

Burciu Elena

Specializare: psihologie

Funcția: profesor

Liceul Tehnologic Special Bivolărie, Suceava

Varietatea strategiilor de predare- învățare-evaluare

„Strategiile schițează evantaiul modalităților practice de atingere a țintei prevăzute și au valoarea unor instrumente de lucru.”

Ioan Cerghit

CUPRINS

1. Delimitări conceptuale.....	3
1.1 Procesul de predare – învățare – evaluare.....	3
1.2 Strategii didactice	4
2. Clasificare.....	5
3. Caracteristici.....	7
4. Strategii cognitive.....	10
5. Strategii metacognitive și motivaționale.....	13
6. Modele ale învățării.....	14
6.1 Modele ale învățării autoreglate.....	14
6.2 Modelul conceptual.....	15
6.3 Modelul mathetic.....	15
6.4 Modelul operațiilor logice.....	15
7. Tipuri de elevi.....	16
7.1 Caracteristici.....	16
7.2 Strategii adecvate fiecărui tip de elev.....	17
8. Strategii de predare utilizate în training-urile de formare a cadrelor didactice.....	17
9. Conceptul de Predare prin Învățare.....	19
9.1 Specificul metodei.....	19
9.2 Avantaje/Dezavantaje.....	20
9.3 Clasa înțeleasă ca o rețea neuronală.....	21
10. Strategii de evaluare	21
10.1 Strategii de evaluare a performanțelor elevilor.....	22
10.2 Autoevaluarea elevilor.....	23
10.3 Evaluarea eficacității strategiilor de predare-învățare.....	23
10.4 Evaluarea în cadrul programelor de training a cadrelor didactice.....	25
Bibliografie.....	27

1. Delimitări conceptuale

1.1 Procesul de predare-învățare-evaluare

Procesul de învățământ este constituit din cele trei mari componente, și anume predarea, învățarea și evaluarea.

Conceptul de învățare poate fi înțeles ca funcția mintală prin care o persoană obține noi cunoștințe, abilități, valori, sensuri și referințe, folosindu-și capacitatea de a percepe informații. Procesul de învățare are loc pe parcursul întregii vieți și este evidențiat de modificările pe care le produce în comportamentul persoanei.

Predarea poate fi înțeleasă în mai multe moduri: simpla transmitere a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor, care apoi trebuie verificate și evaluate; în sens pur metodologic, a expune, a comunica verbal; ca un discurs didactic conceput în scopul instruirii și autoinstruirii elevilor; ca o formă specifică de comunicare culturală; de asemenea, ca un sistem specific de acțiuni menite să inducă învățarea (accentul cade pe receptare, înțelegere, formare de capacități) și ca o simplă mijlocire de date (accentul fiind pus pe informație și pe accentul la ea) (http://ro.wikipedia.org/wiki/%C3%8Env%C4%83%C8%9Bare_prin_predare).

Evaluarea școlară reprezintă un moment esențial al “lanțului” didactic. “ Este procesul prin care se delimitează, se obțin și se furnizează informații utile, permițând luarea unor decizii ulterioare” (Constantin Cucos, Pedagogie, p.367).

Conceptul pedagogic de evaluare definește o acțiune psihosocială complexă bazată pe operații de: măsurare / control cantitativ, apreciere / calitativă, decizie / comunicată în termeni de îndrumare metodologică orientativă cu scop de ameliorare continuă a activității proiectată la nivel de sistem și de proces.

Aceasta servește ca o unealtă pentru analizarea eficienței curriculum-ului școlar și a schimbărilor la toate nivelurile. Focusarea pe rezultatele elevilor nu oferă informații despre cauzele pentru care procedurile utilizate de profesori sunt sau nu eficiente. Este nevoie de evaluarea întregului context predare-învățare pentru a îmbunătăți procesele (de exemplu tipurile de materiale, metodele de predare, implicarea elevilor, interacțiunile profesor-elev) ce duc către obținerea performanței în predare-învățare. Este nevoie ca evaluarea să fie integrată curriculum-ului. De asemenea, trebuie să se constituie subparametrii paradigmei evaluării formative (Bazo & Penate, 2007, p. 66).

1.2 Strategii didactice

Încă de pe vremea lui Platon, Aristotel, Sf. Pavel și Aquinas există informații despre existența strategiilor de învățare. În timpurile noastre, auzim despre strategiile instructionale utilizate de Skinner, Neill, Bruner, Torence, Taba, Hunter care întâlnesc nevoile elevilor de percepere a învățării.

O strategie de predare reprezintă un set particular de pași pentru evocarea unui set de comportamente dorite de la persoanele care învață ("learners"). Acestea sunt eforturi deliberate din partea profesorului de a varia modul de prezentare către o reprezentare mai adecvată a funcțiilor cognitive și afective necesare pentru obiectivele învățării. Strategiile sunt moduri de a evoca răspunsuri într-un mediu de învățare particular, pertinent cu natura conținutului ce urmează a fi învățat. În strategiile de predare, rolul „elevului” este la fel de important ca și cel al profesorului. Aceștia devin o echipă care are obiective clare și o procedură la fel de clară de a ajunge la acestea. (Silver și col., 1996, pp. 4-6).

Utilizarea strategiilor de predare-învățare respectă principiul diferențierii și personalizării proiectării și realizării demersului didactic și promovarea cooperării în vederea utilizării diverselor abordări didactice necesare ridicării standardelor calității procesului educațional.

O relație predare – învățare adecvată implică variația de la o strategie la alta, de la un stil la altul pentru a crea acele climate și a implementa acele strategii care favorizează învățarea diferitelor tipuri de obiective. Totuși, utilizarea strategiilor nu implică nici soluții mai puțin „dure” la rezolvarea misterului care învăluie predarea și învățarea eficientă și nici nu asigură o cale dovedită către succes. Nu există o strategie superioară alteia și nici total diferită. Fiecare strategie are un scop particular și fiecare conține atât elemente cognitive, cât și afective. Acestea pot fi utilizate individual sau în combinații.

Strategiile de învățare diferă de stilurile de învățare. Stilul de învățare este o reflectare a sistemului de valori a unei persoane privind natura umană și a tipurilor de țeluri și a mediilor de învățare care contribuie la creșterea performanței învățării. Stilul de predare reprezintă adoptarea conștientă sau inconștientă a modurilor în care o persoană preferă să învețe sau își amintește că a fost învățat. Anumite comportamente de predare sunt în mod natural mai potrivite pentru anumite stiluri decât pentru altele.

Caracteristicile culturale, moștenite sau de mediu modifică în mod invariabil comportamentele de învățare ale unei persoane.

Chamot (2001) consideră strategiile de învățare tehnici utilizate în diferite contexte de învățare. Acestea conțin o mare diversitate de comportamente ce pot ajuta la dezvoltarea competențelor în multe moduri. Copiii achiziționează diverse tehnici de învățare, pe măsură ce sunt implicați în diferite sarcini de învățare, atât la școală cât și în afara școlii. Unii dintre ei achiziționează strategii eficiente de timpuriu, pe care le rafinează prin practică și datorită maturizării. Aceștia își adaptează propriile strategii astfel încât să se plieze pe sarcina de învățare pentru ca aceasta să fie realizată cu succes. Pe de altă parte, unii copii nu realizează că strategia pe care o utilizează nu funcționează și continuă să o repete fără să încerce o alta diferită. Alți copii au tendința de a percepe fiecare sarcină de învățare ca pe una nouă și pur și simplu nu sunt capabili să adapteze strategiile deja achiziționate (Chamot, 2001, pp. 1-6).

