

În acest sens, utilitatea este unul din cuvintele-cheie în educația postmodernistă.

Implicațiile curentului postmodernist în practica educativă au în vedere sensibilizarea și conștientizarea elevilor, de la cea mai fragedă vârstă, în direcția formării și aplicării conceptelor despre viață și realitatea înconjurătoare. Învățarea în școală trebuie să accentueze caracterul său aplicativ, îmbinând teoreticul cu practicul, concretul cu abstractul. Aceasta deoarece predarea și învățarea faptelor izolate, a priceperilor și deprinderilor fără a le valida practic, devin plictisitoare și lipsite de înțeles. Este necesar ca elevului să i se creeze cât mai des oportunități de a face conexiuni între cunoștințele învățate în școală și cele pe care le dobândește pe căi nonformale și informale, înțelegând utilitatea lor.

O altă implicație pe care o are postmodernismul în lumea școlii este legată de modul democratic și dialogat adoptat de profesori în activitatea desfășurată cu elevii. Curentul propune ca „profesorii și elevii să lucreze împreună”, în opoziție cu practica prin care profesorul atotștiutor este cel care le spune elevilor ce să învețe. Acest fapt vine să detroneze stilul dominator, autoritar, dictatorial chiar, practicat încă în școli. Postmodernismul promovează metodele dialogate, favorizând procesele de îndrumare și de negociere. Conlucrarea profesor-discipol nu înseamnă însă reducerea respectului față de cadrul didactic, ci subliniază necesitatea redimensionării relației prin considerarea sensului dublu al fluxului instructiv-educativ, al reciprocității învățării, deoarece și profesorii au de învățat de la elevi.

Activismul elevului implicat de strategiile folosite de cadrul didactic în desfășurarea activităților de predare-învățare se constituie ca un imperativ al orientării postmoderne în educație. Școala postmodernă trebuie să știe cum să-l motiveze pe elev să învețe și cum să faciliteze procesul învățării, organizând și dezvoltând strategii de lucru interactive, punând accentul pe utilitatea cunoștințelor și pe necesitatea însușirii lor pentru a se descurca în viață. Agenții educaționali trebuie să fie interesați de ce-și doresc elevii să învețe și de ce pot să facă cu aceste cunoștințe. Rolul profesorului este nu de a îndopa discipolii cu diverse cunoștințe, ci de a le arăta ce au de făcut cu acestea. Dacă nu sunt capabili să folosească în practică ce au învățat, degeaba dețin elevii cunoștințe pur teoretice. În educație și instruire trebuie avută în vedere îmbinarea eficientă a ambelor aspecte.

Aceste trăsături caracteristice ale pedagogiei postmoderniste și-ar putea găsi concretizarea în activitatea didactică prin :

- crearea de alternative metodologice ;
- stimularea învățării prin cooperare și folosirea metodelor interactive de grup, insistând pe construcția progresivă a cunoștințelor și abilităților, nu doar prin intermediul activității proprii, ci și prin interacțiunile sociale atât dintre elevi, cât și dintre elevi și profesori, elevi și comunitate ;
- accentul pus pe elev ca agent al construcției propriiei învățări, mai mult decât pe cadrul didactic ca furnizor al cunoașterii ;
- dezvoltarea autonomiei educatului în învățare, a autoconducerii grupului-clasă (*self-government*) ;
- crearea și susținerea plăcerii de a învăța, descoperind și aplicând, prin antrenarea motivației intrinseci (evitarea „învățării pentru notă”) ;
- valorificarea segmentului opțional și realizarea „diferențierilor explicite a parcursurilor de învățare, prin livrarea de valori nonidentice, la aceasta adăugându-se strategii de diferențiere și particularizare (prin metode, forme de realizare a învățării, predării, evaluării etc.)” (Cucoș, 2000, p. 76) ;

- abordarea unui text, a unei probleme din perspective variate și diferite ;
- încurajarea viziunilor alternative și a interpretărilor specifice culturii, concomitent cu manifestarea respectului diversității personalităților și culturilor ;
- negocierea rolurilor și a regulilor „jocului” didactic ;
- activarea imaginației, a creativității și a cercetării prin povestirea de istorisiri, elaborarea de jurnale reflexive, cercetarea sentimentelor, elaborarea de portofolii, realizarea de proiecte ;
- inovarea strategiilor evaluative și promovarea evaluării dialogate ;
- accentul pe analiză și ameliorare, și mai puțin pe sancțiune și control, favorizând creșterea responsabilității personale ;
- evitarea etichetărilor și a ierarhizărilor provenite din evaluări reciproce.

