţii) necesare integrării în activitatea care urmează. În consecinţă, sub raportul obiectului evaluării, are caracter selectiv, indicând condiţiile în care elevii ar putea asimila noile conţinuturi.

Uneori evaluarea iniţială poate demonstra necesitatea conceperii unei subsecvenţe de recuperare a ceea ce elevii nu stăpânesc satisfăcător, pentru reamintirea unor conţinuturi sau chiar reînvăţarea acestora.

***Funcţia prognostică*** se exprimă în faptul că sugerează profesorului condiţiile probabile ale desfăşurării noului program şi îi permite anticiparea rezultatelor. Pornind de la datele evaluării, se pot stabili: obiectivele programului următor (cel puţin sub raportul oportunităţii şi al nivelului lor), demersurile didactice considerate adecvate posibilităţilor de învăţare ale elevilor, ritmul convenabil de desfăşurare a procesului de instruire. A gândi o acţiune înseamnă, de fapt, a stabili o manieră de a acţiona.

**b) Evaluarea sumativă** angajează operaţiile de *măsurare-apreciere-decizie* în timpul sau la sfârşitul unei activităţi didactice/educative în vederea cunoaşterii nivelului real de stăpânire a materiei după parcurgerea anumitor perioade şi secvenţe de instruire, conform obiectivelor programelor şcolare, adaptate de profesor la condiţiile concrete ale clasei de elevi.

Acest tip de evaluare îndeplineşte o *funcţie* *pedagogică* prioritar *cumulativă*, cu resurse formative limitate la momentul desfăşurării activităţii didactice. El consemnează o realitate pedagogică, exprimată mai ales la nivel de produs, care presupune raportarea rezultatelor la obiectivele pedagogice concrete, stabilite de profesor şi la obiectivele pedagogice specifice care oferă instruirii un cadru de referinţă stimulativ.

Evaluarea sumativă întreţine, în cele mai multe situaţii, o motivare externă a învăţării pentru "note" obţinute prin sondaje orale sau prin lucrări scrise, realizate la intervale relativ mari de timp (aproximativ de două ori pe parcursul unui trimestru şcolar), fără posibilităţi de intervenţie pedagogică imediată. În acest cadru tradiţional, "nota şcolară" nu are susţinere managerială la niveluri de diagnoză şi de prognoză, proprii unui învăţământ prioritar formativ, capabil de (auto)perfecţionarea resurselor sale interne şi externe.

**c) Evaluarea continuă/permanentă** angajează operaţiile de *măsurare-apreciere- decizie* pe tot parcursul activităţii de instruire. Ea stimulează participarea întregului colectiv al clasei prin proiectarea unor sarcini de învăţare diferenţiate, evaluabile *imediat* în vederea adoptării unor măsuri corective, ameliorative sau de ajustare structurală *adecvate* situaţiei constatate şi apreciate cu mijloace pedagogice eficiente.

Evaluarea continuă răspunde cerinţelor proiectării curriculare fiind parte componentă a procesului de învăţământ care valorifică gradual informaţiile pe care profesorul le culege despre efectele acţiunii sale, asigurând comanda şi controlul şi dacă este cazul intervenţia imediată prin măsuri ameliorative de maximă operativitate şi oportunitate pedagogică.

Evaluarea continuă îndeplineşte *o funcţie* ***prioritar formativă***, care stimulează pe tot parcursul activităţii:

* operaţiile de *măsurare-apreciere* continuă, cu posibilităţi de *decizie* (note, hotărâri, caracterizări, sancţiuni) angajate managerial la intervale relativ mici de timp (pe parcursul lecţiei sau în cadrul unui grup de maximum 4-5 lecţii);
* acţiunile de *proiectare curriculară* continuă a obiectivelor concrete, prezentate sub forma unor secvenţe de instruire flexibile, adaptabile la ritmul individual al elevilor, valorificabil în sens prioritar formativ.

