

Dreptul de copyright:
Culegerea downloadată de pe site-ul www.mateinfo.ro nu poate fi publicată pe un alt site și nu poate fi folosită în scopuri comerciale
fără specificarea sursei și acordul autorului

NECULAI STANCIU
ROXANA MIHAELA STANCIU

Reflecții metodice și psihopedagogice

Referenți științifici :
Prof.dr.ing. Vasile Nicolae
Prof.metodist Pătrașcu Nicolae

Fiului nostru
Bogdan Andrei Stanciu

**”E dureros să scrii o carte :
înseamnă să te eliberezi de ea”**

Jules Renard

Argument

Lucrarea se dorește a fi un instrument util pentru cadrele didactice, care-și desfășoară activitatea într-o perioadă de reformă a învățământului românesc. Cartea sugerează profesorilor să mediteze asupra faptului că școala este a elevilor și menirea ei este de a-i ajuta pe aceștia să se formeze, dându-le și instrumentele necesare pentru autoformare ; să trateze pe fiecare elev ca pe o personalitate distinctă.

Din această perspectivă, lucrarea insistă asupra formării continue a tuturor cadrelor didactice , dar și asupra autoformării, nominalizând o serie de domenii prioritare care solicită competențe noi cadrelor didactice și nu numai.

Considerăm că școala trebuie să se deschidă mai mult către comunitatea locală, să atragă spre ea familiile elevilor, factori indispensabili reușitei școlare.

Ea este expresia unor experiențe didactice care, susținute de o bogată informație pedagogică , sugerează posibile răspunsuri, oferă soluții sau invită la reflexie.

Suntem profund recunoscători pentru sprijinul profesional și moral pe care l-am primit din partea prof.dr.ing. Nicolaie Vasile și prof.ing.-metodist , autor de metodici și manuale școlare Nicolaie Pătrașcu. Astfel, au fost de mare folos discuțiile și sugestiile primite în tratarea unor probleme și în structurarea lucrării.

Am beneficiat în egală măsură, în elaborarea lucrării, de sprijin din partea colegilor și prietenilor . Am dori să mulțumim pe această cale, în mod deosebit lui Ion Basamac, Păuna Basamac, Constantin Apostol, Ion Manta , George Popescu și Banu Marian.

Adresăm și pe această cale cele mai sincere mulțumiri ”Tribunei Învățământului”, care a făcut cunoscute ideile din această carte la nivel național și nu în ultimul rând, sponsorului Corciu Mariana de la Trasporti Internazionali RO AGROITAL s.r.l datorită căruia lucrarea a văzut lumina tiparului.

Mulțumim anticipat tuturor celor care vor transmite sugestiile lor, ce ne vor fi de un real folos în viitor.

Iunie 2005

Autorii

Prefață

Cartea profesorilor Neculai Stanciu și Roxana Mihaela Stanciu **”Reflecții metodice și psihopedagogice”**, este rodul unor experiențe pedagogice bogate dar și a unor reflecții profunde pe marginea acestora. Ceea ce surprinde, în primul rând, la această lucrare, este seriozitatea problematici abordate ce ține nu doar de prezentul școlii, al procesului de învățământ actual ci, mai ales, de perspectiva acestuia. Autorii pornesc, în silogistica lor de la de la definirea termenului **”cheie”** specific oricărui domeniu de activitate umană, de **profesionist**. Fără a divaga prea mult asupra termenului, aceștia conchid că a fi profesionist în domeniul instrucției și educației înseamnă, înainte de toate, să posezi un bogat bagaj de cunoștințe teoretice dublat de capacitatea de te adapta oricăror situații, nu de puține ori critice, pe care le întâlnești în procesul de învățământ. De aceea, întrebarea ce este și ce ar trebui să fie profesorul astăzi ar putea părea retorică dacă, în practica de zi cu zi, nu ne-am confrunța, uneori, cu situații limită. Raportul profesor – elev s-a schimbat de-a lungul timpului atât de mult încât o abordare simplistă, neprofesionistă a acestui raport, poate deturna destinul unor întregi generații de elevi. Până și termenul de **”compromis”** trebuie înțeles în toată complexitatea lui ! De multe ori un compromis făcut cu înțelepciune, față de o anumită situație școlară, poate da rezultate pozitive mai mari decât orice măsură acoperită de ... regulamentele școlare !

Autorii trec apoi la punerea în temă, a cititorului, cu modul cum se realizează practica pedagogică pe alte meridiane ale lumii, îndeosebi în Statele Unite ale Americii. În contextul lucrării termenul de practică pedagogică se adresează profesorului care – pentru o bună perioadă de timp are obligația și (satisfacția !) de a redeveni student. Autorii dezbat, în cunoștință de cauză, mijloacele și formele de implementare a ultimilor metode psihopedagogice în noua viziune a procesului de învățământ. Ceea ce surprinde, față de modul tradițional de abordare a problemei, este faptul că **”la începutul procesului de pregătire toți profesorii – studenții la UNI (Universitatea Northern Iowa) asistă la o ceremonie în cadrul căreia se depune un jurământ”**, precum cel depus de medici la începutul profesiei. Și, cititorul va găsi în carte care sunt cerințele acestui jurământ de credință față de înalta profesie de **profesor profesionist**.

O altă temă majoră a lucrării se referă la modul cum este receptat în Marea Britanie **statutul de profesor calificat (S.P.C)**. Dacă la noi prin profesor calificat se înțelege absolventul de facultate, cu definitivat, în Marea Britanie, începând din 1988 acest titlu se obține **”numai după terminarea cu succes a unui curs de pregătire inițială a profesorilor (P.I.P), la o instituție acreditată, din Anglia sau Țara Galilor (Wales), concomitent cu, sau după obținerea unei diplome la o universitate sau instituție de învățământ superior din Marea Britanie, împuternicite să le acorde”**. Exigențele obținerii acestui statut de profesor calificat sunt direct proporționale cu gradul de însușire a unor standarde bine definite, structurate pe categorii (cunoștințe și înțelegere, planificare, predare, organizarea clasei, monitorizare, evaluare, înregistrare, raportare și răspundere etc.).

”Învățământul românesc actual, spun autorii, are nevoie de profesori foarte buni, capabili să ofere elevilor o educație de calitate (...) Un sistem de standarde pentru predare, odată dezvoltat, ar putea grăbi apariția unui corp profesoral puternic și

receptiv în care profesorii excelenți vor avea prilejul de recunoaștere și avansare profesională în cadrul lor de profesori de școală”.

O experiență cu totul excepțională, descriu autorii în capitolul **Profesorul Desăvârșit**, în viziunea învățământului din Statele Unite ale Americii. Când America, cât este ea de America, și-a dat seama că învățământul american, așa cum era el conceput la data respectivă (1983), poate pune în pericol națiunea americană, s-a tras un serios semnal de alarmă. După numai 3 ani, respectiv în 1986, în urma unor reforme, în care au fost implicate, în primul rând, cadrele didactice, statul american supunea atenției raportul **”O națiune pregătită. Profesorul secolului 21”**. Concluzia acestui raport, unic în istoria învățământului american, propunea înființarea **”Comisiei Naționale pentru Standarde Profesionale în Învățământ”**, al cărui principal obiectiv era noua viziune a unei predări desăvârșite. (Maxima acestei noi viziuni este **”Ce ar trebui să știe și să știe să facă un cadru didactic”**). Această maximă este și astăzi piatra de hotar între a fi și a nu fi profesorul secolului 21 în Statele Unite ale Americii.

În viziunea acesteia, profesorii trebuie să-și însușească cinci principii de bază :

a. să fie devotați elevilor și învățării acestora fără nici un fel de discriminare ;

b. să stăpânească materia pe care o predau și modalitatea de a o face cât mai accesibilă la comunicare ;

c. să fie buni observatori și îndrumători a ceea ce învață elevii (monitorizarea învățării) ;

d. să nu considere niciodată că ei, ca profesori, știu deja totul, să-și autoevalueze cu rigoare propria experiență în învățământ ;

e. să nu uite niciodată că sunt membrii ai comunităților care învață.

Cartea face, de asemenea, aprecieri pertinente la ceea ce înseamnă profesorul model în învățământul românesc, sau altfel spus la rolul și locul **metodistului** în procesul de învățământ (consilier, animator, evaluator etc). Autorii analizează, cu exigența dictată de experiența de viață școlară, cum trebuie să arate profilul unui **director** (manager) de școală pentru ca rezultatele acestuia să fie în consens cu aspirațiile epocii. Autorii supun unui riguros examen atât însușirile native, dar mai ales pe cele dobândite în practica școlară de directorul unei unități de învățământ. De el și de colectivul didactic pe care-l conduce depinde, în ultimă instanță, eficiența întregului proces de învățământ.

În cea de a doua parte a sa, lucrarea investighează și propune o serie de analize a raporturilor dintre profesor și elev, dintre profesor și familiile acestora, argumentând cu exemple trăite de autori dar și cu experiențe de pe alte meridiane.

În concluzie, lucrarea este un adevărat îndreptar pentru toți cei care aspiră la titlul de **profesor desăvârșit**.

Prof.dr.ing. Vasile Nicolae

Introducere

Timp de peste 40 de ani psihopedagogia a făcut parte din științele cele mai grav afectate de ideologia comunistă. Programele din acea perioadă transformase psihopedagogia într-un fel de anexă a socialismului științific și devenise o sperietoare pentru cadrele didactice care-și susțineau examenul de definitiv, grade sau parcurgeau stagii de perfecționare. Mulți dintre cei care probau o cunoaștere adâncă și o pasiune aleasă pentru specialitate, se blocau la examenul de psihopedagogie. Ei erau obligați să învețe pe dinafară o sumedenie de noțiuni ideologico- politice, de principii ca de exemplu : principiul orientării ideologice a activității educaționale ; principiul integrării învățământului cu cercetarea și producția și alte subiecte . Toate noțiunile și problemele cursului de psihopedagogie erau prinse în șabloane și tipare din care nu ieșeau. Mulți nu-și mai puteau închipui că se pot scrie cărți de pedagogie, de psihologie sau de metodică în care autorii să-și dezvolte ideile personale, să detalieze tot ce cred că este mai bun, mai folositor și util în lume, fără constrângere sau teamă de consecințe. După ce libertatea expresiei a devenit o realitate, mulți autori încă scriau în același limbaj, abordau aceleași teme uzate - nu puteau părăsi cărarea, deși gardul nu mai era. Încetul cu încetul, în numai câțiva ani, au avut loc schimbări. O parte din autori bine informați și-au reînnoit cunoștințele, abordând teme noi, complexe și utile, apoi au început să apară autori noi, necorupți de antrenamentul conformist. În categoria celor noi și necorupți se încadrează și Neculai Stanciu și Roxana- Mihaela Stanciu, autorii lucrării ”Reflecții metodice și psihopedagogice”.