2. Clasificare

Ellis (1985) clasifică procesele de dezvoltare a învățării în: strategii de învățare, strategii productive și strategii de comunicare. Ellis, O'Malley and Chamot (1990) folosesc modelul procesării informațiilor, subliniind cunoștințele procedurale și declarative pentru a ilustra centralitatea strategiilor. MacIntyre and Gardner (1991) observă că utilizarea unor anumite strategii de învățare afective reduce nivelul de anxietate față de învățare, eliberând resursele cognitive pentru a le putea fructifica în strategiile cognitive de învățare.

Rubin (1981) identifică două tipuri de strategii de învățare: cele care contribuie direct și cele care contribuie indirect la învățare. Cele directe sunt clasificate în șase categorii: 1. clarificarea/verificarea;

2. monitorizarea;
3. memorarea;
4. inferența inductivă;
5. raționamentul deductiv;
6. practicarea;

Cele indirecte se împart în două categorii: 1. crearea oportunităților de practică și 2. „trucuri” de producție, din care fac parte strategiile de comunicare. Stern (1975) realizează o listă de zece strategii de învățare, punând în capul listei stilul personal de învățare (Griffiths, 2004, p. 9).

Inventarul Strategiilor utilizate în învățarea limbajului, conform Oxford (1990), conține șase categorii de strategii: strategii afective menite să reducă anxietatea, să sporească autoîncurajarea și autorecompensa; strategii sociale precum punerea de întrebări, cooperarea; strategii metacognitive pentru evaluarea progresului unei persoane, planificarea sarcinilor, monitorizarea erorilor; strategii de memorare, precum gruparea, imageria; strategii cognitive generale ca raționalizarea, analiza, practicarea, sumarizarea și strategii compensatorii precum a ghici sensul din context, a utiliza sinonime, etc (Green & Oxford, 1995, p. 262).

Într-o metaanaliză condusă de Schroder și col. (1992) au fost identificate mai multe tipuri de strategii.

1. Strategii de chestionare. Profesorul variază orarul, poziționarea sau nivelurile cognitive ale întrebărilor (de exemplu creșterea timpului de reacție, introducerea pauzelor după anumite răspunsuri cheie, sporirea dificultății întrebărilor, oprirea mijloacelor media la anumite puncte cheie și punerea întrebărilor).
2. Strategii de focusare. Profesorul captează atenția elevilor (ex: prin anunțarea obiectivelor sau îmbogățirea lor).
3. Strategii de manipulare. Profesorul asigură elevilor oportunitatea de a lucra cu obiecte fizice (a desena sau a construi ceva).
4. Strategii bazate pe sporirea materialelor. Profesorul modifică materialele (rescrierea anumitor materiale sub formă de text, înregistrări audio, simplificarea aparatelor din laborator, etc.)
5. Strategii de evaluare. Profesorul schimbă frecvența, scopul și nivelul cognitiv al evaluării (ex. acordarea feedback-ului imediat și exploratoriu, utilizarea testelor diagnostice, formative, retestarea).
6. Strategii pe bază de anchetă. Profesorii utilizează instrucțiuni centrate pe elevi ce sunt mai puțin directive decât instrucțiunile tradiționale (ex. Anchetele de laborator).

7. Strategii bazate pe îmbogățirea contextului. Profesorii îi ajută pe elevi să realizeze legătura între cunoștințele și experiențele anterioare sau angajarea interesului elevilor în învățarea colegilor (ex. organizarea excursiilor, problematizarea, reflectarea).
8. Strategii bazate pe tehnologii de instruire.

Conform Weinstein & Mayer (1986) strategiile cognitive pot fi împărțite în patru categorii:

1. Strategii bazate pe repetiție. Repetiția activă crește posibilitatea ca informația să fie memorată, să treacă în memoria de lungă durată. Memorarea simplă fără înțelegerea conținuturilor nu ajută la procesarea profundă a informațiilor.

2. Strategii de elaborare. Acestea ajută la încorporarea cunoștințelor noi în structurile cognitive deja existente. Informațiile fără sens se transformă în informații cu sens pentru a putea fi reținute într-o cantitate cât mai mare.

3. Strategii de organizare, care ilustrează relații importante între informații, grupându-le în unități cu sens pentru a fi procesate și memorate mai eficient.

4. Strategii de rezolvare a problemelor. Mayer and Wittrock (1996) definesc rezolvarea problemelor ca un proces cognitiv ce are ca scop soluționarea unei probleme dacă nu există la îndemână o soluție evidentă. Astfel de strategii permit fragmentarea problemelor în subprobleme pentru a putea fi soluționate cu mijloacele disponibile. Conform Klieme, Funke, Leutner, Reimann, & Wirth (2001) competențele de rezolvare a problemelor ar trebui să fie multidimensionale.

O altă clasificare a strategiilor de învățare este propusă de Reder and Anderson, (1980) și implică repetiția (Belmont and Butterfield, 1971); elaborarea (Reder and Anderson, 1980), ce ajută la memorarea unor unități cu sens și sumarizarea (Brown and Day, 1984), ce ajută la sporirea înțelegerii și memorării (Ames & Archer, 1988, pp. 264-266).

3. Caracteristici

Studiile arată că introducerea strategiilor de învățare ca și o componentă a cursurilor școlare îmbunătățește performanța la învățare (Commander & Valeri-Gold, 2001; Ramp & Guffey, 1999; Chiang, 1998; El-Hindi, 1997; McKeachie, 1988, cit in Pierce, 2003, p.15). De asemeni, studiile arată că doar câțiva profesori îi învață de elevi

strategii de învățare. Ei presupun că acestea sunt achiziționate deja. Memorarea mecanică este cea mai obișnuită strategie de învățare și adesea singura disponibilă, mai ales în cazul eleviilor de liceu care ajung la facultate.

Tot studiile arată că elevii care au performanțe bune la învățare sunt conștienți de strategiile pe care le utilizează și în sens contrar, cei ce nu obțin performanțe bune nu pot identifica strategiile pe care le utilizează și în consecință nu reușesc să le combine în așa numitul ”lanț de strategii” (Block, 1986; Galloway & Labarca, 1991; Stern, 1975; Vann & Abraham, 1990, cit in Gartner și col., 1971)

Strategiile de învățare sunt diverse și nu se potrivesc în orice context. De exemplu, citirea pentru achiziția unor informații nu se potrivește la un curs de literatură, unde sarcina elevilor este de a evalua critic cursul. Strategiile de învățare nu se transferă neapărat și în alte domenii (Gartner și col., 1971).

Diversele modalități de abordare a învățării de către copii au diferite implicații asupra expectanțelor celorlalți cu privire la performanța lor. Dacă ceilalți consideră că diferențele de învățare se datorează vitezei de procesare și capacității intelectuale ale copiilor, atunci expectanțele vor viza performanțe relativ uniforme în mai multe domenii. Dacă, însă se consideră că strategiile și cunoștințele sunt importante atunci expectanțele vor viza nivele diferite de învățare, în funcție de cunoștințele conceptuale și controlul asupra strategiilor de organizare a acestor cunoștințe. De exemplu, într-un studiu comparativ a abilităților de memorare, la care au participat studenți și elevii din clasa a III – a, sarcina fiind aceea de a-și aminti numele programelor tv de sâmbăta dimineața, personajele din desene animate, etc., elevii din clasa a III-a și-au organizat mai bine informațiile, deci au reținut mai multe elemente (Lindberg, 1980 cit in Bransford și col., 2004, p. 96). Similar, un grup de copii cu vârste între 8-12 ani au avut performanțe mai mari în a-și aminti anumite elemente decât un grup de adulți ”normali” datorită strategiei de categorizare (Brown and Lawton, 1977 cit. in Bransford și col., 2004, p. 96).