Compararea strategiilor examinate pune în evidenţă existenţa unor note comune şi a unor trăsături specifice. Astfel, **toate aceste strategii**:

* au ca obiect rezultatele şcolare obţinute într-un interval de timp definit;
* se realizează prin aceleaşi metode de verificare, chiar dacă alcătuirea probelor poate prezenta note distinctive de la o strategie la alta, sau folosirea diferitelor metode înregistează o frecvenţă diferită;
* îndeplinesc, în general, aceleaşi funcţii: constatativă, diagnostică, prognostică, ameliorativă, cu accente pe unele din acestea.

***Evaluarea randamentului şcolar***

Are în vedere stabilirea nivelului de pregătire teoretică şi practică atins, la un anumit moment dat, în activitatea cu elevii şi a măsurilor corespunzătoare necesare pentru optimizarea acesteia.

Acţiunile evaluative se realizează în strânsă legătură cu procesele de predare / învăţare. Din aceasta decurg mai multe concluzii care privesc realizarea procesului didactic:

a) În primul rând, este necesar ca procesele evaluative să fie realizate astfel încât să **susţină** şi **să stimuleze** activitatea de **predare / învăţare**. Acţiunile de evaluare nu constituie un scop în sine. Rolul lor nu se limitează la constatarea efectelor actului didactic, ci vizează realizarea unei diagnoze asupra rezultatelor şi procesului, punând în evidenţă aspecte izbutite, dar şi punctele critice care urmează să fie remediate în secvenţele următoare. Ele sunt menite **să ofere informaţii** despre calitatea **predării**, despre oportunitatea modului în care este determinat, organizat şi realizat **conţinutul** instruirii, despre valoarea **metodologiilor** de predare utilizate ca şi referitoare la activitatea de învăţare a elevilor.

b) Orientarea şi reglarea proceselor de instruire şi de învăţare, pe baza datelor oferite de acţiunile evaluative să se realizeze **continuu şi permanent**. Principiul enunţat reclamă practicarea unei evaluări continue, formative care presupune:

* verificarea rezultatelor şcolare pe întreg parcursul procesului didactic;
* eliminarea caracterului de „sondaj“, propriu evaluării tradiţionale, realizând verificarea tuturor elevilor asupra elementelor esenţiale din arii de conţinut cât mai cuprinzătoare.

c) Funcţia de reglare a procesului didactic, pe care acţiunile evaluative o îndeplinesc, presupune nu numai cunoaşterea rezultatelor, ci şi explicarea acestora, prin factorii şi condiţiile care le generează, precum şi predicţia rezultatelor probabile în secvenţele următoare ale activităţii.

Realizată în acest fel, evaluarea randamentului şcolar se constituie ca activitate cu reale valenţe de stimulare a instruirii / învăţării, deschizând un demers în spi­rală, prin care se realizează ameliorarea continuă a procesului didactic.

*Conceptele operaţionale implicate în evaluarea randamentului şcolar* permit abordarea curriculară a problematicii *eficienţei* activităţii de *predare-învăţare-evaluare*, proiectată la nivelul interacţiunilor între finalităţile macrostructurale, de *sistem*, şi finalităţile microstructurale, de *proces*.

*Randamentul şcolar* reflectă gradul de eficienţă pedagogică al activităţii didactice, care poate fi evaluat în cadrul raportului funcţional existent între resursele pedagogice (materiale - umane - financiare - informaţionale) investite în sistem şi efectele înregistrate în timp, la nivel de proces şi de produs.

În această accepţie, randamentul şcolar reprezintă un concept integrator care subordonează mai multe noţiuni operaţionale implicate în acţiunea de evaluare: evaluarea nivelului de *cunoştinţe* al elevului; evaluarea *comportamentului* elevului; evaluarea *succesului* şcolar; evaluarea *calităţii procesului* de învăţământ.

*a) Evaluarea* ***rezultatelor*** *şcolare* angajează procedeele clasice de notare şi examinare a elevilor care pun accent pe obiectivele de conţinut, pe acumularea cantitativă a informaţiilor proiectate la nivelul programelor şcolare.