Intrat mai de curând în câmpul cercetării pedagogice profesorul Neculai Stanciu a realizat peste 30 articole și publicații pe teme metodic- pedagogice, de specialitate și psihologice apărute în : Tribuna Învățământului, Gazeta Matematică, Revista de Informare Matematică, Școala Buzoiană, Arte și Meserii. De asemenea, a participat cu lucrări importante la simpozioane, comunicări științifice organizate pe țară și pe plan județean și ca profesor de matematică în tabere școlare cu program de pregătire pe specialități. Pe tot acest parcurs a fost secondat de soția sa Roxana-Mihaela Stanciu care de asemenea, la aceleași reviste și edituri a publicat peste 20 de articole și lucrări , participând totodată la simpozioane, sesiuni de comunicări științifice etc. Toate aceste realizări și mai ales cartea intitulată ”Reflecții metodice și psihopedagogice” sunt rodul pregătirii temeinice de specialitate și metodic- pedagogice a celor doi autori care și-au susținut cu ”Brio” examenul pentru obținerea gradelor didactice.

Cartea elaborată de cei doi autori anunță un alt tip de abordare în domeniul formativ. Conținutul și structura acesteia diferă față de multe lucrări metodic- pedagogice apărute până în prezent. În felul acesta li se asigură cititorilor interesați cunoașterea problematicii psihopedagogice și metodice privind : calitatea și profilul profesorului ; a metodicului și directorului ; practica pedagogică în procesul instructiv- educativ , relevând aspecte de pe alte meridiane și prezentând situații cu date concrete din marile țări civilizate ale lumii- Marea Britanie și S.U.A. Sunt reliefate noțiunile de ”Profesor Desăvârșit” și ”Predare Desăvârșită” noțiuni proprii Statelor Unite ale Americii și se fac referiri la statutul de profesor calificat în Marea Britanie. Din conținutul lucrării rezultă că relația profesor- elev s-a schimbat – cum era și firesc – urmând a se continua procesul de îmbunătățire a raportului dintre cei doi factori pentru a ajunge la normalitate. De asemenea , sunt etalate judicios relațiile de colaborare ale profesorului de matematică cu părinții elevilor , ale căror eforturi comune converg către o mai bună pregătire a tineretului școlar și mai ales spre asigurarea atașamentului față de una din disciplinele cheie a pregătirii individului. Un spațiu mai larg au rezervat autorii în lucrare

pentru problemele evaluării (verificării și controlului) cunoștințelor , priceperilor și deprinderilor. Această parte începe cu o interesantă prezentare ” Relația curriculum - evaluare pe alte meridiane”.

Evaluarea educațională trebuie privită ca o parte integrantă , activă și importantă a curriculum-ului , așa cum este privită de pedagogii lumii contemporane. În România, după 1990 , reforma curriculară a cunoscut mai multe etape de desfășurare și sistematizare, dar conceptul central , cel al curriculum-ului național a devenit activ și operațional începând cu 1997- așa cum precizează autorii. Valoarea acestei lucrări este nuanțată pe drept cuvânt de prezentarea conținutului cu privire la evaluare . În viziunea autorilor și ca urmare a cercetărilor făcute există o gamă largă a formelor , metodelor și modalităților de evaluare începând cu itemi (obiectivi, semiobiectivi și subiectivi) continuând cu diferite tipuri de teste : normative , grilă , standardizate și testarea națională prezentată ca o necesitate. De asemenea , este evidențiată și notarea analitică versus notarea holistică (globală). Pentru a înțelege sensul acestor evaluări , autorii s-au orientat bine tratând în prealabil testul cu privire la randamentul școlar, ca metodă obiectivă de evaluare și cu acest prilej au fost elucidate o serie de probleme legate de teste și de operația în sine- testarea. Toate aceste consemnări cu privire la evaluarea activităților didactice sunt încadrate în sistemul internațional al cunoașterii randamentului școlar, iar autorii menționează practici și soluții folosite în țări ca : S.U.A., Marea Britanie, China, India etc.

În lucrare se mai menționează că metodele interactive de învățare sunt mai puțin cunoscute și utilizate de către dascălii noștri. În acest sens, creatorii cărții de față , aduc în atenția slujitorilor școlii necesitatea folosirii unor asemenea metode și fac precizarea că :”O metodă așa – zisă tradițională poate evolua spre modernitate în măsura în care secvențele procedurale care o compun îngăduie restructurări inedite sau în măsura în care circumstanțele de aplicare a acelei metode sunt cu totul noi, după cum și în unele metode așa – zis moderne – întrezărim secvențe destul de tradiționale sau descoperim că variante ale metodei în discuție, erau demult cunoscute și aplicate”.

”Creativitate sau inteligență ?” este titlul următoarei secvențe a cărții la care ne referim. Acestea sunt două noțiuni care fac parte din ființa umană, cu evoluții diferite în funcție de predispozițiile natale, de condițiile sociale, instructiv – educative etc. și favorizează mai mult sau mai puțin capacitatea de muncă individuală. Cât privește legătura dintre creativitate și inteligență, autorii fac precizarea că numeroși cercetători au încercat să rezolve această problemă, dar răspunsurile lor au fost foarte diferite. Se pare că este nevoie de un nivel minim de inteligență generală pentru a putea fi creativ.

Se evidențiază apoi caracterizările potențiale ale elevilor categorisiți în 4 grupe, după cum urmează :

- elevi creativi și inteligenți ;
- elevi creativi, dar mai puțin inteligenți ;
- elevi puțin creativi și puțin inteligenți ;
- elevi inteligenți dar mai puțin creativi.

În lucrare se menționează și ”Variabilele succesului școlar” în care sunt menționați parametrii definitorii pe baza cărora profesorii conduc elevii cu pași siguri spre succes, iar elevii performanți trebuie să posede 3 seturi de trăsături : aptitudine supramedie, motivație superioară și creativitate. Se mai arată că abordarea acestor variabile a fost utilizată de profesorii liceului respectiv pentru pregătirea concursurilor și olimpiadelor școlare.

Penultima secvență a cărții tratează ”Eficacitatea unității școlare ”, autorii consemnând la loc de frunte – criteriile calitative – pe care le stabilesc și le ordonează în mod

judicios în succesiune logică, impunând un anumit fel de aplicare, mai exigent, care să diferențieze și să ierarhizeze corect poziția școlilor într-un palmares concurențial.

În ultima secvență a lucrării se prezintă ”Școala ca microsistem”, în sistemul social – economic. Se menționează cristalizarea pedagogiei din zilele noastre în două mari categorii de probleme :Pedagogia sistemelor și Pedagogia învățării și se continuă detalierea dependenței sistemelor economice și sociale de cele educative care fac obiectul aplicării pedagogiei în procesul formării ființei umane.

Examinând cu atenție bibliografia folosită, considerăm că cei doi autori au studiat și cercetat temeinic și în timp conținutul modular și secvențial al cărții ”Reflecții metodice și psihopedagogice” și au fost inspirați procedând la îmbunătățirea, actualizarea, completarea și rânduirea lor cronologică în funcție de necesități și utilizări didactice.În felul acesta cititorului interesat îi sunt puse la dispoziție cunoașterea condițiilor pe care trebuie să le îndeplinească un profesor, metodist sau director de școală foarte buni ;cum trebuie să lucreze acestea cu elevii ;cum să le evalueze cunoștințele,priceperile și deprinderile și cum să colaboreze cu părinții lor.La acestea se adaugă o serie de relatări metodico – pedagogice și psihologice importante și necesare dascălilor școlii românești.

Existând această carte ” Reflecții metodice și psihopedagogice”, toate aceste informații vor fi găsite la un loc, grupate și la îndemâna tuturor celor interesați.

Prof.ing.Pătrașcu Nicolae
Autor de manuale, metodici și alte publicații de specialitate.

Cuprins

- Argument (4)
- Prefață (5)
- Introducere (7)
- Profesorul “profesionist”-omul unor calități deosebite (11)
- Practica pedagogică pe alte meridiane (13)
- Statutul de profesor calificat în Marea Britanie (16)
- Profesorul desăvârșit în S.U.A (19)
- Predarea desăvârșită în S.U.A (22)
- Profilul metodistului (25)
- Profilul directorului (27)
- Profesorul de matematică și familia (30)
- Relația curriculum-evaluare pe alte meridiane (32)
- Exemple de itemi utilizați la disciplina matematică (35)
- Testul de randament școlar – o metodă obiectivă de evaluare la sfârșitul unui capitol (39)
- Testele normative versus testele criteriale (42)
- Testele grilă versus testele clasice (45)
- Notarea analitică versus notarea holistică (49)
- Testele standardizate versus testele elaborate de profesori (52)
- Testarea națională – o necesitate (55)
- Metode interactive de învățare (58)
- Creativitate sau inteligență? (60)
- Variabilele succesului școlar (61)
- Eficacitatea unității școlare – criterii calitative (62)
- Școala ca microsistem (63)
- Curriculum vitae (65)
- Curriculum vitae (68)
- European curriculum vitae format (72)
- European curriculum vitae format (76)
- Bibliografie (79)

Profesorul ”profesionist”-omul unor calități deosebite

Termenul “profesionist” este un termen onorific în societatea noastră și denotă ocupațiile caracterizate de anumite atribute. Printre acestea, un loc important îl ocupă o categorie de cunoștințe specializate pe lângă care se adaugă un cod etic care se referă la atitudinea față de client. Baza de cunoștințe oferă de regulă un ajutor substanțial, dar nu complet, pentru practica profesională. Profioniștii adevărați dau dovadă de o foarte bună cunoaștere teoretică, dar deseori ei trebuie să se confrunte cu situații unice, problematice, care nu se pretează la formule prestabilite. Profioniștii trebuie să cultive capacitatea de a face față situațiilor neașteptate și să acționeze cu înțelepciune în fața situațiilor nesigure.

Profioniștii au de-a face cu probleme umane urgente, cu probleme legate de viață și de moarte, de justiție, de speranță și oportunități. Încrederea clienților este esențială. Ceea ce garantează o asemenea încredere este obligația, respectată de comunitatea tuturor oamenilor profioniști, să aibă o anumită etică a prestării serviciului și să-și folosească cunoștințele și experiența în interesul clienților lor.

Aceste observații se aplică la predare, dar trebuie luate în considerare anumite distincții importante. În timp ce profesorii încearcă să le transmită cunoștințele teoretice și deprinderile elevilor lor, ei încearcă totodată să le insuflă dorința de autodepășire, astfel încât, mai târziu, elevul să își întrecă profesorul. Din acest punct de vedere, predarea este cea mai democratică dintre profesii. Scopul ei este să pună în mâinile, inimile și mințile elevilor instrumentele necesare pentru ca aceștia să se învețe pe sine.