Abilitatea de orchestrare, planificare și strategiile de aplicare au fost întrezărite și la copiii preșcolari. Într-un studiu celebru, copiilor de 3-4 ani, li s-a cerut să privească, în timp ce adulții au ascuns o jucărie mică ce simboliza un câțel sub unul dintre cele trei boluri întinse. Copiii au fost instruiți să-și amintească unde se află jucăria. Aceștia sub nici o formă nu erau pasivi întrucât au fost lăsați să aștepte singuri un interval mare de timp (Wellman et al., 1975). Unii copii au manifestat diverse comportamente ce aduceau cu strategiile mnemonice de învățare, incluzând practicile ”regăsirii”, precum

privirea insistentă a bolului cu jucăria și înclinarea capului în semn de ”da,, și privirea celorlalte boluri concomitent cu înclinarea capului în semn de ”nu,, și indiciile de regăsire precum așezarea unei mâini pe bolul corect sau mutarea acestuia într-o poziție salientă. Ambele strategii sunt precursorile strategiei mai ”mature” numită repetiție (Bransford și col., 2004, pp. 97-98).

Implicarea copiilor în activitățile de învățare este încurajată și de relația copil-adult. Studiile arată că interacțiunile dintre bebelușii de 3-6 luni cu mamele lor dependente de droguri deprimă activitățile de învățare ale acestora (Mayes și col., 1998, cit in Bransford și col., 2004, p. 103). Un rol extrem de important al figurilor de atașament este acela de a ajuta copiii să realizeze o legătură între situațiile noi și cele familiare. Acestea extind cunoștințele copiilor asigurându-le o structură suport pentru învățare, ce cuprinde: captarea interesului copilului în sarcina de lucru; reducerea numărului de pași necesari pentru rezolvarea unei probleme prin simplificarea problemei; menținerea motivației și a direcției de acțiune; controlul apariției frustrării și riscurilor în rezolvarea problemelor; demonstrația unei versiuni ideale a realizării sarcinii.

Cunoașterea conținuturilor disciplinei îi ajută pe profesori să-și stabilească hărți mentale cu care să stabilească indicii de monitorizare a succesului, temele pentru acasă, etc. Însă cunoașterea structurii disciplinei în sine nu-l ghidează pe profesor în procesul predării. Asta înseamnă că profesorul trebuie să-și dezvolte abilități de a înțelege conținuturile disciplinei într-o modalitate reflectivă, pedagogică (McDonald and Naso, 1986, cit in Harder și col., 2000, p. 156).

Unii profesori, în încercarea de a găsi mijloace noi de a ajuta elevii să facă introspecție, să reflecteze asupra propriei persoane și asupra mediului, au apelat la animații. Animațiile, caricaturile prin universalitatea lor, valabilitatea, directivitatea și ușurința în aplicare pot fi utilizate ca un material stimulat, dar și ca o tehnică puternică bazată pe umor artistic care poate fi utilizată cu succes în strategiile de intervenție. Mesajul lor poate fi „îmbracat” aparent în umor, dar comentariile asupra vieții sunt clare și simple. Datorită faptului că aceste materiale provoacă râsul, ideile pot fi acceptate mai liber și mai ușor. Acestea au capacitatea de a dezarma prin faptul că sunt amuzante, nu mai apar rezistențe, apărare defensivă sau intimidare.

Acestea pot fi utilizate sub forma unor portofolii sau antologii și ajută cursanții să se autoexploreze și să se autoînțeleagă. Selectarea și discutarea unei anumite caricaturi

poate să-i determine pe cursanți să redefină problema și implicațiile acesteia. Umorul ajută la detensionare și eliminarea disconfortului asociat cu examinarea sentimentelor intense și păzite până atunci. De asemenea, profesorii utilizează în predare tehnici media de toate tipurile, apelează la exemple concrete, utilizează tabla, flip chart-urile, videoproiectorul. Se recomandă utilizarea simbolurilor, formelor, culorilor pentru a stimula emisfera dreaptă a creierului. Frazele de gen „Ascultă cu atenție.., Fii atent la...” ajută la stabilirea concreteții. Tehnicile de utilizare a marker-ului precum sublinierea, evidențierea focalizează atenția asupra punctelor cheie. Recapitulările, rezumatele, sesiunile întrebare-răspuns sunt utilizate de asemenea pentru a concretiza conținuturile de învățare. Studiile arată că deși majoritatea profesorilor așteaptă 1 secundă după ce au lansat o întrebare, durata cea mai eficientă este de 3 secunde (Harder și col., 2000, p.151).

4. Strategii cognitive

Instruirea ghidată cognitiv este o strategie utilizată de Annie Keith, profesor în învățământul primar la clasele I, II la o școală elementară din Madison Wisconsin. Practicile sale intrasucționale constituie un exemplu despre ce este posibil atunci când profesorul înțelege gândirea copiilor și utilizează acest fapt pentru a ghida predarea. Elevii petrec o perioadă bună de timp discutând strategii alternative pentru problema enunțată de profesor, în grupuri sau la nivelul întregii clase. Profesorul intervine adesea în discuție, dar aproape niciodată nu oferă soluția. La matematică, de exemplu, împărțirea snacks-urilor, numărarea prânzurilor, etc., servesc ca și contexte pentru rezolvarea problemelor. Lecțiile de matematică, de obicei, se organizează în ”centre” de matematică, alcătuite din câțiva copiii, care realizează diverse activități. Într-o zi, copiii de la un centru rezolvă sarcinile pe care profesorul le să, iar cei de la un alt centru crează ei înșiși sarcini pe care le vor prezenta clasei, alții realizează jocuri matematice. Profesorul încearcă mereu să-i provoace pe copiii să gândească și să înțeleagă ceea ce învață la ora de matematică. Pe măsură ce copiii lucrează în grupuri, Annie observă diversele soluții și înregistrează modalitatea în care copiii ar trebui să-și prezinte soluțiile. Ar putea să aleagă o soluție greșită și să o prezinte astfel încât să se creeze o dezbatere cu privire la aceasta sau să aleagă dintre soluțiile copiilor una mai sofisticată pentru a-i ajuta pe copii să vadă avantajele unei astfel de strategii. Atât prezentarea

soluțiilor de către copii, cât și discuția inerentă, o ajută pe Annie să înțeleagă ceea ce elevii știu și ce probleme ar trebui abordate în viitor cu ei. Credința de bază a lui Annie este aceea că matematica ar trebui învățată pornind de la ceea ce copiii știu deja. Ea face ipoteze cu privire la ceea ce elevii înțeleg și alege activități instructive bazate pe aceste ipoteze. Își modifică instrucțiunile pe măsură ce adună informații suplimentare și le compară cu informațiile pe care își propune să le predea elevilor (Hiebert și col., 1997, pp. 24-28).

Structurile ierarhice sunt strategii utile pentru ajută novicii în rezolvarea de probleme dar și în memorare. De exemplu, elevii care au obținut note bune la un curs de fizică introductivă au fost antrenați să genereze analiza unei probleme, numită descrierea teoretică a problemei (Heller and Reif, 1984). Analiza consista în descrierea conceptelor, principiilor și euristicilor. Astfel novicii și-au îmbunătățit substanțial abilitatea de a rezolva probleme chiar dacă tipul problemei teoretice utilizat în studiu nu a fost unul natural. Novicii neantrenați în descrierea teoretică, în general nu au fost capabili să rezolve sarcina satisfăcător. Abilități precum ce a de a descrie problema cu detalii înainte de a căuta o soluție, de a determina ce informații sunt relevante pentru analiza problemei, de a alege ce procedură este indicată.