Didactica modernă şi postmodernă valorifică progresele *docimologiei* – "ştiinţă care are ca obiect studierea sistematică a examenelor, în special a sistemelor de notare şi a comportării examinatorilor şi a celor examinaţi". În paralel sunt relevate şi atuurile *doxologiei* - ştiinţă care asigură "studierea sistematică a rolului pe care îl are aprecierea calitativă în învăţământ".

Perspectiva curriculară presupune perfecţionarea continuă a sistemului de notare şi de examinare care poate include "orice procedeu pedagogic având ca obiect o apreciere a proceselor de învăţare a cunoştinţelor", realizabilă prin resursele interne ale profesorului, care predă la clasa respectivă, şi prin resursele externe ale comisiilor formate de profesori din alte clase sau din alte şcoli.

Rezultatele şcolare constituie o **realitate complexă**. Termenul defineşte **efecte** ale activităţii didactice, diferite prin natura lor. O disociere a diferitelor tipuri devine necesară întrucât fiecare categorie de performanţe face necesară utilizarea unor proceduri şi metode de evaluare diferite.

Tipologia care poate fi elaborată are ca punct de plecare varietatea obiec­ti­velor pedagogice, într-o dublă perspectivă: prima o constituie domeniile obiectivelor corelate cu structura (laturile) personalităţii (cognitive, afective, psihomotorii), cu menţiunea că un rezultat aparţine, în general, predominant, uneia din aceste componente a personalităţii incluzând, însă, în proporţii variate, şi intenţii proprii celorlalte componente; a doua perspectivă decurge din ordonarea ierarhică a obiectivelor în clase comportamentale, în funcţie de procesele psihice pe care le implică şi de gradul de complexitate.

*b) Evaluarea* ***comportamentului*** *elevului* include operaţii de *măsurare –apreciere – decizie*, realizate în raport cu obiectivele formative ale activităţii de instruire. Această acţiune are un dublu sens:

- un *sens psihologic*, de inspiraţie behavioristă, care limitează evaluarea comportamentului la constatarea "reacţiei elevului la diferiţi stimuli", lansaţi şi întreţinuţi, în mod explicit şi implicit, în activitatea de instruire;

- un *sens pedagogic*, de respiraţie curriculară, care orientează evaluarea comportamentului spre "un ansamblu de însuşiri formate elevilor în procesul de instruire şi educare, structurate într-un anumit stil personal" (Radu, Ion, T., 1981, pag.34, 35).

*c) Evaluarea* ***succesului*** *şcolar* vizează totalitatea rezultatelor elevului privite din perspectivă informativă (nivel ştiinţific, capacităţi / aptitudini intelectuale) şi formativă (atitudini motivaţionale şi caracteriale importante pentru reuşita şcolară). Această acţiune relevă şi limitele *progresului şcolar* care exprimă gradul de realizare a obiectivelor specifice la nivelul condiţiilor concrete de învăţare ale fiecărui elev şi colectiv de elevi.

Succesul şcolar reflectă gradul de eficienţă pedagogică al activităţii didactice în cadrul raportului existent între resursele interne ale procesului de învăţământ, dependente, mai ales, de calitatea corelaţiei *subiect-obiect* şi efectele înregistrate în timp, obiectivate în nivelul de pregătire al elevului, apreciabil în funcţie de posibilităţile sale maxime. În acest fel poate fi definit *eşecul şcolar* care reflectă "situaţia unui elev care nu mai progresează în raport cu el însuşi" (vezi Riviere, Robert, 1991, pag.48).

***Tehnicile*** *de evaluare*, analizate dintr-o perspectivă curriculară, au valoarea unor *procedee didactice* integrabile în cadrul oricărei metode / strategii de instruire. Prin mecanismele de conexiune inversă declanşate aceste procedee stimulează perfecţionarea permanentă a activităţii de *predare-învăţare-evaluare*. Avem în vedere *tehnicile de evaluare prin: chestionare, lucrări scrise, lucrări practice, scări de apreciere, teste de cunoştinţe, examene* (vezi Nicola, Ioan, 1996, pag.402-407).