Dimensiunile etice ale predării o diferențiază de asemenea de alte profesii. Apar cerințe unice pentru că procesul depinde de implicarea obligatorie a clienților și, mai important, pentru că aceștia sunt copii. Așadar, profesorii din învățământul elementar, gimnazial și liceal sunt obligați să îndeplinească standarde etice stringente. Alte cerințe etice derivă din rolul profesorului ca model al unei persoane educate. Predarea este o activitate publică; profesorul lucrează zilnic sub privirile elevilor lui și faptul că își desfășoară activitatea împreună obligă profesorul la un tip de comportament special. Elevii învață devreme să-l cunoască și să învețe din caracterul profesorului. În consecință, profesorii trebuie să se comporte într-un fel exemplar pentru elevi. Eșecul lui de a pune în practică lucrurile pe care le promovează nu reușește să îi păcălească pe elevi, părinți sau pe colegii de cancelarie. Având în vedere aceste aspecte suplimentare, profesorul trebuie să fie întotdeauna atent la consecințele pe care comportamentul și gesturile sale le pot provoca.

Profesorii cultivă de asemenea cunoștințe despre caracterul comunității și efectele sale asupra școlii și a elevilor. Ei dezvoltă o apreciere a diferențelor etnice și lingvistice, a influențelor culturale asupra așteptărilor și aspirațiilor elevilor, cât și efectele sărăciei sau bogăției. Discontinuitățile culturale și de alte feluri între școală și familie pot să fie o piedică în eforturile profesorilor de a promova învățarea. Și invers, diversitatea culturală, reprezentată în multe comunități, poate servi ca o resursă puternică în predarea despre alte culturi, în încurajarea toleranței și a înțelegerii diferențelor umane, în promovarea idealurilor civice. Profesorii se străduiesc să profite de aceste oportunități și să răspundă în mod productiv față de mediile diverse din care provin elevii.

Școlile și profesorii nu pot diminua toate problemele sociale pe care le întâlnesc. Totuși, profesorii se confruntă zilnic cu condiția umană în toată varietatea, splendoarea și mizeria ei. Trebuie să fie omenoși, înțelegători și să arate disponibilitate față de elevi și problemele lor, menținând în același timp concentrarea pe responsabilitățile profesionale distincte. Unele școli reflectă o cultură profesională puternică, care se bazează pe colaborare, pe inovații, pe colegialitate și pe participare la

o gamă largă de activități profesionale. Alte școli nu oferă toate aceste posibilități, uneori chiar descurajează astfel de practici.

Așa cum e cazul celor mai multe profesii, cea didactică necesită o capacitate deschisă care nu este dobândită o dată pentru totdeauna. Pentru că lucrează într-un domeniu marcat de atât de multe enigme nerezolvate și pe o bază de cercetare care se dezvoltă, profesorii au obligația profesională de a fi studenți pe viață în meșteșugul lor, cautând să își dezvolte repertoriul, să își aprofundeze cunoștințele și abilitățile și să devină cât mai înțelepți în elaborarea judecăților. Ceea ce demonstrează excelența este respectul pentru aceasta artă, recunoscându-i complexitatea, și o angajare de dezvoltare profesională pe tot parcursul vieții.

Solicitările predării sunt adesea provocări serioase care nu au soluții simple. Obiective aflate în conflict solicită adesea ca profesorii să recurgă la compromisuri, care să satisfacă mai multe părți. Un profesor de istorie, de exemplu, încercând să împace cerințele de acoperire a unor teme cu acelea de înțelegere profundă, va face ceea ce este necesar în cursa de la Decebal la NATO, rezervând totuși timp pentru a dezvolta la elevi înțelegerea că istoria înseamnă evoluție, nu o serie de evenimente înșiruite cronologic. În același fel, un învățător la clasa a III-a va găsi calea de a prezenta elevilor săi ideea că scrisul este un proces de gândire, asigurându-se în același timp că elevii învață și elementele de bază ale ortografiei și gramaticii. Profesorii sunt confrunțați și cu situații care îi forțează să aleagă între a sacrifica un scop sau altul. De exemplu, profesorii care se implică în predarea matematicii pentru înțelegerea conceptuală vor ști să îi învețe pe elevi să vadă relațiile între numere în lumea reală, să le reprezinte cu simboluri adecvate și să își folosească cunoștințele de formule matematice și abilități de calcul utilizând acele numere. O astfel de predare înseamnă să dai elevilor timp să își formuleze propriile probleme, să își găsească propriile soluții și să compare acele soluții cu alternativele prezentate de colegi. Elevii care au învățat din proprie experiență că ora de matematică înseamnă completarea unor fișe de lucru și rezolvarea unor seturi de probleme nu vor aprecia incertitudinea inerentă acelor probleme cu mai multe soluții sau fără soluție; o să fie tulburați când profesorul le cere să discute motivele pentru care o anumită soluție este logică. Renunțând la viteză și exactitate ca elemente criteriale de succes, ar putea temporar să fie o amenințare la performanța elevilor în testarea standardizată, chiar dacă profesorul generează astfel dezvoltarea în profunzime a competenței matematice a elevilor. Luând hotărârea să predea în acest fel, profesorul riscă să îndepărteze elevii, părinții și directorii, care au propriile lor convingeri puternice despre modul în care o ora de matematică trebuie condusă și tipul de competențe pe care aceasta trebuie să îl construiască.

Aceste împrejurări solicită profesorii să-și folosească cunoștințele profesionale despre ceea ce înseamnă o practică sănătoasă, acordând importanță majoră intereselor elevilor săi. În condițiile în care pot să existe mai multe căi de a echilibra obiective necomplementare, hotărârea profesorului va fi fundamentată pe teorii recunoscute și o judecată rațională.

Afirmațiile despre ceea ce trebuie să știe profesorii ascund câteodată inadvertențele stării actuale a cunoașterii. Din acest punct de vedere predarea se aseamănă cu celelalte profesii prin aceea că și aici cei implicați se confruntă în munca lor cu nesiguranțe care nu pot fi evitate. Totuși, știința predării este în continuă dezvoltare. Descoperirile în domeniu au devenit un ajutor în ceea ce privește rezolvarea sarcinilor, responsabilităților și finalităților predării. Dar mai rămâne mult de învățat. Totuși predarea într-un sat din Buzău presupune cerințe diferite de cele ale predării în București. Chiar și așa, profesorii din ambele părți combină și adaptează știința predării cu valorile societății în care lucrează cu scopul realizării unei învățări cât mai eficiente. Pentru profesori, arta predării depinde de structurile în care lucrează, de comunitățile în care servesc și de elevii pe care îi au.

Practica pedagogică pe alte meridiane

Prezentarea se bazează pe experiența acumulată în programul pregătirii profesorilor din S.U.A. în centrele de predare din Marea Britanie. Criteriile și procesele de evaluare și observare aparțin Colegiului Educației de la Universitatea Northern Iowa (UNI). UNI colaborează cu un număr de alte universități în cadrul parteneriatului denumit Parteneriatul pentru Renaștere în Ridicarea Calității Profesorilor, care include: Universitatea de Stat California, Universitatea Eastern Michigan, Universitatea de Stat Emporia, Universitatea de Stat Kentucky, Colegiul Longwood Virginia, Universitatea de Stat Middle Tennessee, Universitatea Millersville Pennsylvania, Universitatea de Stat Southeast Missouri, Universitatea Western Kentucky. Oficiul pentru pregătirea practica pedagogică a studenților din Departamentul de Pregătire a Profesorilor a UNI organizează și conduce centrele de practică pedagogică pentru studenți atât în S.U.A. cât și în locații internaționale sau oaltă universitate care solicită acest serviciu cu scopul de a asigura cele mai variate posibilități de perfecționare.

UNI deține un număr de centre de predare pe teritoriul statului Iowa și de asemenea un oficiu internațional de centre din care studenții au fost repartizați în : Anglia, Germania, Polonia, Franța, Spania, Portugalia, Danemarca, Australia, Noua Zeelandă, China, Japonia, Belgia, Mexic, Argentina, Chile, Ghana, Egipt. Planificarea, organizarea și implementarea centrelor de predare efectivă necesită efort unit din partea unui număr de persoane care aparțin unui sistem sofisticat.

La începutul programului de pregătire toți profesorii-studenți la UNI asistă la o ceremonie în cadrul căreia sunt obligați să depună următorul jurământ.

Jur:

- Să promovez realizările progresului uman, factorilor de învățare și socioculturali ca și bază esențială a deciziilor de ordin pedagogic;
- Să dezvolt deprinderi de observare, gândire, luare a deciziilor și de organizare ;
- Să dezvolt abilități de gândire educativă, logică, critică și creativă și valorile etice asociate conceptului de persoană educată;
- Să-mi însușesc cunoștințe și abilități de a aplica în mod eficient tehnici și deprinderi de predare precum și abilități de comunicare eficientă;
- Să dezvolt abilitatea de a transforma cunoștințe teoretice în cunoștințe pedagogice potrivite responsabilităților profesionale viitoare ;
- Să promovez dezvoltarea profesională, adaptarea și reacțiile pozitive la schimbările din societatea noastră ;
- Să demonstrez un progres al responsabilității față de profesie și de cei care o servesc ;
- Să demonstrez o conștientizare și înțelegere a responsabilității sociale și morale care provin din practica acestei profesii.

În acest mod pot să devin un profesor responsabil, reflexiv, capabil de a lua decizii într-o societate globală.

Ceremonia reprezintă o declarație publică a angajamentului de a deveni profesori competenți, pentru mulți fiind o ocazie emoționantă care-i va motiva în viitoarea carieră didactică.

De asemenea, studenții iau cunoștință de Codul Etic Iowa care subliniază angajamentul față de elevi și profesie.

1. Angajamentul față de student

Educatorul face eforturi să sprijine fiecare elev să-și realizeze potențialul ca un membru eficient și valoros al societății. Prin urmare educatorul acționează pentru a-i stimula elevului spiritul de investigare, acumularea de cunoștințe și a-l îndruma spre fixarea de scopuri valoroase.

Educatorul-

Nu-i va restrânge nejustificat elevului independența de acțiune în scopul învățării.

Nu îi va refuza elevului accesul la diferite puncte de vedere. Nu va suprime sau distorsiona deliberat materia școlară relevantă pentru progresul elevului.

Va face eforturi rezonabile pentru a proteja elevul de situații dăunătoare procesului de învățare, sănătății sau siguranței sale. Nu va exclude în mod nedrept nici un elev din nici un program, nu va nega nici unui elev dreptul la avantaje sau beneficii pe criterii de: rasă, culoare, sex, naționalitate, stare civilă, orientări religioase sau politice, familiale, sociale, culturale sau orientare sexuală. Nu va dezvălui informații despre elevii săi obținute în cursul serviciului profesional, decât dacă dezvăluirea servește unui scop profesional stringent sau este solicitată legal.