Tot aceste strategii îi ajută pe elevi să-și organizeze cunoștințele prin impunerea unei structuri ierarhice a performanțelor la diferite sarcini. Într-un studiu se arată că elevii care primesc un argument organizat ierarhic al problemei au rezultate semnificativ mai bune decât cei care primesc argumentul fără a fi organizat ierarhic. Astfel, a-i ajuta pe elevi să-și organizeze cunoștințele este la fel de important ca și cunoștințele însele, întrucât organizarea acestora influențează performanța intelectuală a elevilor. Aceste exemple demonstrează importanța acordării unui feedback de către un supervizor. Dacă elevii primesc sarcini de rezolvare, fără să primească asistență din partea unui profesor, ei pot să persiste mult timp fără să găsească soluția, să apară frustrări.

O altă strategie de învățare este **gândirea cu voce tare**. Aceasta captează procesele mentale ale persoanelor pe măsură ce sunt implicate în diverse activități școlare. Profesorul poate realiza demonstrații ale gândirii verbalizate, ajutându-i pe copii cum să învețe sau poate cere unor copii care au performanțe ridicate să gândească cu voce tare în timpul rezolvării unor probleme și să le ceară celorlalți copii să reproducă cu cuvintele lor modalitatea de a gândi (Chamot & El-Dinary, 1993, p. 3).

Cea mai pervazivă strategie utilizată pentru îmbunătățirea memorării este *ciorchinul* ("clustering"), organizarea unor informații disparate în unități cu sens. Această metodă depinde de organizarea informațiilor. Într-un studiu clasic, Miller (1956) descrie persistența fenomenului numit de el "numărul magic 7+2 sau 7-2" în procesarea mentală umană. Având o listă de numere de memorat, sunete de diferențiat, întâmplări diferite de amintit, se observă un prag critic în jurul valorii de șapte elemente, de la care performanța se schimbă. Mai mult de nouă elemente de memorat crează dificultăți, iar performanța are de suferit. Indivizii au dezvoltat modalități de a grupa elementele de învățat în unități cu sens pentru fiecare.

Astfel, într-un experiment prototip, participanții cu vârste între 4-10 ani, au avut de memorat un număr mare de imagini, cu mult mai mare decât l-ar fi putut memora dacă imaginile ar fi luate distincte. Imaginile, în număr de 20, ilustrau o pălărie, pisică, trandafir, barcă, avion, cal, lalele, haine, etc. Copiii mai mari au reprodus un număr mai mare de imagini decât cei mai mici, însă nu vârsta în sine a constituit factorul cauzal, cât faptul de a observa că imaginile pot fi aranjate în 4 categorii (animale, plante, mijloace de transport, articole de îmbrăcăminte). Dacă categoriile au fost observate, copiii mici își amintesc aproape toate imaginile, altfel memorarea imaginilor este săracă și indică efectul vârstei. Copiii mai mici utilizează categorizarea mai puțin decât cei mai mari. Cu cât structura categoriilor este mai complexă cu atât este mai mare vârsta copiilor care o pot înțelege și apoi utiliza (Bransford și col., 2004, pp. 95-97).

Pentru formarea capacității de a coordona activitățile, de a lucra în echipă și de a rezolva creativ situațiile specifice domeniului, a capacității de proiectare și monitorizare a proiectelor/programelor specifice sunt utilizate strategiile indirecte bazate pe observație, reflecție și acțiunea studentului, respectiv metoda anchetei, observarea sistematică și independentă, experimentul, modelarea, jocurile de rol, metoda studiului de caz și simulările.

Între operațiile logice care intervin, în cazul metodelor bazate pe acțiunea studentului, se numără investigația cognitivă asupra realului, care face obiectul acțiunii directe, pentru a-i sesiza aspectele esențiale, după care urmează construcția posibilelor modele explicative și, în final, evidențierea legităților care guvernează procesele de modificare a realului, a obiectelor și fenomenelor respective.

5. Strategii metacognitive și motivaționale

Metacogniția este un alt aspect important în învățarea copiilor (Brown, 1978; Flavell and Wellman, 1977). Cunoștințele prioritare în determinarea performanței includ cunoștințe despre învățare, despre punctele slabe și tari și despre cerințele sarcinii. Metacogniția include autoreglarea – capacitatea de a orchestra învățarea cuiva, de a planifica, a monitoriza succesul, a corecta erorile (Bereiter and Scardamalia, 1989). Metacogniția, de asemenea, se referă la abilitatea de a reflecta asupra propriei performanțe.

Papaleontiou-Louca (2003) descrie metacogniția ca fiind cogniția despre cogniție. Taylor (1999) definea metacogniția ca fiind ”o apreciere a ceea ce o persoană știe deja, precum și înțelegerea corectă a sarcinilor de învățare și a tipurilor de abilități și cunoștințe necesare, combinată cu abilitatea de a face inferențe corecte despre aplicarea eficientă a cunoștințelor strategice ale unei persoane, într-o situație particulară. ”

Procesele metacognitive pot controla, regla și monitoriza învățarea și activitățile cognitive. Cu cât o persoană este mai conștientă de procesele propriei gândiri pe măsură ce învață, cu atât are un control mai bun asupra scopurilor, dispoziției și atenției. Conștientizarea de sine asigură autoreglarea. Dacă autoreglarea apare mai devreme, reflectarea se dezvoltă mai târziu. Dacă copiii au lacune în înțelegerea propriilor abilități de învățare, aceștia cu greu pot planifica și autoregla eficient procesul de învățare.

Se face distincția între cunoștințe și abilități metacognitive. Cunoștințele metacognitive se referă la înțelegerea propriei memorii, cunoștințele achiziționate și stilul de învățare. Acestea pot fi de trei tipuri declarative, procedurale și condiționale. Cunoștințele declarative sunt cele factuale. Ele pot fi declarate: vorbite sau scrise. Cunoștințele procedurale sunt cunoștințele despre cum să realizezi ceva, cum să întocmești pașii unui proces. Cunoștințele condiționale se referă la momentul în care să este oportun să folosești anumite proceduri, strategii sau abilități și când nu, de ce și în ce condiții funcționează anumite proceduri și de ce o procedură este mai bună decât alta. Această noțiune de cunoștințe de trei tipuri se aplică atât strategiilor de învățare, cât și conținutului cursurilor (Pierce, 2003, pp. 12- 13).

Metacogniția afectează motivația prin faptul că influențează atribuirile și auto-eficiența. Atunci când elevii primesc rezultatele la teste sau teme, ei realizează o căutare mentală a justificării rezultatelor. Atunci când rezultatele sunt pozitive, acestea sunt puse pe baza a doi factori interni: efortul și abilitatea. Atunci când rezultatele nu sunt

satisfăcătoare, ele pot fi puse sau pe baza celor doi factori amintiți sau se poate realiza o raționalizare autoprotectivă, persoana distanțându-se de factorii interni, punând eșecul pe baza condițiilor externe cum ar fi: ghinionul, dificultății sarcinilor, etc. Această tendință de atribui succesul efortului și abilității asigură succesul viitor întrucât dezvoltă încrederea unei persoane în propria abilitate de a face față situațiilor nefamiliare și sarcinilor provocatoare. Efectul contrar este de asemeni adevărat (Pierce, 2003, p. 15).