*a) Evaluarea prin* ***chestionare*** reprezintă un procedeu didactic integrabil, în special, în cadrul metodei /strategiei conversaţiei euristice pentru verificarea cantităţii şi a calităţii cunoştinţelor şi a capacităţilor dobândite de elevi conform programelor de instruire.

Evaluarea prin chestionare poate fi realizată într-o formă *curentă* (care intervine în orice moment al activităţii de instruire, cu posibilităţi de realizare frontală) sau *finală* (care intervine în anumite momente - sfârşit de capitol, trimestru, an sau ciclu şcolar - cu posibilităţi de valorificare metodologică în cadrul diferitelor variante de *examene şcolare*).

*b) Evaluarea prin lucrări* ***scrise*** reprezintă un procedeu cu valoare pedagogică intensivă care permite verificarea globală a unui colectiv şcolar, prin compararea rezultatelor obţinute de elevi în condiţii de muncă independentă, care valorifică, de regulă, o arie mai mare de cunoştinţe şi de capacităţi dobândite în conformitate cu programele de instruire.

Acest procedeu, integrabil în oricare metodă / strategie didactică, poate fi realizat în trei variante operaţionale:

- *lucrările scrise curente* / extemporalele, aplicate pe parcursul unei activităţi didactice pentru verificarea gradului de realizare a unor obiective pedagogice concrete;

- *lucrările scrise trimestriale* / *tezele*, aplicate în cadrul anumitor discipline şcolare pentru verificarea gradului de înţelegere şi de valorificare a unor cunoştinţe şi capacităţi dobândite pe parcursul unui grup de lecţii organizate corespunzător obiectivelor specifice unor subcapitole sau capitole;

- *lucrările scrise de sinteză*, aplicate, de regulă, la sfârşit de capitol, an, ciclu de studii, sub forma unor referate sau teme de cercetare, care solicită parcurgerea unei bibliografii apreciabile, valorificabilă în mod creator, în funcţie de experienţa cognitivă şi psihosocială a elevului/studentului – în această categorie intră şi lucrările de diplomă, de licenţă, de disertaţie, de doctorat, de reciclare etc., angajate în contextul unor examene şcolare, postşcolare, universitare, postuniversitare, de perfecţionare etc.

*c) Evaluarea prin lucrări* ***practice*** reprezintă un procedeu didactic integrabil, în special, în cadrul metodelor bazate prioritar pe cercetare şi pe acţiune. Acest procedeu verifică, îndeosebi, capacitatea elevilor de a aplica adecvat cunoştinţele şi capacităţile dobândite conform programelor de instruire, în situaţii didactice care solicită realiza-rea unor obiecte, circuite, aparate, experimente, grafice, desene, schiţe, observaţii, di-secţii, compuneri etc.

Evaluarea prin lucrări practice implică proiectarea unor activităţi didactice în condiţii de *laborator, atelier, lot, cabinet* şcolar, condiţii necesare pentru realizarea unor observaţii, experimente, demonstraţii, cercetări, modelări, procesări de resurse materiale şi informaţionale etc.

*d) Evaluarea prin* ***scări de apreciere*** reprezintă un procedeu didactic "care oferă posibilitatea distribuirii rezultatelor sau a răspunsurilor" între diferite intervale valori-ce, situate între o limită inferioară şi o limită superioară (vezi Nicola, Ioan, 1996, pag.406).

Calitatea scării de apreciere depinde de două elemente esenţiale: modul de ordonare şi de gradare a intervalelor valorice (*foarte bine – bine – mediu –suficient* – *insuficent*; modul de raportare a intervalelor valorice la situaţiile de instruire concrete.Acest procedeu poate fi integrat relativ uşor în cadrul oricărei metode / strategii de *predare-învăţare-evaluare*.

*e) Evaluarea prin* ***teste*** *de cunoştinţe* reprezintă un procedeu integrabil în cadrul activităţii didactice în diferite momente ale desfăşurării acesteia. Acest procedeu valorifică un ansamblu de probe standardizate la nivelul: conţinutului, condiţiilor de aplicare, criteriilor etalonate pentru evaluarea rezultatelor.