2. Angajamentul față de profesie

Profesia de educator este investită de public cu încrederea și responsabilitatea care presupun cele mai înalte idealuri profesionale. În accepțiunea în care calitatea serviciului profesiei de educator influențează în mod direct națiunea și cetățenii săi, educatorul va depune un efort maxim pentru ridicarea standardelor profesionale, pentru a promova un climat care încurajează exercitarea gândirii profesionale, pentru a se ajunge la condiții care atrag oameni demni de a li se încredința o carieră în educație și va sprijini prevenirea situației în care această profesie este practică de către persoane necalificate.

În îndeplinirea obligațiilor profesionale educatorul nu va face declarații false în mod deliberat și nu va eluda dezvăluirea de fapte corelate calificării sau competenței profesionale, într-o cerere pentru ocuparea unui post.

UNI aplică următoarele calificative de performanță :

O=outstanding(remarcabil)

HC=higher competence(competență ridicată)

C=competent(competent)

LC=lower competence(competență scăzută)

U=unsatisfactory(nesatisfăcător)

Există însă dificultăți în utilizarea sistemului de calificative O, HC, C, LC și U.

Calificând un student "outstanding"(remarcabil) implică faptul că nu există nimic de îmbunătățit. În același mod, calificativul "unsatisfactory"(nesatisfăcător) implică faptul că toată activitatea ar fi inacceptabilă. Această interpretare se dovedește a fi corectă în cazuri extrem de rare. Chiar și cele mai bune performanțe pot fi îmbunătățite, iar în cazul rezultatelor nesatisfăcătoare există de obicei lucruri care pot fi apreciate.

Din acest motiv se preferă un sistem de apreciere care presupune puncte forte și puncte slabe, de exemplu :

1=mult mai multe puncte forte decât slabe(O)

2=mai multe puncte forte decât slabe(HC)

3=un echilibru între puncte forte și puncte slabe(C)

4=mai multe puncte slabe decât puncte forte(LC)

5=mult mai multe puncte slabe decât puncte forte(U)

Feedback-ul în procesul de evaluare ar trebui să noteze fiecare aspect al performanței și să includă o explicație care să identifice acele lucruri considerate puncte forte precum și cele considerate puncte slabe.

Considerăm că studenții trebuie expuși "lumii reale" a pedagogiei foarte devreme în perioada pregătirii lor pedagogice. Suntem de acord cu faptul că există limite în ceea ce privește momentul începerii practicii pedagogice, limite impuse de necesitatea existenței unor cunoștințe minime în domeniu și a unor metode de predare.

Un profesor tânăr reprezintă un rezervor de cunoștințe, de aptitudini și energie psihică și emoțională. Toate rezervoarele trebuie reîncărcate la intervale regulate ca să nu sece sau conținutul să nu rămână constant.

Pedagogia este o profesie și profesorii trebuie tratați ca fiind profesioniști.

Nimic nu te răsplătește mai mult decât să asști la performanța unui viitor profesor, care deține caracteristicile înnăscute ale unui profesor consacrat și competent și care va deveni un pedagog desăvârșit.

Probabil în curând știința va fi în stare să identifice o genă specială sau o anumită structură ADN care să identifice caracteristicile unui "profesor înnăscut". Sperăm ca acești indivizi să nu poată fi clonați, întrucât tocmai personalitatea fiecărui profesor îl încântă pe elev și îi oferă o educație competentă și stimulativă.

Statutul de profesor calificat în Marea Britanie

Evaluarea pentru Statutul de profesor calificat (SPC) în Marea Britanie a început în anul 1988, conform cerințelor Secretariatului de Stat, după cum se stabilește în circulara DFEE 10/97.

SPC este o cerință pentru toți care predau într-o școală publică. El se obține după terminarea cu succes a unui curs de Pregătire Inițială a Profesorilor (PIP) la o instituție acreditată din Anglia sau din Țara Galilor (Wales), concomitent cu sau după obținerea unei diplome la o universitate sau instituție de învățământ superior din Marea Britanie împuternicită să le acorde, sau după primirea unei diplome CNAA, sau după obținerea unei diplome echivalente cu una obținută în Marea Britanie sau CNAA (Consiliul Național de Acreditare Academică). Standardele sunt descrise sub următoarele categorii:

A. Cunostințe și înțelegere

1. Standardele pentru obiectele de specialitate la ciclul secundar;
2. Standarde pentru obiectele din ciclul primar;
3. Standarde adiționale pentru vârstele mici (grădinița).

B. Planificarea, predarea și organizarea clasei

1. Standarde pentru limba engleză, matematică și științe la ciclul primar;
2. Standarde pentru obiecte de specialitate din ciclul primar și cel secundar;
3. Standarde pentru limba engleză, matematica și științe la ciclul secundar;
4. Standardele pentru ciclurile primar și secundar la toate obiectele:
 - a. planificare;
 - b. predare și organizarea clasei;
5. Standardele adiționale pentru vârstele mici (grădinița).

C. Monitorizarea, evaluarea, înregistrarea, raportarea și răspunerile

Standardele din această secțiune se aplică tuturor candidaților la SPC.

D. Alte cerințe profesionale

Standardele din această secțiune se aplică tuturor candidaților la SPC.

Standardele au fost scrise în așa fel încât să fie specifice, explicite și evaluabile și sunt create pentru a oferi o bază potrivită pentru acordarea în condiții sigure și constante a SPC. Pentru atingerea acestui scop, fiecare standard a fost descris separat. Profesionalismul, totuși, înseamnă mai mult decât îndeplinirea unor standarde separate.

Standardele trebuie luate ca întreg pentru a aprecia pe deplin creativitatea, dedicația, energia și entuziasmul cerute profesionistului eficient. Aspiranții trebuie evaluați pe baza tuturor standardelor pe durata cursului lor de PIP.

De asemenea, nu se intenționează ca fiecare standard să necesite evaluarea separată. Grupurile de standarde înrudite sunt create în așa fel încât să poată fi evaluate împreună.

Standardele din secțiunea C trebuie îndeplinite de toți cei ce vor primi titlul de profesor calificat (SPC), în cadrul fiecărei materii pentru care s-a specializat. Pentru materiile de bază, generale, cursanții evaluați trebuie să îndeplinească cerințele date, dar cu sprijinul unui profesor specializat în materia respectivă, dacă este nevoie. Pentru toate cursurile, pentru a primi titlul SPC trebuie îndeplinite următoarele condiții:

- a. Evaluarea modului în care obiectivele au fost îndeplinite și folosirea acestei evaluări în scopul îmbunătățirii anumitor aspecte ale predării;
- b. Notarea și monitorizarea temelor elevilor de acasă și din clasă, asigurându-se un

feedback constructiv, oral sau scris, și stabilirea unor coordonate superioare în învățare;

c. Evaluarea și înregistrarea performanțelor fiecărui elev, în mod sistematic, inclusiv prin observații, întrebări testări și notări, precum și utilizarea acestor informații;

d. Cunoașterea cerințelor statutare de evaluare și raportare a rezultatelor și a modului în care se pregătesc și se prezintă părinților raporturile informative;

e. Unde este posibil, înțelegerea cerințelor elevilor din fiecare ciclu;

f. Unde este posibil, înțelegerea și cunoașterea de integrare a cerințelor de evaluare din cadrul examenelor de absolvire ale elevilor între 14-19 ani ;

g. Recunoașterea nivelului pe care îl poate atinge și testarea elevilor în funcție de descriptorii de performanță, unde este posibil, și dacă este cazul cu ajutorul unui profesor de specialitate;

h. Înțelegerea și cunoașterea în care informațiile de la nivel național, local, de la alte școli sau de la nivelul școlii, inclusiv datele de la Comisia Națională de Evaluare pot fi folosite pentru a stabili scopuri precise ale învățării elevilor;

i. Utilizarea modurilor diverse de evaluare, potrivite diverselor scopuri, inclusiv a celor exprimate de Comisia Națională de Evaluare și alte teste standardizate și evaluarea în funcție de cerințele minime, acolo unde este cazul.

Pentru **standardele din secțiunea D**, candidații (de la toate cursurile) trebuie să demonstreze la evaluare ca:

a. Cunoșc și înțeleg:

- Îndatoririle profesionale ale profesorilor așa cum sunt tratate în documentul „Plata și condițiile profesorilor”, difuzat în cadrul Legii plății și condițiilor profesorilor 1991;

- Responsabilitățile legale ale profesorilor tratate de:

- Legea relațiilor rasiiale (1976);
- Legea discriminării sexuale (1975);
- Secțiunile 7 și 8 ale Legii sănătății și siguranței în muncă (1974);
- Îndatoririle profesorilor tratate de codul civil pe baza căruia ei trebuie să asigure un mediu sănătos și sigur atât la școală cât și în timpul activităților din afara școlii, precum și în excursii și vizite școlare;
- Tot ceea ce este posibil să facă pentru asigurarea siguranței și bunăstării elevilor (Secțiunea 3 (5) din Legea Copiilor 1989);
- Contact fizic decent cu copii (Circulara DFEE 9/94);
- Reținerea copiilor după școală din motive disciplinare (Secțiunea 5 a Legii Educației din 1977);

b. Stabilesc legături profesionale eficiente în școală cu colegii și, acolo unde este aplicabil, cu personalul asociat;

c. Sunt un exemplu pentru elevi, prin modul cum se prezintă și prin conduita personală și profesională;

d. Sunt dedicați în efortul de a asigura elevilor posibilitatea de a-și folosi potențialul și de a atinge standardele stabilite;

e. Înțeleg nevoia de a-și răspundea pentru propria dezvoltare profesională și pentru a se ține la curent cu ultimele date și direcții în pedagogie și în domeniul obiectului pe care-l predau;

f. Își înțeleg îndatoririle profesionale în legătura, cu practicile și politica școlară, inclusiv cele legate de siguranța, inclusiv intimidarea elevilor de alți elevi;

g. Recunosc faptul că învățarea se face și în școală și în afara ei, și înțeleg cum să mențină legături eficiente cu părinții și alți îngrijitori, ca și cu agențiile răspunzătoare de educația și bunăstarea elevilor. Sunt conștienți de rolul și scopul corpurilor de guvernare ale

școlii.

Învățământul românesc actual are nevoie de „profesori foarte buni” capabili să ofere elevilor o educație de calitate. Standardele precizează într-o manieră clară ce trebuie să se înțeleagă prin „profesori foarte buni”. Aceasta înseamnă că ele trebuie să specifice cunoștințele și abilitățile considerate a fi cele mai importante pentru practicarea profesiei didactice, nivelul de stăpânire al acestora, condițiile în care urmează a fi probate și modul în care vor fi măsurate și evaluate aceste competențe. Un sistem de standarde pentru predare, odată dezvoltat, ar putea grăbi apariția unui corp profesional puternic și receptiv, în care profesorii excelenți pot vedea ocazii de recunoaștere și avansare profesională în cadrul rolului lor de profesori de școală.