Strategiile motivaționale joacă un rol important întrucât ele inițiază și mențin comportamentul de învățare.

6. Modele ale învățării

6.1 Modele ale învățării autoreglate

Considerând evoluția conceptelor de modele ale învățării autoreglate de-a lungul anilor, se observă schimbări în focusarea pe anumite aspecte ale învățării. Paris & Paris (2001), în investigarea urmelor istorice ale învățării autoreglate, arată că această strategie este utilizată mai ales în domeniul cognitiv și după 1980, când a început implementarea diverselor strategii în diverse condiții experimentale. În 1990, cercetătorii au început să utilizeze strategiile de învățare ca și intervenție la clasă. Modelele recente ale învățării autoreglate pun accentul tot mai mult pe componentele motivaționale și volitive ale învățării.

Puustinen and Pulkkinen (2001) au confruntat ultimele cinci modele ale învățării autoreglate cu datele empirice ale autorilor precum Boekaerts, Borkowski, Pintrich, Winne and Zimmerman. Deși toți autorii au o percepție comună a învățării autoreglate, aceștia postulează aspecte diferite ale procesului de învățare, dar și a componentelor constituente. Conform Zeidner, Boekaerts, & Pintrich, (2000) diversele modele merg mână-n mână cu varietatea de termeni utilizați în acest context. Spre exemplu distincția între strategiile autoreglării și cele metacognitive este mereu difuză și lipsită de clarificări. Unii autori precum Boekaerts (1999) consideră strategiile metacognitive ca elemente foarte importante ale învățării autoreglate. Autorul consideră învățarea autoreglată ca o interacțiune a proceselor motivaționale, cognitive și metacognitive ce „conlucrează” în timpul accesării informațiilor.

Modelul lui Boekaerts ilustrează relația dintre aceste trei tipuri de strategii. Primul nivel constă în strategiile cognitive ce se referă direct la procesarea informațiilor.

Nivelul al doilea relevă strategiile metacognitive ce stau la baza reglării învățării. Nivelul al treilea ilustrează menținerea motivației ce este caracterizată de dorința de stabili țeluri independente (Dignath și col., 2008, p. 20).

Modelul de dezvoltare bazat pe strategiile de autoreglare (Graham & Harris, 1993; Harris & Graham, 1996) este utilizat cu succes pentru a-i învăța pe copii strategiile de învățare a scrisului, precum pentru a-și automatiza aceste strategii. Procedurile respective includ stabilirea obiectivelor, auto-monitorizarea și auto-instruirea. Acest model este aplicat mai ales pe populația copiilor cu dizabilități de învățare. Copiii împreună cu profesorii fac o trecere în revistă a strategiilor, obiectivelor și cunoștințelor învățate, ce vizează scopul și descrierea strategiilor de scriere și de planificare, activarea background-ului pentru cunoștințele de bază în realizarea eseurilor, utilizarea sinonimelor și a diferitelor tipuri de propoziție, reactivarea abilităților primare de scris ale copiilor, modelarea strategiilor de planificare, implementarea practicii colaborative, asigurarea asistenței în timpul recapitulării, slăbirea suportului profesorului în timpul practicii independente,

6.2 Modelul conceptual

Acest model este dezvoltat de E. P. Recse și are următoarele cerințe:

- indicarea obiectivelor predării, cu precizarea performanțelor, a comportamentului final;
- precizarea operațiunilor de efectuat;
- structurarea logică a momentelor lecției;
- crearea motivației, programarea învățării obiectiv cu obiectiv.

6.3 Modelul mathetic

Acest model, dezvoltat de Th Gilbert și R. Noveanu, cuprinde:

- analiza sarcinii de instruire;
- elaborarea prescripțiilor de învățare sub forma unor operații simple și elaborarea proiectului de comunicare.

6.4 Modelul operațiilor logice

În cadrul acestui model, dezvoltat de B. D. Smith:

- predarea se prezintă ca un sistem de sarcini și acțiuni orientate diferențiat spre elevi;
- ține seama de trei categorii de variabile:

- independente, care definesc comportamentul profesorului prin actele sale verbale, prin operații logice (definiții, exemplificări, clasificări, corelații etc);
- dependente, care aparțin personalității elevului;
- intermediare, care îmbină caracteristicile celorlalte două categorii (Pierce, 2003, pp. 63-65).

7. Tipuri de „elevi”

7.1 Caracteristici

Literatura de specialitate relevă existența unor categorii de „elevi” precum cei **activi și reflectivi, intuitivi și senzoriali, vizuali și verbali și secvențiali și globali** (Soloman & Felder, 1993).

Prima categorie de persoane se caracterizează prin tendința de a memora cel mai bine informațiile prin modalități active precum explicații, discuții, etc. Persoanele reflectivă preferă să proceseze în liniște informațiile. Răspunsul tipic al persoanelor ”active” este ”Hai să încercăm să vedem cum funcționează”, pe când al persoanelor reflectivă ”Hai să gândim situația întâi”. Dacă primii preferă munca în grup, cei de-al doilea preferă să muncească singuri. Toți oamenii sunt uneori activi și uneori reflectivi.

Persoanele „senzoriale” au tendința de a reține fapte, pe când cele „intuitive” preferă să descopere relații și posibilități. Prima categorie preferă metodele bine stabilite și nu este încântată de complicații și surprize. În mod contrar, cele ”intuitive” preferă inovațiile, evită repetiția. Primii au mai multă toleranță la detalii, memorează mai bine faptele, preferă munca în laborator, sunt mai practici și atenți și nu le plac cursurile care aparent nu au nici o legătură cu lumea reală, pe când ultimii se simt mai confortabil cu abstracțiunile și formulările matematice, muncesc mai repede și sunt mai inovativi și numanifestă preferință pentru cursurile care presupun multe memorări și calcule de rutină.

Persoanele cu memorie vizuală rețin mai bine imagini, diagrame, filme, demonstrații, pe când cei cu memorie verbală rețin mai bine cuvintele. Cele cu gândire de tip secvențial preferă să-și organizeze învățarea în pași, care să derive logic unul din altul, pe când cei cu gândire de tip global fac salturi largi de informații recuperând sensul

din context, fără să stabilească neapărat o legătură. Ele sunt capabile să rezolve rapid probleme complexe, însă întâmpină dificultăți în a explica modalitatea de rezolvare.

7. 2 Strategii adecvate fiecărui tip de „elevi”:

Persoanele active pot căuta grupurile de lucru, în care fiecare membru pe rând explică anumite topici sau pot căuta persoane cu care să lucreze pentru a exersa posibilele întrebări pe care profesorul le va pune și răspunsurile adecvate.

Persoanele reflective, în timp ce citesc informațiile, pot să se oprească și să se gândească la posibile întrebări și aplicații. De asemeni, li se recomandă să realizeze rezumate cu propriile cuvinte.

Elevii de tip „senzorial” au performanțe mai bune la învățare dacă realizează o conexiune a informațiilor cu lumea reală. Se recomandă să se ceară exemple concrete pentru conceptele nou învățate și modalități de asigurare a legăturii cu practica. Persoanele „intuitive” pot solicita interpretări ale teoriilor care unesc faptele sau căuta ele însele interpretări. De asemeni li se recomandă să citească întregul enunț al unei probleme pentru a evita erori care să survină din nerăbdarea de a trata detaliile.