Însăși evaluarea face parte din factorii care influențează învățarea, contribuind la asigurarea optimului motivațional sau, dimpotrivă, ducând către extreme : demobilizare ori supramotivare, ambele neproductive. Ea trebuie adaptată astfel încât să se asigure maximul de beneficii. Este cunoscut deja faptul că o notă (mică sau mare) influențează diferit comportamentul de învățare viitor, în funcție de temperamentul elevului, de percepțiile și reprezentările acestuia.

O evaluare eficientă analizează în ce măsură conținuturile au fost definite în conformitate cu obiectivele, dacă s-a efectuat o analiză de nevoi ale elevilor și în ce măsură procesele de instruire au stimulat și favorizat învățarea. În acest sens, este cunoscut faptul că metodele de evaluare a rezultatelor școlare influențează activitatea de învățare.

Din acest punct de vedere evaluativ, învățarea poate fi analizată în termeni de produs, cuantificând rezultatele/efectele/performancele din punct de vedere cantitativ și/sau calitativ, exprimate în termeni de cunoștințe, idei asumate, principii și reguli interiorizate, priceperi, deprinderi, abilități formate/dezvoltate, comportamente, competențe dovedite. Astfel, rezultatele activității școlare pot fi evaluate raportându-le la conținut sau norma programei, la norma statistică a grupului școlar (media clasei) sau la standarde locale, naționale sau internaționale, la norma individuală (la sine însuși) sau la obiective (evaluarea criterială) (Cerghit, 2002, p. 303).

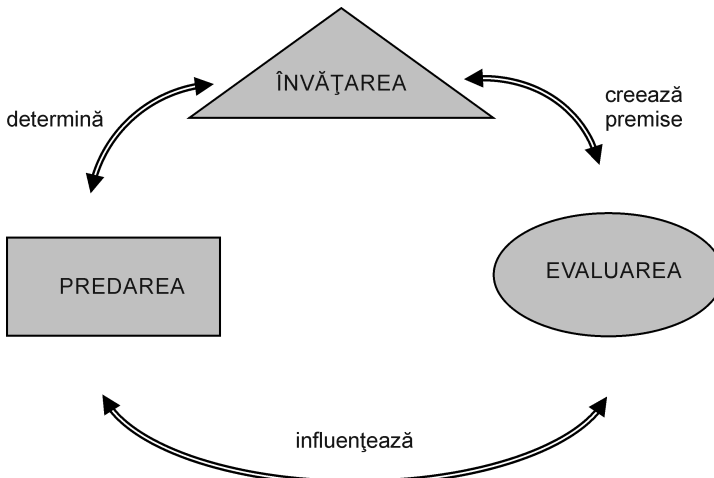


Figura 16.1. Relația predare-învățare-evaluare

Legătura dintre evaluare și celelalte două procese este de tip cauză și efect: în funcție de evaluarea procesului de predare și a produselor învățării se produc reglări pentru activitatea viitoare. Profesorul poate propune programe compensatorii, de recuperare, dacă rezultatele sunt sub așteptări, sau programe de progres, dacă finalitățile așteptate au fost atinse. Și predarea influențează evaluarea, aceasta din urmă concentrându-și probele pe conținuturile vehiculate și pe abilitățile dezvoltate sub coordonarea profesorului.