Un sistem de standarde de predare ar completa recentele inovații din curriculum și evaluările naționale ale elevilor. Acest sistem ar conduce la un statut mărit al școlilor românești printre țările UE și, în cele din urmă, ar oferi promisiunea ca printr-o predare îmbunătățită, elevii din România pot fi mai bine pregătiți pentru economia competitivă și societatea democratică de mâine.

Notă: pentru detalii suplimentare puteți consulta „Standardele profesionale pentru profesia didactică” - Ministerul Educației și Cercetării - Coordonator Lucia Gliga - București, 2002.

Profesorul “desăvârșit” în S.U.A

Pentru orice națiune sistemul de educație este un element vital în construirea viitorului dar, în mod paradoxal, capacitatea sa de a-și îndeplini scopul este limitată de controlul politic, organizațional și social. La mijlocul lunii iunie 2001, o delegație de 6 profesori români, incluzând și câțiva oficiali ai Ministerului și președintelui celui mai mare sindicat al profesorilor, au vizitat Statele Unite pentru o misiune de studiu de 10 zile. Grupul a vizitat mai multe instituții unde standardele de predare sunt folosite pentru a demara reforme educaționale semnificative. Membrii delegației s-au întâlnit cu oficiali din sistemul educației și din guvernul Statelor Unite pentru a discuta cum se încadrează standardele de predare și evaluare în strategiile naționale de ridicare a nivelului școlilor și învățării elevilor .

În 1983, grija oamenilor pentru **învățământul american de stat** a fost puternic stimulată de publicarea raportului federal intitulat “**O națiune în pericol**”(A Nation at Risk).Acest raport a provocat o serie de inițiative pentru reforme în care s-a implicat, comunitatea cadrelor didactice. În 1986, la trei ani după publicarea raportului “ O națiune în pericol”s-a publicat un nou raport ,”**O națiune pregătită : Profesorii secolului 21**”(A Nation Prepared:Teachers fot the 21st Century). Recomandările făcute în acest raport propuneau înființarea **Comisiei Naționale pentru Standarde Profesionale în învățământ (National Board for Professional Teaching Standards)**. În anul următor a luat ființă această instituție unică în istoria învățământului american.

În 1987, când Comisia Națională (NBPTS) a fost înființată , o sarcina de importanță majoră a fost viziunea asupra unei predări desăvârșite. În 1989, a lansat deviza pe care se bazează politica sa:”**Ce ar trebui să știe și să știe să facă un cadru didactic**”(What Teachers Should Know And Be Able To Do). Această deviză a rămas până în zilele noastre piatra de temelie a sistemului de acordare a certificării de către Comisia Națională și a servit ca un ghid pentru districte școlare, state, colegii, universități și alte instituții care sunt interesate să întărească pregătirea inițială și permanentă a profesorilor americani.

NBPTS este o organizație non-profit, non-guvernamentală condusă de un consiliu director de 63 de directori, majoritatea cărora sunt profesori cu activitate la clasă. Documentul de 39 de pagini “Ce ar trebui să știe și să fie capabili să facă profesorii “ este acum considerat ca fiind cel mai influent document asupra predării în America din a doua jumătate a secolului 20. Esența acestui document este rezumată în 5 principii –nucleu :

1. Profesorii sunt dedicați elevilor și învățării lor ;
2. Profesorii cunosc materia pe care o predau și modalitatea de a o preda elevilor;
3. Profesorii sunt responsabili de organizarea (managementul) și monitorizarea a ceea ce învață elevul;
4. Profesorii reflectează în mod sistematic asupra practicii lor și învață din experiență ;
5. Profesorii sunt membrii ai comunităților care învață .

Crearea NBPTS a fost o recunoaștere a faptului că **predarea se află la baza educației** și că singurul lucru foarte important pe care țara putea să-l facă era să îmbunătățească predarea la clasă . NBPTS a acceptat misiunea de a stabili standarde înalte și riguroase pentru ceea ce

profesorii trebuie să știe și să fie capabili să facă, prin care să fie evaluați și certificați profesorii care îndeplinesc standardele .

Următorul pas a fost formularea unui cadru pentru organizarea domeniilor de specializare în cadrul cărora urmau să fie dezvoltate standardele. Totalul numărului de specializări identificate este de aproape 25. În cadrul acestor discipline comitetele de educatori ai NBPTS au conceput standardele și evaluările de performanță.

Membrii acestor comitete au fost profesori , profesori universitari și alți experți în fiecare disciplină. Pe baza standardelor, a fost conceput un sistem de evaluare a performanței cu două scopuri principale : în primul rând pentru a pune bazele acordării Certificatului Comisiei Naționale acelor profesori care îndeplinesc cerințele și, în al doilea rând, pentru a furniza prin evaluare o puternică unealtă de dezvoltare profesională care îi va ajuta pe profesori să-și îmbunătățească predarea în timpul parcurgerii procesului de evaluare.

NBPTS a estimat ca în anul școlar 2001-2002 între 20.000 și 25.000 de candidați vor dori Certificatul Comisiei Naționale. Președintele Clinton a stabilit țelul de a avea 100.000 de profesori certificați de Comisia Națională sau câte un profesor pentru fiecare școală în S.U.A.

Certificatul Comisiei Naționale are o valabilitate de 10 ani. Un profesor certificat de Comisia Națională poate obține reînnoirea certificatului după 8 ani; cerințele pentru reînnoire au fost stabilite în 2001. Un profesor poate avea mai mult de un certificat ,iar unii profesorii au deja certificate în două discipline diferite.

Președintele S.U.A și mulți guvernatori de state au oferit recunoaștere specială pentru profesorii certificați de Comisia Națională printr-o varietate de evenimente și ceremonii publice, inclusiv celebrări bianuale la Casa Albă, la care profesorii certificați au primit onoruri. Costul total al dezvoltării Comisiei Naționale de Certificare (NBPTS) pentru S.U.A, a fost aproximativ **200 milioane \$**. Aceste costuri s-au întins pe aproape 15 ani , timp în care cheltuielile pe sistemul de școli pre-primar-XII (K-12) au fost de **300 miliarde \$ pe an**. Profesorii care lucrează ca evaluatori sunt plătiți cu aproximativ **100 \$ pe zi** ,ceea ce este mai puțin de jumătate din salariul mediu pe zi pentru un profesor din S.U.A. În S.U.A ,la peste jumătate din profesori le este oferită acum o creștere substanțială de salariu de către guvernul statal sau de către angajatorul local, dacă ei obțin Certificatul Comisiei Naționale; un program tipic oferă o creștere a salariului cu 10% în timpul celor 10 ani de validitate a certificatului Comisiei Naționale .

Deoarece NBPTS este o organizație non-guvernamentală, trebuie să încaseze de la candidați o taxă pentru a acoperi costurile evaluării. Această taxă plătită de sau în numele candidatului, este acum de 2300 \$ per candidat. Guvernele statale plătesc această taxă pentru mai mult de 95% dintre candidați. Candidații care nu reușesc prima oară pot relua orice parte sau părți din examen la o taxă adițională de 300\$ per parte .

La noi , Ministerul Educației și Cercetării oferă salarii și gradații de merit pentru profesorii excelenți , dar baza recunoașterii este de fapt subiectivă și prin urmare vulnerabilă în fața administrării și manipulării inechitabile. Trebuie precizat că oferind exemplul S.U.A , acesta reprezintă un bun “studiu de caz “ care arată cum pot fi dezvoltate standardele naționale de predare .

Fiecare țară trebuie să decidă singură ce ar trebui să se predea în școlile sale, cum ar trebui educați profesorii săi și ce fel de experiențe de dezvoltare profesională ar trebui oferite profesorilor sau ar trebui cerute de la aceștia .

Notă: Președintele fondator al NBPTS ,S.U.A.,James A.Kelly,a elaborat un raport pentru Ministerul Român al Educației și Cercetării intitulat “Drumul către standardele predării “. Pentru detalii suplimentare puteți consulta “Standarde profesionale pentru

**profesia didactică” - Ministerul Educației și Cercetării – coordonator Lucia Gliga –
București – 2002.**

Predarea „desăvârșită” în S.U.A.

Fiecare țară trebuie să decidă singură ce ar trebui să știe elevii săi, ce ar trebui să se predea în școlile sale cum ar trebui educați profesorii săi și ce fel de experiențe de dezvoltare profesională ar trebui oferite profesorilor sau ar trebui cerute de la aceștia. Cu toate acestea, în situația României, în care nevoia de reformă este acută și resursele disponibile sunt puține, este înțelept să fie analizate programele înființate în alte țări, programe care promet să fie foarte folositoare dacă sunt adaptate pentru folosință în România.

La mijlocul anului 1989, consiliu director al NBPTS (Comisia Națională de Certificare din Statele Unite) a adoptat cu unanimitate documentul de 39 pagini „Ce-ar trebui să știe și să fie capabili să facă profesorii”.

Acest document este acum considerat ca fiind cel mai influent document asupra predării în America din adoua jumătate a secolului 20.

Esența acestui document este rezumată în 5 principii – nuclee:

1. Profesorii sunt devotați elevilor și învățării lor.

Profesorii se dedică accesibilizării cunoștințelor pentru toți elevii. Acționează cu convingerea că toți elevii pot învăța. Îi tratează pe toți elevii echitabil, recunosc diferențele dintre ei și țin cont de ele în practica curentă. Își adaptează practica didactică în mod adecvat pe baza observării și cunoașterii intereselor, abilităților, capacităților elevilor, a mediului lor familial și a relațiilor dintre ei. Profesorul desăvârșit înțelege cum se dezvoltă și învață elevii săi. Încorporează în practica curentă teoriile cunoașterii și ale inteligenței. Este conștient de influența contextului și a culturii asupra comportamentului. Dezvoltă capacitățile cognitive ale elevilor și respectul pentru învățare și în egală măsură cultivă la elevi respectul de sine, motivația, caracterul, responsabilitatea civică și respectul pentru diferențele individuale, culturale, religioase și rasiale.

2. Profesorii cunosc materia pe care o predau și modalitatea de a o preda.

Profesorii au o înțelegere profundă a disciplinei pe care o predau, cunosc evoluția domeniului, organizarea sa, legatura cu alte discipline, precum și cu lumea reală. Reprezintă frecvent înțelepciunea colectivă a culturii noastre și susțin cunoașterea riguroasă a disciplinei, dar în același timp dezvoltă la elevi capacități critice și analitice.

Un profesor desăvârșit stăpânește cunoștințe specializate despre cum să transmită și cum să facă înțeleasă elevilor materia pe care o predă. Este avizat despre ideile preconceptuate și fondul de cunoștințe pe care le are un elev tipic despre fiecare materie; de asemenea cunoaște strategiile și mijloacele de învățătură de care se poate folosi. Înțelege unde este mai probabil să apară dificultăți și își adaptează corespunzător demersul didactic.

Repertoriul internațional îi permite să creeze căi multe spre disciplina pe care o predă. Este adeptul învățării elevului să își formuleze și să își rezolve singur problemele.