Persoanelor cu gândire ”globală” li se recomandă ca înainte de a trece la un capitol, să-l frunzărească pentru a-și face o privire de ansamblu. În loc să treacă în revistă câte puțin fiecare subiect, pot aprofunda subiecte mai generale (Soloman & Felder, 1993).

Multe studii, Nye, Konstantopoulos, & Hedges, 2004; Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005; Wright, Horn, & Sanders, 1997, au arătat că profesorii au un impact profund asupra învățării elevilor. Wright și col. (1997) concluzionează că diferențele între eficiența profesorilor constituie factorul dominant ce afectează performanța academică. Aceiași autori sugerează că dacă strategiile utilizate de către profesorii eficienți ar fi izolate și învățate de către cei mai puțin eficienți atunci s-ar îmbunătăți învățarea elevilor.

8. Strategii de predare utilizate în training-urile de formare a cadrelor didactice

Deși se recomandă un echilibru în utilizarea metodelor care cognitive, afective și practice, utilizarea metodelor cognitive (sesiuni plenare în care formatorii țin discursuri

și dau explicații) provoacă plictiseală. Adesea feedbackul participanților este de genul „prea multe inputuri informaționale care durează prea mult și sunt prea concentrate”. În general sunt îmbinate metodele practice (vizionarea filmelor, activități de tip trenuleț,) cu cele afective (atingerea obiectelor folosindu-se o batistă pentru a lega participanții la ochi, selectarea unor obiecte ca metafore a sinelui).

În unele programe de training create și implementate profesorilor din Bangladesh, care este recunoscută ca o țară săracă, accentul cade atât pe conținuturile informaționale, cât și pe elemente de pedagogie. Pentru promovarea metodologiilor de predare se apelează la strategii ce includ: - predarea directă (formală) prin: i. afirmarea unor abilități practice de bază în predare, (planificarea lecției, utilizarea tablei pentru a scrie titlul și structura punctelor cheie, încurajarea punerii întrebărilor și promovarea discuțiilor în clasă, supervizare în luarea notițelor).

ii. modelarea abilităților practice complexe de predare (organizarea unor sarcini mici pentru a fi realizate în perechi sau în grupuri mici, sarcini ce implică lecturări sau alternative la lecturări).

- predarea indirectă (informală) prin: i. crearea sarcinilor care necesită realizarea planurilor lecției prin încorporarea abilităților practice complexe de predare.

ii. realizarea unei liste de activități practice în predare, evaluare și planificare (ex. folosește în expunerea ideilor o serie de pași mici și logici, după 10-15 minute oprește-te din vorbit și dă-le o sarcină elevilor, găsește o problemă prin care să-i provoci pe elevi, cere exemple practice din viața reală, cere elevilor să pună întrebări din propria lor experiență verifică dacă există suficient timp pentru evaluare, asigură-te că evaluarea arată ceea ce elevii au învățat, elevii să relateze cu propriile cuvinte ceea ce au învățat, elevii să sintetizeze informațiile învățate în echipă apoi să le prezinte la clasă, exprimarea simpatiei către elevi atunci când ideile de învățat sunt dificile, elevii să-și exprime nelămuririle în legătură cu ceea ce au învățat, planifică atent ordinea în care dorești ca elevii să învețe ideile, planifică timpul pe care îl ai la dispoziție, gândește-te cum poți face ca tema să fie relevantă pentru nevoile și interesele elevilor).

- crearea materialelor pentru cursul de training cuprinzând: i. asistență în realizarea subiectelor (examinarea întrebărilor, realizarea listei de activități practice de training și a explicațiilor pe marginea conținuturilor dificil de predat) (Griffins, 2004).

Este necesar ca formatorul să aibă abilități pedagogice, manageriale, sociale și de planificare, rolul acestuia constând în înțelegerea procesului de învățare, a metodelor.

Mulți dintre formatori își bazează activitatea lor pe un secret ce s-ar putea numi „structura pozitivă”. Activitatea lor de formare este puternic structurată, dar le permite profesorilor să se simtă bine la cursuri. Structura pozitivă este rezultatul unor comportamente specifice ale formatorilor. Unul dintre acestea este repetiția. Profesorii formatori trebuie să-și acorde suficient timp pentru a stabili foarte clar regulile, așteptările, activitățile zilnice, ba chiar a le modela după personalitatea cursanților. Cursul nu va începe decât atunci când toată lumea înțelege obiectivele și activitățile pe care le are de realizat.

Un alt comportament este alocarea timpului pentru sarcină. Există o legătură directă între timpul alocat învățării și nivelul real al învățării. Utilizarea înțeleaptă a timpului înseamnă un număr de operații efectuate. De exemplu pauzele pot fi periculoase deoarece se pot prelungi. De aceea sunt necesare semnale clare prin care toată lumea este atenționată să se întoarcă la muncă. Când se trece de la o activitate la alta, profesorii plănuiesc și monitorizează cu grijă tranziția (Bransford și col., 2004, p. 161).

9. Conceptul de Învățare prin Predare

9.1 Specificul metodei

Metoda are la bază principiul conform căruia: în cadrul orelor, elevii își prezintă reciproc noile conținuturi din manual chiar de la începutul lecției. Metoda nu trebuie sub nici o formă confundată cu o prezentare orală, un model de curs realizat de elevi. De fapt, elevii implicați nu numai că trebuie să prezinte ei înșiși noile conținuturi, ci și să utilizeze tehnici adecvate fiecărei teme sau subiect, atât în cadrul muncii în grup sau în tandem, cât și prin interpretare de documente, să verifice dacă ceilalți și-au însușit noile cunoștințe și să motiveze clasa.

Aceasta se bazează pe două componente: o componentă antropologică și una didactică.

Componenta antropologică pleacă de la piramida aspirațiilor fundamentale a lui Maslow. Datoria de a preda elevilor conținuturile manualelor poate favoriza satisfacerea dorinței de protecție a omului (prezentarea conținuturilor didactice întărește încrederea în sine), satisfacerea nevoii de contacte sociale și de recunoaștere din partea celorlalți, dorința de a se realiza și de a-și dezvolta potențialul și nu în ultimul rând aspirația spre transcendență înțeleasă ca o dorință de a da un sens faptelor sale. Această ultimă dorință

trebuie analizată în contextul următor: pentru a aborda cu succes problemele care se prezintă în fața omenirii, este important să se mobilizeze toate resursele intelectuale de care aceasta dispune, ceea ce constituie baza metodei de "Predare prin Învățare". Din moment ce capacitatea de comunicare este condiția necesară pentru a împărtăși cunoștințele și a reconstrui, metoda favorizează în egală măsură o atitudine democrată.

În ceea ce privește componenta didactică, cel puțin referitor la învățarea limbilor străine, "Învățarea prin Predare" reduce contradicția aparentă între cele trei direcții diferite care s-au opus de-a lungul istoricului predării limbilor străine: direcția comportamentală (automatizarea structurilor lingvistice), cea cognitivistă (procesul de internalizare al conținuturilor intelectuale) și cea comunicativă (profesorul creează situații autentice)

(http://ro.wikipedia.org/wiki/%C3%8Env%C4%83%C8%9Bare_prin_predare).