*Testele* reprezintă, în general, un instrument al metodei experimentale, orientată spre cunoaşterea globală a personalităţii. Din perspectiva obiectivelor acesteia există *teste biometrice* (care vizează cunoaşterea calităţilor senzoriale ale personalităţii), *teste psihologice* (care vizează cunoaşterea configuraţiei personalităţii), *teste socio-logice* (care vizează cunoaşterea gradului de integrare a personalităţii în microgrup), *teste pedagogice* sau *şcolare* (care vizează cunoaşterea fondului informativ-formativ dobândit de personalitate în procesul educativ) - vezi Holban, Ioan, 1995.

*Testele de cunoştinţe*, care au un caracter psihopedagogic, vizează *măsurarea-aprecierea* unor situaţii specifice procesului de învăţământ, relevante atât la nivelul dimensiunii sale structurale (plan, programe, manuale) cât şi la nivelul activităţii concrete de *predare-învăţare-evaluare.* În ambele cazuri, testele de cunoştinţe asigură elaborarea unor *decizii* de ameliorare – ajustare –restructurare a procesului de învăţământ, în general, a activităţii didactice, în mod special.

*Aplicabilitatea testului de cunoştinţe* reprezintă capacitatea acestuia de a putea fi administrat şi valorificat în diferite condiţii pedagogice şi sociale. Această capacitate evidenţiază *importanţa*: informaţiei testate, raportului dintre *conţinutul-forma* testului şi vârsta elevilor; timpului necesar pentru administrarea, cotarea şi interpretarea finală a testului.

Elaborarea testului de cunoştinţe evidenţiază importanţa *itemilor* care reprezintă cele mai mici unităţi de conţinut alese în concordanţă cu obiectivele operaţionale asu-mate conform programei şcolare. Pentru realizarea unui obiectiv operaţional pot fi propuşi mai mulţi *itemi* sau poate fi propus un singur *item*.

*Testele de cunoştinţe* aplicate în cazul examenelor şcolare dobândesc statut de *teste docimologice*. Elaborarea lor presupune valorificarea obiectivelor specifice ale programei şcolare, asumate la nivel de trimestru, an sau ciclu şcolar, din perspectiva tipului de examen instituţionalizat: examen parţial, examen global, examen de absolvire cu funcţie de selecţie implicită, examen de admitere cu funcţie de selecţie explicită, examen intern, examen extern etc.

*f) Evaluarea prin* ***examene*** reprezintă o modalitate de apreciere a randamentului şcolar, instituţionalizată la nivelul sistemului de învăţământ.

Critica examenelor vizează faptul că acestea "se reduc deseori la o verificare a asimilării cunoştinţelor, lăsând neexploatate nu numai aspectele cele mai importante ale inteligenţei, ci şi aproape toate trăsăturile personalităţii pe care o educaţie bine înţeleasă trebuie să le cultive". Această critică priveşte, mai ales, practica "examenelor cu caracter selectiv" inspirate din condiţiile culturale ale secolului XIX, legate de "dezvoltarea unei birocraţii foarte ierarhizate" (vezi De Landsheere, Gilbert, 1975, pag.17; 42).

Perspectiva proiectării curriculare solicită o nouă modalitate de organizare a examenelor. Funcţia acestora devine una prioritar formativă, de *evaluare pozitivă*, care asigură o selecţie şcolară implicită. Această nouă funcţie determină înlocuirea examenelor de admitere (în învăţământul secundar / liceal, profesional; în învăţământul superior) cu *examenele de absolvire* (de capacitate, de bacalaureat), proiectate, realizate şi finalizate pe criterii pedagogice unitare, care asigură *comparabilitatea* globală, la scară teritorială sau naţională, după modelul exersat la nivelul culturii pedagogice anglo-saxone.

Examenele de acest tip angajează responsabilitatea directă a fiecărui profesor, evaluabilă în termenii managementului pedagogic la nivelul raportului dintre *resursele* investite la *intrarea* în sistem - *calitatea procesului de învăţământ* - *produsele* obţinute la ieşirea din sistem.