3. Profesorii sunt responsabili de organizarea / management-ul și monitorizarea a ceea ce învață elevii.

Profesori creează, îmbogățesc, mențin și modifică unitățile instrucționale cu scopul de a capta și susține interesul elevilor lor și de a utiliza timpul în cel mai eficient mod posibil. Ei sunt de asemenea capabili să-și angajeze elevii și colegii profesori în a-i asista / în a li se alătura în predare și pot totodată să înregistreze cunoștințele și experiența colegilor lor, în mod complementar cu ceea ce știu ei înșiși.

Profesorii desăvârșiți stăpânesc o gamă de tehnici instrucționale generice, știu când este fiecare adecvată și le pot implementa după caz. Ei sunt la fel de conștienți de practicile ineficace sau dăunătoare, pe cât sunt de devotați practicilor inteligente și simple.

Ei știu cum să angajeze în activitate grupuri de elevi pentru a asigura un mediu disciplinat de învățare și știu cum să organizeze instruirea pentru a permite atingerea de către elevi a scopurilor educaționale ale școlii. Ei sunt deplin capabili să stabilească norme privind interacțiunea dintre elevi și profesori. Ei înțeleg cum să-i motiveze pe elevi să învețe și cum să le mențină interesul chiar și în situația unui eșec temporar.

Profesorii pot evalua progresul fiecărui elev în parte precum și pe cel al clasei în ansamblu. Ei folosesc metode multiple pentru a măsura dezvoltarea și capacitatea de înțelegere a elevului și pot explica clar performanțele elevului părinților acestuia.

4. Profesorii gândesc în mod sistematic despre practica lor și învață din experiență.

Profesorii sunt exemple de persoane educate, care exemplifică virtuțile pe care caută să le inspire elevilor lor – curiozitate, toleranța, onestitate, corectitudine, respect pentru diversitate și prețuire a diferențelor culturale – precum și capacitățile care sunt premisele dezvoltării intelectuale: abilitatea de a raționa și de a privi lucrurile din perspective diferite, de a fi creativi și de a-și asuma riscuri și abilitatea de a adopta o orientare către experiment și rezolvare de probleme.

Profesorii desăvârșiți își folosesc cunoștințele despre dezvoltarea umană, despre disciplina de studiu și instruire în modul în care își înțeleg elevii pentru a face judecăți principale referitor la o practică sănătoasă. Deciziile lor nu se fundamentează doar pe literatură, ci și pe experiență. Ei se angajează într-o învățare de-a lungul întregii vieți, ceea ce caută să încurajeze la proprii elevi.

Luptând să-și fortifice predarea, profesorii își examinează critic propria practică, caută să-și extindă repertoriul, să-și adâncească cunoașterea, să-și ascute judecata și să-și adapteze predarea la descoperiri, idei și teorii noi.

5. Profesorii sunt membrii ai comunităților care învață.

Profesorii contribuie la eficacitatea școlii lucrând împreună cu alți profesori asupra politicii instrucționale, a dezvoltării de curriculum și a dezvoltării resurselor umane. Ei pot evalua progresul școlii și alocarea resurselor școlii din perspectiva înțelegerii de către ei a obiectelor în plan național și local. Ei știu mult despre resursele specializate ale școlii și comunității care pot fi angajate pentru beneficiul elevilor lor și au competența de a folosi astfel de resurse în funcție de nevoi.

Profesorii desăvârșiți găsesc căi de a lucra creativ și în spirit de colaborare cu părinții, pe care îi angajează productiv în activitatea școlii.

Trebuie precizat faptul că oferind exemplul Statelor Unite nu se intenționează să se sugereze că modelul Statelor Unite trebuie adoptat în România. Profesorii români și autoritățile guvernamentale și universitare în măsură vor decide ce părți din acest model se potrivesc situației din România.

Oficiali din educație și un număr limitat de profesori / cadre didactice din România sunt deja familiarizați cu sistemele educaționale din alte țări mai avansate. Unii dintre ei au intrat recent în contact cu standardele de predare formulate în Marea Britanie și alte țări din U.E.

Importarea acestor idei în România în mod clar, nu trebuie să însemne că cele cinci principii nucleu să fie adoptate „ad litteram”, ci faptul că în Statele Unite a fost folosit un anumit proces pentru ale dezvolta și acest proces a funcționat în contextul american. Profesorii au spus în termeni aproape incredibili că predarea se afla la baza educației, lăsând

să se înțeleagă că alte încercări naționale de a îmbunătăți predarea au avut legătură mai mult cu strategiile sau cu politica.

Notă: Pentru detalii suplimentare puteți consulta:

1. L. Gliga, s.a., Standarde profesionale pentru profesia didactica, M.E.C., Bucuresti, 2002.
2. N.Stanciu, R.M.Stanciu, „Profesorul desavarsit din S.U.A”, Tribuna Invatamantului, Nr. 686, 17 –23 martie 2003.

Profilul metodistului

Îndrumarea viitoarelor cadre didactice, precum și a celor aflate la început de carieră, se realizează de către cadre didactice cu experiență, care îndeplinesc rolul de metodiști. Metodistul stabilește o relație profesională cu cadrul didactic și colaborează cu toți factorii implicați în asistarea acestuia.

Rolul metodistului:

- Metodistul **este un model** pentru cadrul didactic în procesul formării competențelor acestuia în primii ani de activitate în școală.
- Metodistul **este resursă de învățare**. Prin asistența la ore și prin analiza activității stagiului, metodistul îi oferă acestuia feedback referitor la calitatea proiectării, a comportamentului din timpul predării și evaluării, a celorlalte activități din fișa postului. Metodistul sprijină stagiul în selectarea și procurarea bibliografiei de specialitate și îl îndrumă în exploatarea acesteia în activitatea didactică.
- Metodistul **este consilier** pentru managementul activității didactice, pentru dezvoltarea profesională și personală, pentru opțiunile de evoluție în carieră pentru integrarea în cultura organizațională a școlii, pentru dezvoltarea capacității de relaționare interpersonală, pentru modalitățile de mediere a eventualelor conflicte, pentru dezvoltarea capacității de documentare, de autoevaluare etc.
- Metodistul **este animator** pentru stagiul. Metodistul îl motivează pe stagiul pentru profesie, îi insuflă încredere în forțele proprii și optimism pedagogic.
- Metodistul **este evaluator** al prestației didactice a cadrului didactic. Metodistul evaluează progresul stagiului în planul competențelor profesionale, prin raportare la anumite standarde.

Responsabilitățile metodistului :

A. Metodistul stabilește obiectivele și strategia generală de dezvoltare profesională a stagiului. Metodistul informează apoi pe stagiul despre forma finală a strategiei și obiectivelor stabilite.

B. În această strategie de acțiune, metodistul:

B.1. oferă modele practice și eficiente pentru activitatea didactică și extradidactică ;

B.2. observă activitatea didactică și extradidactică a stagiului ;

B.3. realizează activități didactice și extradidactice în echipă cu stagiul ;

B.4. asigură asistență pedagogică pentru proiectarea activității profesionale ;

B.5. asigură feedback constructiv pentru toate aspectele activității profesionale ale stagiului ;

B.6. oferă consiliere atunci când e nevoie și după un orar stabilit de comun acord, referitor la : aspecte ale managementului claselor de elevi, autoevaluare și celelalte roluri care îi revin în calitate de consilier al cadrului didactic.

C. În vederea aplicării planului de acțiune, metodistul va avea în atenție următoarele :

C.1. să faciliteze integrarea stagiului în cultura organizațională a școlii respective ;

C.2. să sprijine stagiul în demersurile sale de cunoaștere a profesiei;

C.3. să contribuie la punerea în lumină a calităților stagiului ;

C.4. să se constituie în model de profesor entuziast pentru stagiul.

D. Metodistul va urmări permanent rezultatele acțiunilor și progresul stagiului în raport cu obiectivele propuse și cu standardele pentru definitivare, gradul II și gradul I. Metodistul completează o fișă de progres a stagiului, în care va include evaluarea periodică realizată de director, de șeful de catedră, de formator, de inspector. Fișa conține de asemenea nota propusă de metodist, susținută cu argumente, precum și concluziile despre activitatea profesională de ansamblu a cadrului didactic.

E. Metodistul sprijină stagiul în selectarea pieselor pe care să le includă în portofoliul său și care vor fi luate în considerare în procesul de evaluare a portofoliului în vederea certificării. Metodistul evaluează elementele din portofoliu, pe baza criteriilor specifice, propune o notă și o înregistrează în raportul final pe care îl elaborează asupra întregii activități a cadrului didactic.

Sperăm că acest ansamblu de așteptări și cerințe, referitoare la cunoștințele, abilitățile și mentalitățile pe care trebuie să le probeze un metodist în activitatea sa cu cadrele didactice, pentru a se considera că își îndeplinește îndatoririle profesionale la un nivel calitativ acceptat sunt explicit formulate.

Profilul directorului

Funcționarea normală a instituției școlare a impus un rol special în cadrul acesteia și anume, rolul de director. Persoana directorului exercită atribuții în activitatea de conducere, iar ocuparea funcției de conducere este reglementată de precizările M.Ed.C.

Funcția de director se instituie în următoarele tipuri de instituții: învățământ preșcolar; învățământ primar ; învățământ gimnazial; învățământ liceal; învățământ profesional ; învățământ postliceal; învățământ special ; învățământ ajutător ; unități conexe ale învățământului ; unități pentru activități extrașcolare.

Funcția de director și director adjunct din unitățile de învățământ preuniversitar se ocupă prin *numire*, după concursul organizat de inspectoratul școlar. Participarea la concurs se face pe baza propunerilor avansate de consiliile profesoriale ale unității școlare respective.

Concursul constă în :

- Curriculum-vitae (analiza și evaluarea acestuia) ;
- Interviu (testarea cunoștințelor de legislație școlară și de management educațional).

Numirea în funcția de conducere pentru care s-a dat concurs se face pe bază de contract de management educațional, de regulă, pe o perioadă de 4 ani, de către inspectorul școlar general.