Noile conținuturi ale lecției sunt împărțite în unități mai mici pe mai multe grupe de elevi (dar nu mai mult de trei elevi într-o grupă). Fiecare grupă se familiarizează cu partea sa din lecție având drept scop prezentarea ei în fața clasei. Este important de insistat asupra faptului că elevii trebuie să mediteze îndelung asupra unei strategii eficiente și motivante pentru a prezenta noile conținuturi: pantomimă, rebus, joc de roluri, în niciun caz expunere sau prezentare orală complexă. Grupa care prezintă trebuie în același timp să verifice dacă toată clasa a priceput noua secvență de lecție prin teste, sau reproducerea conținutului de către un elev. Majoritatea profesorilor care utilizează metoda nu o fac la toate orele sau în mod continuu pentru că ea cere mai multă concentrare din partea elevilor și o pregătire mai intensă din partea profesorilor.

Întrebarea care se pune în mod logic este aceea a notării. Jean-Pol Martin, promotorul metodei se arată împotriva notării performanțelor elevilor, însă alți adepți ai săi se opun.

9.2 Avantaje / dezavantaje

Metoda are atât avantaje, cât și dezavantaje.

Avantaje

- Elevii lucrează mult mai intensiv și asimilează conținuturile în profunzime.

- Mai mult, elevii își însușesc competențe-cheie, precum: capacitatea de a munci în grup, capacitatea de a planifica o temă mai dificilă, flexibilitate, capacitatea de a prezenta un fragment din lecție și de a modera clasa, încredere în sine.

Dezavantaje

- Prezentarea metodei cere un anumit timp.
- Elevii și profesorii trebuie să accepte să muncească în plus.

9.3 Clasa înțeleasă ca o rețea neuronală

Dacă luăm o rețea neuronală ca model pentru a structura comunicarea în clasă, întrebarea care se pune este aceea dacă o asemenea concepție poate funcționa. La nivelul sistemului nervos, procesul de învățare se realizează în momentul în care mai mulți neuroni stabilesc conexiuni fixe. Cu cât individul se confruntă de exemplu cu un cuvânt ca "mama", cu atât sunt neuronii mai activi și legăturile între ei mai stabile. Rețelele neuronale produc cunoaștere intrând în interacțiune și creând noi conexiuni, mai efective decât precedentele. Profesorul trebuie să creeze astfel de situații, încât elevii să poată să comunice în mod intens între ei și să creeze conexiuni durabile. Pentru a atinge acest scop, ei trebuie aduși în situația de a construi împreună procesul de învățare prin realizarea unor proiecte de mai mică întindere. Persoanele implicate trebuie să se simtă atrase de activitatea pe care o exercită și să simtă că această muncă colectivă poate să facă lumea mai bună, "motivare etică".

Comunicarea trebuie să se realizeze în mod fluid, coerent: aceasta înseamnă că obstacolele din calea comunicării trebuie reduse: cu cât comunicarea se realizează mai rapid, cu atât este mai eficientă. Realizatorul rețelelor neuronale (profesorul) trebuie să cunoască foarte bine neuronii (elevii) pentru a putea să îi conecteze și să îi facă să interacționeze eficient. Cu cât neuronii și constructorul sunt mai competenți, cu atât funcționează mai bine rețeaua neuronală. De aceea este foarte important ca elevii și studenții să își însușească cât mai rapid tehnicile de bază adecvate ca de exemplu: amabilitate, fiabilitate, rapiditate, etc.

(http://ro.wikipedia.org/wiki/%C3%8Env%C4%83%C8%9Bare_prin_predare)

10. Strategii de evaluare

10.1 Strategii de evaluare a performanțelor elevilor

Strategiile de evaluare pot fi definite la nivelul unui concept pedagogic integrator ca un ansamblu de modele, tipuri, forme și tehnici de evaluare structurate și ierarhizate potrivit scopurilor și obiectivelor asumate.

Explicarea și interpretarea strategiilor de evaluare este realizată în sens larg, analitic și restrâns, sintetic.

În sens larg analitic, este necesară definirea elementelor componente, integrabile în structura strategiilor de evaluare:

- a) modelele/tipurile vizează modalitățile de organizare a acțiunii de evaluare în raport de activitatea didactică;
- b) formele vizează modalitățile de exprimare a acțiunii de evaluare, realizabile prin probe orale, scrise sau practice;
- c) tehnicile vizează modalitățile de realizare a acțiunii de evaluare specifice unor procedee operaționale.

În sens restrâns, sintetic, este necesară clasificarea strategiilor de evaluare în raport de câteva criterii relevante.

În raport cu momentul în care acțiunea de evaluare este integrată în acțiunea de instruire, pot fi identificate trei strategii de evaluare : a) inițială, angajată la început de nivel, treaptă, învățământ, capitol, lecție ; b) continuă (dinamică), angajată pe tot parcursul unui nivel, an de învățământ ; capitol, lecție ; c) finală, angajată la sfârșit de nivel, an de învățământ, capitol, lecție.

În raport cu funcția pedagogică specifică, realizabilă predominant, pot fi identificate trei strategii de evaluare : a) predicative (funcție diagnostică prognostică, de realizare a legăturii între situația anterioară și situația viitoare); b) formativă (funcție de observație, intervenție și reglare – autoreglare); c) sumativă sau cumulativă (funcție de verificare parțială).

În raport cu scopul pedagogic angajat prioritar, pot fi identificate următoarele strategii de evaluare : a) normativă (prin raportarea rezultatelor elevilor la competențele și capacitățile definite în programele școlare) ; b) criterială (prin raportarea rezultatelor elevilor la performanțele obținute anterior) ; c) detaliată (prin raportare la rezultatele elevilor realizate la nivelul unor sarcini divizate) ; d) diagnostică (prin raportare la rezultatele elevilor pentru identificarea cauzelor care generează eficiența sau ineficiența activității).

Prefigurarea strategiilor de evaluare presupune aplicarea unor probe de testare și evaluare a cunoștințelor și abilităților intelectuale și practice ale elevilor, pe baza cărora se va realiza reglarea și optimizarea instruirii (Pescaru, 2011, pp. 4-7).

10.2 Autoevaluarea elevilor

Este important ca elevilor să li se ofere un feedback în legătură cu progresul pe care-l realizează. O strategie de a realiza acest lucru este utilizarea *Jurnalului progresului*. De regulă se folosește la finalul fiecărei lecții și asigură elevilor oportunitatea de a reflecta asupra propriilor procese de învățare. Jurnalul se concentrează asupra obiectivelor lecției în curs și încurajează elevii să facă comentarii cu privire la nivelul de realizare a obiectivelor atins de ei. Acesta este util atât pentru autoevaluare, cât și pentru profesori, pentru a vedea progresul elevilor. Jurnalul este colectat periodic de către profesori și studiate.

Profesorii pot utiliza autoevaluarea pentru a analiza atât eficiența predării, cât și a evaluării. De asemenea, aceasta poate servi ca un factor motivant pentru elevi. Ei vor avea o atitudine pozitivă față de învățare dacă vor avea ocazia să demonstreze ceea ce sunt capabili să facă (Bazo & Penate, 2011, p. 67).

10.3 Evaluarea eficienței strategiilor de predare -învățare

Strategiile de evaluare permit atât cadrului didactic cât și elevului cunoașterea gradului și a măsurii în care a fost îndeplinite finalitățile propuse. Eficiența proceselor de predare și învățare depind de corectitudinea și de promptitudinea cu care se realizează actele evaluative.

Evaluarea strategiilor de predare este problematică. Abilitatea persoanelor inteligente de a învăța ceea ce trebuie să știe, în ciuda oricărui tip de curriculum nu poate fi discutată, acestea reușesc indiferent de strategiile instructive utilizate. Asta nu înseamnă că profesorii pot să-și structureze conținuturile educaționale ad-hoc. Este nevoie de realizarea unor studii și de evaluarea strategiilor pentru a progresa.