Concluzionând și analizând principiile cunoașterii, putem enumera câteva dintre implicațiile noilor orientări și paradigme constructiviste, moderne și postmoderne în procesul de învățământ:

- 1) În primul rând, predarea nu poate fi văzută doar ca o transmitere de cunoștințe de la profesor la elev, de la cel care „știe” către cel care „nu știe și trebuie învățat”. O primă implicație a acestui fapt este următoarea: profesorul nu trebuie să-și asume rolul de atotștiutor, ci pe cel de ghid al elevului, oferindu-i acestuia oportunități de a-și testa capacitatea de a realiza legături între cunoștințe în vederea rezolvării sarcinilor.
- 2) Cadrele didactice trebuie să fie preocupate nu atât de „cât” transmit, ci mai mult de căile și modalitățile pe care le pot oferi elevilor pentru a veni în contact cu diverse informații pe care se opresc din a le oferi „de-a gata”. În acest sens, sunt preferate situațiile problematice în care elevii sunt puși în situația de a explora diferențele dintre competențele pe care le dețin și noile solicitări la care trebuie să facă față. Desigur, fiecare elev are ritmul său propriu de învățare și niveluri diferite de pregătire, fiind necesare diferențierea și adaptarea sarcinilor.
- 3) Profesorii trebuie să motiveze elevii să parcurgă experiențele de învățare propuse, să aplice achizițiile dobândite în situații noi, construindu-și astfel o nouă cunoaștere. Interacțiunile din cadrul grupului sunt de asemenea foarte importante pentru construcția cunoașterii individuale și colective, deoarece oferă o sursă incontestabilă de realizare de comparații și evaluări ale propriei înțelegeri cu cele ale partenerilor.
- 4) O condiție a elaborării active a cunoașterii o constituie timpul real necesar îndeplinirii unei sarcini. Un interval de timp adecvat stadiului în care se află elevul (începător, apt sau expert) îi oferă acestuia posibilitatea de a reflecta la noua experiență și la modul cum aceasta îl poate conduce către noi acomodări, adaptări prin comparări și/sau restructurări, până la îmbunătățirea performanței.
- 5) Copiii învață mai mult și cu plăcere atunci când sunt implicați activ, când participă la construirea cunoașterii proprii, decât atunci când sunt simpli auditori.
- 6) Educația și instruirea au rezultate mai bune atunci când se concentrează activitatea pe gândire, înțelegere și cunoaștere activă, și nu doar pe memorizare. Constructivismul concentrează atenția pe învățarea felului cum trebuie să gândești și să înțelegi.
- 7) Activitățile didactice trebuie să îmbine metodele clasice cu cele moderne, de interacțiune în grup și cu materialul de studiu, promovând metodele alternative care stimulează creativitatea subiectului și îi dezvoltă capacitățile de a-și exprima propria cunoaștere în variate moduri.
- 8) Cunoștințele trebuie să poată fi transferabile în alte contexte, aplicabile și în alte situații față de cele în care au fost însușite.

- 9) Rolul evaluatorului este cel de facilitator mai mult decât cel de observator neutru, plecând de la premisa că evaluarea îndeplinește funcții mai degrabă de ameliorare și de corectare decât de sancționare și speculare a greșelilor. Evaluarea trebuie privită ca parte integrantă a proceselor de predare și de învățare, ce implică judecata reflexivă.

Evidențiind importanța stimulării proceselor cognitive superioare, a intereselor epistemice ale elevilor, precum și necesitatea dezvoltării autonomiei în învățare, Gaston Berger afirmă o idee care își menține actualitatea: „cei mai buni discipoli ai unui profesor *nu* sunt cei care repetă lecțiile după el, ci cei cărora le-a trezit entuziasmul, le-a fertilizat neliniștea, le-a dezvoltat forțele pentru a-i face să meargă singuri pe drumurile lor” (1973, p. 32).

### 16.1.1. *Normativitatea procesului de învățământ. Sistemul principiilor didactice*

Normativitatea procesului de învățământ include un sistem de reguli, principii cu caracter general-obligatoriu, recomandabile pentru asigurarea organizării și desfășurării în condiții de maximă eficiență a activităților instructiv-educative desfășurate în școală, în vederea realizării dezideratelor deduse din idealul educațional.