Directorul are atribuții în mai multe direcții, care reprezintă, de altfel, funcțiile conducerii, și anume : diagnoza, prognoza, planificarea, decizia, organizarea, controlul, îndrumarea și evaluarea activității educative din unitate școlară pe care o conduce. Precizăm pe larg atribuțiile directorului de instituții școlare în direcțiile :

I. organizării ; II. controlului.

I. Pentru organizarea activității în școală directorul trebuie :

- să explice clar obiectivele educaționale ale unității;
- să stabilească acțiuni concrete de realizare a obiectivelor propuse și termenele lor de derulare , propunând proiectul activității la nivelul unității și programe de măsuri speciale pentru optimizarea activității;
- să coordoneze întreaga activitate de învățământ din școală și cea administrativă;
- să stabilească statul de funcții și de personal;
- să precizeze atribuțiile fiecărui compartiment și salariat ;
- să alcătuiască fișa postului pentru fiecare salariat ;
- să precizeze configurația relațiilor între compartimente și oameni ;
- să stabilească componența colectivelor pe probleme (cu caracter permanent sau temporar, pentru orar, de catedră, comisii metodice, pentru orientarea școlară și profesională etc.) ;
- să analizeze : statele de funcții din școală, statele de plată a salariaților și alte drepturi cuvenite acestora, necesarul pentru dotarea instituției, editarea de publicații și tipărituri cu caracter educativ și școlar ;
- să aprobe : tematicile de control, calendarul activității de perfecționare, calendarul activităților extrașcolare, proiectele de răspuns la corespondența primită, planurile de efectuare a reparațiilor curente și capitale, de igienizare și salubritate ;
- să organizeze audiențe și sistemul de relații cu publicul ;
- să inițieze și să coordoneze manifestări științifice, de cercetare, experimente, expoziții , alte acțiuni ;

- să rezolve conflictele dintre persoanele care funcționează în unitatea școlară pe care o conduce.

II. Pentru controlul activității din unitățile școlare, directorul trebuie :

- să controleze și să răspundă de prezentarea cadrelor didactice la școală și la activitățile extrașcolare aplicând măsurile disciplinare prevăzute de legislația în vigoare;
- să controleze calitatea intervențiilor educative (informative și formative, teoretice și practice) exercitate asupra elevilor de personalul didactic de predare;
- să controleze pregătirea pentru lecții a personalului de predare, efectuând cel puțin 6-8 ore săptămânal pentru inspecții și îndrumare;
- să asigure suplinirea la ore a profesorilor în cazuri de nevoie;
- să controleze activitatea în cadrul catedrelor, comisiilor metodice și al altor forme de perfecționare ;
- să controleze activitatea personalului didactic auxiliar, a serviciului secretariat, contabilitate și administrativ ;
- să controleze activitatea, ținuta, comportarea elevilor în școală ;
- să verifice existența, circulația operativă și arhivarea documentelor școlare ;
- să acorde calificative anuale și să întocmească aprecieri pentru cadrele didactice și personalul tehnico-administrativ ;
- să întocmească anual raportul privind starea învățământului în unitate.

Este evident că întregul complex de responsabilități deținute de director demonstrează că :

1. directorul *reprezintă unitatea școlară* în relațiile cu instituțiile, organele și organizațiile centrale, locale și cu persoanele fizice ;

2. directorul *răspunde de întreaga activitate* a unității școlare, fapt pentru care el trebuie să angajeze două tipuri de autoritate coexistente și interdependente :

- a) autoritatea dobândită prin calitățile sale, ca "personalitate de bază" (cu *rol stimulat*) ;
- b) autoritatea instituțională care se bazează pe status-ul directorului ca "personalitate de statut" (cu *rol coercitiv*).

Faptul că buna desfășurare a activității școlare reclamă un conducător este de domeniul evidenței, la fel ca și necesitatea exercitării unei *conduceri echilibrate*. Numeroase studii de specialitate determină caracteristicile unui pilotaj eficient și normal. Nathaniel Steward (1967) sugera 10 elemente prin respectarea cărora un conducător de instituție poate configura o activitate managerială echilibrată :

1. cunoașterea priorităților și concentrarea resurselor și acțiunilor spre realizarea lor sau, altfel spus, necesitatea de a acorda *prioritate priorităților*;

2. rezolvarea integrală a problemelor, indiferent de natura acestora, evitarea soluțiilor incomplete, parțiale sau provizorii; practicarea unei *conduceri preventive*;

3. asumarea cu maxim discernământ a unei sarcini, evitarea supraîncărcării cu probleme sau a alocării unui timp insuficient în rezolvarea unei obligații;

4. cunoașterea și precizarea artei coordonării prin exercitarea unui *control operativ și eficient*;

5. conceperea unei *proiectări riguroase* a activității pe termen scurt, mediu, lung;

6. *receptivitate maximă* pentru aplicarea ideilor noi în procesul conducerii;

7. *fermitate* în cazul rezolvării conflictelor, înlăturarea promptă a practicilor demodate sau a purtării imorale a membrilor colectivului pe care îl conduce;

8. practicarea *conducerii prin excepție* și apelul în proporție crescândă la delegările atribuțiilor pe seama subordonaților;

9.recunoașterea ideii că nu toate problemele din instituție au dreptul la *tratamentul complet*;

10.utilizarea înțeleaptă a zilei de lucru.

În lumea școlii, relația director-colaborator pote fi apreciată drept un subiect de neobosită dezbatere și meditație, atât pentru profesorul începător, cât și pentru cel cu experiență îndelungată în munca educativă.Oferim posibilelor discuții pe această temă, două repere :

a)''Pentru a fi un bun conducător, trebuie să fii un bun executant''(L.J.Peter și Raymond Hull)

b)''Fiți deschiși când discutați provocările și dificultățile cu care vă confrunțați și lăsați-vă șeful să comenteze sau să vă ajute !''(Richard Koch).

Profesorul de matematică și familia

Educația este în mod obișnuit privită ca organizarea zilnică a unor lecții și a prevederilor pentru experiențele de învățare. Dar munca de educație trece dincolo de granițele fiecărei clase către niște comunități mai largi de învățare. Pentru a beneficia de o gamă largă de cunoștințe profesionale și o expertiză existentă în școală, profesorii au anumite îndatoriri și sarcini dincolo de instruirea curentă a elevilor, ceea ce contribuie în mod important la calitatea școlii și a învățării elevilor.

Sunt două zone largi de responsabilitate. Una implică participarea la eforturile colaborative de a îmbunătăți eficiența școlii. Cea de-a doua implică angajarea părinților și a altora din comunitate în educarea tinerei generații.

Activitatea profesorului de matematică nu se reduce la asimilarea de cunoștințe sau formarea de capacități cognitive la elevi, ci presupune și dezvoltarea unui stil de muncă intelectuală. Profesorul de matematică trebuie să pună în evidență multiplele **avantaje care se obțin prin studierea matematicii** :

- cunoștințele matematice au o mare importanță pentru viață în general, fiind o piatră de temelie în sistemul de cunoștințe generale al fiecărui om și totodată constituie o cerință de bază pentru finalizarea studiilor gimnaziale ;
- matematica creează o disciplină a muncii, dezvoltă logica și flexibilitatea în gândire, îndrumă elevul să aibă așteptări realiste de la viață.

Profesorul de matematică trebuie să plece de la ideea că toți elevii pot învăța, dar nu întotdeauna învățarea este un lucru ușor sau pe care elevul îl face cu plăcere. Rolul profesorului este acela de a construi punți între ceea ce știu elevii și ceea ce pot face.

În ceea ce privește **legătura profesorului de matematică cu familia și comunitatea** :

- profesorul este conștient de importanța familiei în susținerea și încurajarea elevului pentru învățarea matematicii. El încearcă să-și facă din familie un partener cu care să colaboreze pentru a-l face să îndrăgească și să învețe matematica. În acest scop ține o legătură strânsă cu familia elevului, căutând să afle cât mai multe despre mediul social din care provine, situația familială, particularitățile de comportament, interesele, obiceiurile și alți factori care ar putea influența randamentul școlar al copilului. În cazul în care sesizează un slab interes din partea elevului sau a familiei față de matematică, profesorul intervine încercând să-i lămurească pe aceștia de beneficiile pe termen lung ale învățării matematicii cum ar fi : ordonarea gândirii, dezvoltarea raționamentului, a imaginației, a capacităților de analiză și sinteză, a perspicacității, a curajului de a lua decizii etc. Pune în evidență rolul matematicii ca instrument și fundament pentru alte discipline și importanța ei în viața de zi cu zi. Dacă această lipsă de interes este urmată de insucces școlar, profesorul sfătuiește părinții în legătură cu măsurile care se impun pentru remedierea situației elevului ;
- Profesorul descoperă elevii cu aptitudini deosebite pentru matematică și implică familia în încurajarea lor pentru a participa la diferite activități (cercuri, consultații, meditații, olimpiade) astfel încât aceste calități ale elevului să fie valorificate ;
- Profesorul informează familia despre rezultatele elevului, evoluția lui și atitudinea sa față de matematică, El atrage atenția familiei în cazul în care elevul absentează

nemotivat, nu știe să învețe sau nu își face temele și îi evidențiază pe aceia care se remarcă prin rezultate deosebite ;

- Profesorul informează comunitatea locală despre rezultatele elevilor la concursurile școlare, participări la sesiuni de comunicări etc. și solicită sprijinul acesteia în organizarea unor activități ;
- Profesorul rămâne în permanentă legătură cu interesele, nevoile și idealurile comunității în care trăiește.

În cea mai bună dintre lumi, profesorii și părinții sunt parteneri care se sprijină reciproc în educarea tinerilor. Dar trei circumstanțe complică acest parteneriat :

1. Mai întâi, interesele părinților și ale elevilor sunt uneori divergente, solicitând profesorilor să analizeze cum să își îndeplinească obligațiile atât față de elevi cât și față de părinții acestora.

2. În al doilea rând, elevii sunt diferiți prin gradul și tipul de sprijin pe care îl primesc acasă pentru activitatea lor școlară. Efectele culturii, limbajului și educației părinților, venitul și aspirațiile influențează pe fiecare elev. Profesorii urmăresc cu atenție aceste efecte și își croiesc practica didactică adecvat pentru a crește progresul elevilor. Totuși, când se confruntă cu un conflict de neevitat, profesorul trebuie să aibă în vedere cu precădere interesul elevului și scopurile școlii.

3. În al treilea rând, comportamentul și gândirea familiilor poate fi opusă școlii. Unii părinți nu au încredere în valorile școlii, iar școlile uneori subminează potențialul familiei de a contribui la dezvoltarea intelectuală a copiilor. Elevii sunt prinși la mijloc, afecțiunea și devotamentul pentru fiecare dintre părți fiind contrazise de cealaltă. Profesorii trebuie să dezvolte abilități și modalități de înțelegere pentru a evita aceste capcane tipice și depun o activitate pentru a genera relații de colaborare între școală și familie.

Profesorii împreună cu părinții participă la educarea tinerilor. Schimbarea de structură a familiei în societatea noastră creează noi provocări pentru că sunt acum mai mulți tineri cu un singur părinte, cu părinți care lucrează amândoi și cu părinți cu venituri insuficiente. Astfel, în multe comunități, crearea unui parteneriat cămin –școală a devenit din ce în ce mai dificilă pentru profesori și părinți. În încercarea de a lucra energic și creativ cu familiile în interesul dezvoltării elevilor, profesorii capabili dobândesc o cunoaștere și o înțelegere a vieții fiecărui elev dincolo de școală. Responsabilitatea principală a unui profesor este față de dezvoltarea intelectuală a tinerilor noștri, dar el trebuie să aibă în vedere o paletă largă de nevoi ale elevilor, incluzând și nevoia de a fi îndrumați și a unei persoane adulte plină de grijă și înțelegere. Acestea sunt un set de obligații deosebit de greu de îndeplinit. Pe de o parte, profesorii nu sunt pregătiți nici prin instruire, nici prin rol să servească drept înlocuitor de părinți sau asistent social.