Cea mai pragmatică modalitate de abordare a evaluării în mediul educațional este centrată pe investigarea percepției elevilor asupra propriilor experiențe de învățare. Bucuria, succesul generează un ciclu „câștigător” în mediul educațional. Dacă resursele din procesul de predare implică elevii și-i conduc către succes este mai probabil ca aceștia să se angajeze cu bucurie în sarcini și să aibă performanțe.

O evaluare bună implică a găsi răspuns atât la întrebarea ce spun? Și de ce spun ceea ce spun elevii? Se face o distincție între atitudinile publice verbalizate, care sunt acceptate social sau cele neverbalizate sau greu de verbalizat și care sunt suprimate și cele private care pot să nu fie acceptate social și sunt suprimate conștient (Lechner, 2001, pp. 2-4).

În evoluția concepțiilor privind evaluarea eficienței învățământului se pot desprinde două tendințe. Pe de o parte, se constată extinderea acțiunilor evaluative de la verificarea și aprecierea rezultatelor - obiectiv tradițional al procesului de învățământ - la evaluarea întregului proces, a modului în care s-a desfășurat activitatea ce a condus la rezultatele constante, iar pe de altă parte se constată conceperea unor modalități mai eficiente de integrare a acțiunilor evaluative în activitatea didactică.

Atunci când evaluarea învățării este eficientă, profesorii:

- utilizează rațional testarea sumativă pentru a informa grupul lor de elevi cu privire la subiectele în cauză;
- subliniază obiectivele cheie pe care le vizează învățarea;
- identificarea ținutelor curriculare potrivite, ce sunt împărtășite copiilor și părinților;
- analizează motivele pentru care anumiți elevi nu-și ating obiectivele propuse și ia măsuri în consecință;
- utilizează evaluarea după puțin de la începutul lecției, ține cont de copiii care necesită mai mult sprijin și își ajustează ritmul predării în consecință;
- introduce strategiile de evaluare în planificare;
- se asigură cum că criteriile de evaluare sunt clare și că elevii primesc feedback eficient;
- utilizează eficient recenzii scurte pentru a sumariza rezultatele sarcinilor inițiale și pentru a pune la punct pașii următori;
- demonstrează că realizează un echilibru între a observa, a interveni prin suport adițional și a pune întrebări progresive de la simple la cele mai solicitante pentru a corespunde nevoilor elevilor;
- pune întrebări care relevă modul de a învăța al elevilor, precum și ceea ce au învățat;
- sunt creativi în utilizarea instrumentelor de evaluare, de exemplu utilizarea camerei digitale pentru înregistrare și utilizarea informațiilor;

Atunci când evaluarea învățării este eficientă, elevii:

- sunt încurajați și implicați în evaluarea propriei munci, dar și a altora;
- au o înțelegere clară asupra achizițiilor ce pot apărea după finalizarea lecției;

- știu care sunt obiectivele lor și care sunt mijloacele prin care le pot atinge;
- înțeleg și răspund comentariilor profesorilor pentru a și îmbunătăți performanțele;

Dintre condițiile pe care trebuie să le îndeplinească strategiile interactive de evaluare școlară eficientă amintim :

- ☐ evaluarea să fie o experiență de învățare ;
- ☐ să fie motivantă, nestresantă ;
- ☐ să fie mai mult constructivă decât distructivă ;
- ☐ să se bazeze pe dialog interpersonal și intrapersonal ;
- ☐ să se concentreze pe ceea ce s-a învățat și nu pe ceea ce s-a greșit ;
- ☐ să ofere oportunități de gândire, reflecție și revizuire ;
- ☐ să fie clară explicită ;
- ☐ să promoveze dezvoltarea capacităților de autoevaluare la elevi ;
- ☐ evaluarea eficientă nu se oprește la sfârșitul procesului ci creează noi alternative, studiază impactul și preconizează noi demersuri (Crown, 2005, pp. 30-31);

10.4 Evaluarea în cadrul programelor de training a cadrelor didactice

În unele programe de training se apelează la un evaluator extern, neutru, pentru a elimina subiectivismul celor direct implicați care se așteaptă ca programul lor să aibă succes. Scopurile evaluării țintesc către a înregistra și a face cunoscute problemele întâmpinate și conținuturile care sunt înțelese și experimentate diferit de către persoanele direct implicate. Evaluatorul extern poate reconcilia o varietate de puncte de vedere și practici diferite, dar poate de asemenea să identifice ambiguități, tensiuni și poziții conflictuale.

În evaluarea programelor de training se apelează deseori la o gamă largă de metode calitative: observația, interviul, analiza documentelor. De asemeni se acordă o atenție deosebită dezvoltării unor criterii bazate pe calitate și evaluării și recunoașterii conținuturilor învățării. Se mizează pe menținerea unei linii de separare între evaluarea externă (punerea în balanță, medierea) și munca cu caracter educațional pe care o depune echipa.

Prezența unei echipe de evaluare are fără îndoială impact asupra mediului social și educațional care este evaluat (Lechner, 2001, p. 8).

Bibliografia

- Ames, C.; Archer, J. (1988) Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes, *Journal of Educational Psychology*, vol. 80, nr. 3, pp. 260-267
- Bransford, D.; Brown, L. Cocking, R. (2004) *How People Learn Brain, Mind, Experience, and School*, National Academy of Sciences, Washington, D.C.
- Chamot, A.U. & El-Dinary, P.B. (1999) Children's learning strategies in language immersion classrooms, *Modern Language Journal*, vol.8, nr.3, pp. 319-341.
- Chamot, A.U. (2001) The role of learning strategies in second language acquisition. In M. Breen (Ed.), *Thought and actions in second language learning: Research on learner contributions*. Harlow, Essex: Pearson Education.
- Crown, B. (2005) *Primary National Strategy*, Better education and care
- Cucoş, C. (2002) *Pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi
- Dignath, Ch.; Buettner, G.; Langfeldt, H. (2008) How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes *Educational Research Review* vol. 3, pp. 101–129
- Felder, M.; Soloman, A. (1988) Learning and Teaching Styles in Engineering Education, *Engr. Education*, vol. 78, nr.7, pp. 674-681
- Gartner, A.; Conway Kohler, M.; Riessman, F. (1971) *Children teach children – Learning by teaching*, Harper & Row, New York
- Griffiths, C. (2004) Language Learning Strategies: Theory and Research, *Occasional Paper* nr. 1
- Harder, T; Orlich, D.; Callahan, R.; Trevisan, M.; Brown, A. (2000) *Teaching Strategies: a guide to effective instruction*, Wadsworth Cengage Learning

Lechner, S.K. (2001) Evaluation of teaching and learning strategies, *Medical Education Online*, vol.6, nr. 4

O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Khpper, L., & Russo, R. P. (1985b) Learning strategy applications with students of English as a second language, *TESOL Quarterly*, vol. 19, nr.3

Oxford, R. (1990) *Language learning strategies*, New York, Newbury House.

Peirce, W. (2003) *METACOGNITION: Study Strategies, Monitoring, and Motivation*

Penate, P.; Bazo, M. (2007) Evaluating a foreign language in Primary Education, *Revista Electronica International*

Pescaru, L. *Strategii de evaluare*, 2011, Editura Sfântul Ierarh Nicolae

Silver, H.; Hanson, H.; Strong, R.; Schwartz, P. (1996) *Teaching styles and strategies: Interventions to enrich instructional decision making*, Thoughtful Education Press

http://ro.wikipedia.org/wiki/%C3%8Env%C4%83%C8%9Bare_prin_predare)