De competența cadrelor didactice depinde posibilitatea de combinare optimă și de accentuare a unora sau altora dintre principiile didactice în acord cu specificul activităților pe care le desfășoară și cu resursele disponibile (umane, de conținut, materiale, de timp și spațiu). „Impunându-se ca un reflex al complexității activității didactice, principiile didactice au menirea de a-l instrumenta pe profesor cu un cumul normativ, pentru a evita, în acest fel, alunecarea pe panta improvizației și a unei desfășurări spontane, nereditoare. Recurgând a reguli prefixate, profesorul poate rezolva sarcini dificile, noi.” (Cucuș, 1996, p. 54)

Unii autori atrag atenția asupra diferenței dintre principiu didactic și regula didactică (Țircovnicu, 1972, p. 110), precizând faptul că principiile didactice „au o sferă mai largă de acțiune” decât regulile didactice cu ajutorul cărora „se realizează cerințele unui anumit principiu”.

Principiile didactice sunt definite drept „norme sau teze generale care orientează și imprimă un sens funcțional procesului de învățământ, asigurându-i astfel premisele necesare îndeplinirii obiectivelor și sarcinilor pe care le urmărește în desfășurarea sa” (Nicola, 2000, p. 345). Ele sunt ideile de bază, elementele fundamentale pe care se întemeiază organizarea și dirijarea întregii activități didactice (conținut, metode, forme de organizare a procesului de învățământ, evaluare etc.), precizând „cum anume să se transpună în viață scopurile didactice” (Okon, 1974, p. 44). Aceste „idei călăuzitoare” (Oprescu, 1988, p. 121) stau la baza „proiectării, organizării și desfășurării activităților de predare-învățare în vederea realizării optime a obiectivelor educaționale” (Ionescu, 2001, p. 65). Mai mult decât atât, ele includ „un ansamblu de cerințe, norme, reguli operaționale, exprimate la nivelul unor propoziții de sinteză care anticipează eficiența activităților de predare-învățare-evaluare, proiectate și realizate în condiții pedagogice și sociale concrete” (Cristea, 2002, p. 299).

De respectarea „legităților generale care fundamentează teoria și practica educativă” (Bontaș, 1997, p. 119) depind asigurarea eficienței procesului didactic și organizarea demersurilor de concretizare a finalităților învățământului.

După unii autori (Cucoș, 1996), principiile didactice îndeplinesc anumite funcții în activitatea didactică :

- *funcția orientativă*, conform căreia principiile didactice anticipează „traseul educativ” menit să atingă dezideratele educative ;
- *funcția normativă*, deoarece principiile procesului de învățământ prescriu în practica educativă obligația de a respecta anumite reguli psihologice, pedagogice, deontologice, științifice ;
- *funcția reglatoare*, ce permite intervenția pe parcursul activității instructiv-educative în raport de rezultatele obținute și performanțele scontate ;
- *funcția prescriptivă*, principiile didactice propunând „tratamente” și moduri specifice de realizare a activității în raport cu situația de învățare (Cucoș, 1996, p. 56).

Elaborate pe baza generalizării experienței în organizarea practicii educaționale și a valorificării cercetărilor psihopedagogice, principiile didactice și-au îmbogățit conținutul de la o etapă istorică la alta. De remarcat este faptul că se confirmă valabilitatea ideilor generale emise de Comenius și se înregistrează o permanentă și continuă îmbunătățire și actualizare a acestora, fundamentându-se teoretizările cu privire la principiile didactice.

Criteriile noastre de analiză sunt următoarele :

- cerințele impuse de principiu,
- importanța și necesitatea respectării acestor cerințe,
- consecințele nerespectării lor,
- modalitățile de aplicare în practică a principiilor didactice în cadrul activităților didactice.

### 16.1.2. *Principiul participării conștiente și active a elevului în procesele de învățare și evaluare școlară*

Acest principiu formulează *cerința* conform căreia elevul trebuie stimulat și încurajat să contribuie la propria dezvoltare, înțelegând necesitatea și importanța cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor transmise și antrenând în acest scop toate resursele sale cognitive, emoționale și acționale. El trebuie să depună un efort psihic de prelucrare, organizare și filtrare a informațiilor și de integrare a acestora în sistemul celor existente prin continua adaptare și restructurare a acestora.

„*O participare conștientă* la actul învățării presupune cu necesitate înțelegerea cât mai clară și profundă a materialului de învățat”, pentru a evita întipărirea mecanică în memorie și de aici neputința de a folosi cunoștințele în practică” (Cerghit, 1991, p. 43).

*Participarea activă* în procesul învățării presupune antrenarea elevului în procesul de elaborare a cunoștințelor prin directă implicare în căutarea, descoperirea, organizarea,

și sintetizarea acestora. Această perspectivă se opune „atitudinii pasive, contemplative, primirii de-a gata a unor cunoștințe dinainte constituite, reținerii și reproducerii lor mecanice” (*idem*, p. 44).

Premisa de la care s-a plecat în elaborarea acestui principiu o constituie considerarea educatului ca fiind „nu numai obiect, ci și subiect” activ, care este „cointerestat în a cunoaște, a face, a întreprinde” (Cucoș, 1996, p. 64).

În ceea ce privește participarea elevului de actul evaluării, acesta este un deziderat relativ nou în pedagogie, chiar dacă, de multă vreme, se vorbește despre dezvoltarea capacității de autoevaluare la elevi și studenți. Implicarea în actul evaluării înseamnă a-l face pe educat responsabil de rezultatele activității întreprinse, acesta cunoscând, conștientizând greșelile comise și modalitățile posibile de remediere.

Evaluarea performanțelor școlare nu mai este de mult o acțiune de control/sanctiune, limitată la verificare și notare, ci un proces care se întrepătrunde organic cu celelalte procese ale actului didactic, exercitând o funcție esențial-formativă, concretizată în a informa și a ajuta elevul în ameliorarea activității sale (vezi Radu, 2000, p. 42).

Dezvoltând interesul pentru autoevaluare, noțiunea de evaluare se transformă, vorbindu-se tot mai mult de evaluare formatoare, în cadrul căreia inițiativa de învățare, și implicit de evaluare, îi aparține elevului. Acesta reflectă asupra rezultatelor activității sale, iar profesorul îi urmărește evoluția, oferindu-i sprijin și îndrumare (Nunziati, 1990).

Participarea conștientă și activă a educatului în actul evaluativ presupune înțelegerea necesității aplicării unor probe de evaluare și realizarea unor materiale cu scop evaluativ (portofolii, hărți conceptuale, proiecte de cercetare etc.), fapt ce contribuie la sporirea capacităților de autoevaluare. Pentru acesta este necesar ca profesorul să dețină o serie de tehnici prin care să-i învețe pe elevi să învețe, modalități prin care elevul să se simtă activ și să-și poată evalua propriile activități. Evaluarea formatoare are rol de reglare și autoreglare a activității cu sprijinul ambilor parteneri ai acțiunii educaționale.

Stimulând această participare la propria evaluare, cadrul didactic îl ajută pe elev să învețe, cerându-i să anticipeze, să-și reprezinte corect scopurile și să-și planifice în prealabil acțiunea.

Acestea din urmă fac însă, pe de o parte, obiectul unei negocieri între profesor și elev, ceea ce constituie o primă condiție pentru îmbunătățirea învățării; pe de altă parte, elevului i se oferă două posibilități: să abordeze învățarea pe baza unei logici combinatorii, legată de un scop, de un produs, și să reflecte la mijloacele, metodele și criteriile de realizare a obiectului finit (Meyer, 2000, p. 33).

Evoluțiile pedagogiei postmoderne atrag atenția asupra deplasării accentului dinspre evaluarea tradițională către *evaluarea dialogată*, ce este privită ca parte integrantă a procesului de dezvoltare și schimbare a individului, implicând judecata reflexivă, fiind centrată pe dialogul de analiză a materialelor elaborate și pe cercetarea calitativă, a cărei principală funcție este *energizarea din interior* a procesului, depășind concepția prin care evaluarea este un proces de control care acționează din exteriorul procesului de învățare. Se pleacă de la ideea că fiecare este unic, având propriul stil de lucru, diferite modalități de percepție, gândire și acțiune. Elevul participă *activ* la procesul de evaluare. Negocierea și consensul constituie elemente importante, iar profesorul discută cu elevii rezultatele și le face recomandări. Rolul evaluatorului este cel de facilitator din interior al procesului de învățare, mai degrabă decât un observator neutru. El ușurează învățarea