Misiunea distinctă a profesorului este să promoveze învățarea, o sarcină complexă în ea însăși. Pe de altă parte, scopurile largi, umane ale educației nu admit specializare îngustă..

Relația curriculum-evaluare pe alte meridiane

Evaluarea educațională trebuie privită ca o parte integrantă, activă și importantă a curriculum-ului, dezvoltând relații specifice și semnificative în termeni de impact și efecte asupra elevilor, asupra profesorilor, asupra celorlalți agenți educaționali, ca și asupra factorilor de decizie responsabili în cadrul procesului. În ultima decadă, în culturile educaționale vestice, aflate într-o schimbare profundă de la ceea ce poartă numele de o “cultură a testării” (engl. ”*a testing culture*”) spre ceea ce se dorește a fi “o cultură a evaluării”(engl. ”*an assessment culture*”), domeniul evaluării și examinării educaționale este supus tendinței majore de limitare a impactului viziunii strict psihometrice prin ponderare cu utilizarea din ce în ce mai extinsă a instrumentelor de evaluare complementare sau alternative și a modurilor calitative de tratament și interpretare a datelor rezultate.

Începând cu anul școlar 1998-1999 a fost introdusă o reformă multidimensională și profundă în întregul învățământ românesc, mai ales în ceea ce privește curriculum-ul și evaluarea în învățământul primar, iar începând cu anul școlar 1999-2000 și în învățământul din gimnaziu și liceu. În acest context, unul dintre elementele esențiale de reformă a evaluării în învățământul primar l-a reprezentat introducerea criteriilor unitare, la nivel național, de apreciere a performanțelor elevilor, numite ”descriptori de performanță” (engl. ”*band descriptors*”). În România, după 1990, reforma curriculară a cunoscut mai multe etape de desfășurare și sistematizare. Conceptul central, cel de Curriculum Național, a devenit activ și operațional începând cu 1997, când concepătorii de curriculum și-au concentrat eforturile de a ridica gradul de coerență în implementarea deciziilor de politică educațională vizând schimbări pe termen scurt, mediu și lung. Un element esențial al profesionalizării domeniului evaluării și examinării este înființarea Serviciului Național de Evaluare și Examinare (SNEE). Din rațiuni în principal financiare, evaluările naționale (engl. ”*national assessment*”) se fac, în cele mai multe țări, pe baza de eșantion reprezentativ și nu vizează toată populația școlară dintr-o anumită mulțime.

Astfel, în S.U.A. programul evaluărilor naționale are deja o tradiție reductabilă: inițiat în 1969, Național Assessment of Educational Progress (NAEP), ca proiect mandatat de congresul S.U.A. vizează progresul academic al elevilor, pe diferite niveluri de performanță și în diferite arii ale disciplinelor de studiu (cele ”tradiționale” în sistemul educațional american: citire-lectura, matematici, știința, scriere, istorie-geografie).

Vârstele la care se realizează testarea sunt: 9, 13 și 17 ani. Eșantionul național reprezentativ este de aproximativ de 30.000 de elevi, iar datele sunt culese anual. Scopul principal este monitorizarea nivelurilor performanței academice de-a lungul timpului, accentuând în rapoarte publice tendințele constatate. În afara testelor propriu-zise, NAEP colectează, prelucrează și integrează și informații privind variabile relevante, cum ar fi rapoartele elevilor privind experiențele lor de la școala și de acasă legate de invadarea în cazul diferitelor arii ale disciplinelor.

Informațiile specifice privind tendințele în evoluția nivelurilor de performanța academică a elevilor datează din 1977 la științe, din 1978 la matematică, din 1971 la citire-lectura, din 1984 la scriere. Programul a fost introdus gradat și de-a lungul timpului au existat schimbări și modificări care însă n-au alterat scopul principal, cel de monitorizare a standardelor de performanță.

Evaluările Naționale de la noi au același scop. Adecvarea la

scop (engl. *"fitness for purpose"*) implică după Rowntree (1977), alegerea modului cel mai potrivit și ansamblul de decizii în funcție de anumite criterii.

Există și sisteme educaționale în care întreaga populație școlară participă la acest proces de evaluare, cum este cazul Marii Britanii. Învățământul obligatoriu, de la 5 la 16 ani, este împărțit în stadii cheie (engl. *"Key Stages"*). La finalul fiecăruia dintre acestea, (ciclul achizițiilor fundamentale-KS1, 7-8 ani, ciclul de dezvoltare-KS2, 11-12 ani și ciclul de observare-orientare-KS3, 14-15 ani), toți elevii participă la o testare națională realizată în baza sarcinilor de lucru standardizate (engl. *"Standard Assessment Tasks-SAT"*) care sunt proiectate și publicate de către serviciile de examinare independente și moderate extern (deci nu de către profesorii școlii în care se realizează testarea). SAT nu sunt teste standardizate, "clasice", ci sarcini de lucru strâns legate de activitățile obișnuite desfășurate în clasă. Progresul elevului este evaluat în termenii nivelurilor precizate în curriculum-ul național. Rezultatele evaluării curente, realizate de către profesor la clasă (engl. *"coursework assessment"*) sunt comparate cu rezultatele obținute la SAT în evaluările naționale, iar judecata de evaluare finală a performanței elevului se finalizează în cadrul procesului de moderare externă.

Planul de învățământ din Marea Britanie (engl. *"curriculum"*) cuprinde:

- disciplinele de bază (engl. *"core curriculum"*);
- disciplinele "din extensie" (engl. *"foundation curriculum"*);
- programele de studii (engl. *"chart curriculum"*);
- sarcinile-ținta de atins în cazul fiecărui domeniu pentru fiecare disciplină (engl. *"attainment targets"*);

-standardele de performanță (la sfârșitul fiecărui ciclu curricular) tipice (sau medii).

Programele de studiu cuprind :

-modelul curricular al disciplinei de la clasa a I-a la clasa a VIII-a (engl. *"Curriculum chart"*);

- competențe generale (engl. *"content-skills domains"*);
- competențe specifice (engl. *"attainment targets"*);
- activități de învățare recomandate (engl. *"recommended learning activities"*);
- conținuturile sugerate (engl. *"content"*);
- recomandări adresate profesorilor, privind acțiunea didactică și elaborarea curriculum-ului la decizia școlii (engl. *"recommended teaching activities- suggestions concerning school-based curriculum development"*);

-standardele de performanță pentru finele celor trei cicluri curriculare.

Rezultatele Evaluărilor Naționale din Marea Britanie sunt comunicate în mai multe moduri:

- rezultatele individuale sunt raportate elevilor și părinților;
- rezultatele globale pe școli sunt făcute publice;
- tabelele normative conținând rezultatele școlii (engl. *"league tables"*) sunt publicate.

Deși sunt formulate în termeni calitativi, standardele de performanță trebuie să se bazeze, într-un anumit stadiu al stabilirii și formulării lor, pe date cantitative reale, valide și fidele. Aceste date pot provenii din două surse de baza: evaluările naționale și examenele internaționale. În ceea ce privește nivelurile la care sunt formulate, standardele de performanță, acestea pot defini nivelurile de performanță minim acceptabile, pe cele ale performanței tipice (sau medii), și pe cele ale performanței optime sau de excelență.

În ceea ce privește standardele examenelor, în special cele ale examenelor naționale externe, proiectate și administrate de o agenție sau de către un serviciu specializat, una dintre cele mai importante mize pentru acestea este recunoașterea

valorii sau a creditelor reflectate la nivel internațional. Crearea pe baza profesionistă a examenelor naționale implică asigurarea și monitorizarea calității examenelor pe tot parcursul proiectului, administrării și raportării rezultatelor acestora, prin crearea unor mecanisme de control al calității recunoscute și acceptate și pe plan internațional.

Unul dintre aceste mecanisme este aderarea instituției organizatoare la standarde internaționale, în cazul de față, standardul ISO 9001, un standard de aprecierea a calității examenelor.

Această aderare înseamnă de fapt asumarea responsabilități majore de a urma procedurile implementării standardului pe o perioadă de probă, precum și de asigurare a unei comunicări transparente a etapelor, rezultatelor, efectelor etc. ale întregului proces.

Categoriile de beneficiari care sunt interesați de rezultatele evaluărilor naționale sunt: factorii de decizie, conceptorii de curriculum, formatorii de formatori, autorii de manuale și de auxiliare școlare, specialiștii în evaluare și cei care proiectează examenele, părinți, patronatul, opinia publică și, desigur, nu în cele din urmă presa.

Exemple de itemi utilizați la disciplina matematică

În demersul de proiectare a oricărei probe de evaluare, etapa imediat următoare definitivării matricei de specificații o constituie scrierea efectivă a itemilor, elementele componente de bază ale instrumentului de evaluare, pe baza obiectivelor de evaluare clar formulate. Desigur, calitățile dorite ale textului ce urmează a fi produs vor depinde direct și de calitățile tehnice ale itemilor elaborați. Din acest motiv, considerăm că este necesară o privire mai amănunțită asupra deferitelor tipuri de itemi, a caracteristicilor acestora și a regulilor necesare de proiectare.

În continuare, vom da exemple concrete pentru fiecare dintre categoriile și tipurile de itemi utilizați la disciplina matematică.

1. **Itemi obiectivi** – solicită din partea elevului evaluat selectarea răspunsului corect sau, uneori, a celui mai bun răspuns, dintr-o serie de variante existente și oferite. Din categoria itemilor obiectivi fac parte următoarele tipuri de itemi: itemi cu alegere duală, itemi de asociere (de tip pereche) și itemi cu alegere multiplă.

1.1. **Itemi cu alegere duală.** Sunt itemi pentru care elevul evaluat este solicitat să selecteze un răspuns corect din două răspunsuri posibil oferite.

Exemplu:

Citește cu atenție afirmația următoare. Dacă o consideri adevărată, încercuiește litera „A”, iar dacă o consideri falsă, încercuiește litera „F”.

A F Descăzutul este suma dintre scăzător și diferență.

Răspuns corect: A.

1.2. **Itemi cu alegere duală care solicită modificarea variantei false.** Reprezintă o adaptare a itemilor cu alegere duală, având drept scop reducerea riscului de oferire a unor răspunsuri la întâmplare și ținând cont de principala critică adusă acestor itemi, aceea că recunoașterea unei afirmații false nu demonstrează și cunoașterea celei corecte. Formatul principal este identic, instrucțiunea suplimentară care apare este aceea de a scrie afirmația corectă, în cazul în care cea oferită este considerată falsă.

Exemplu:

Citește cu atenție afirmația următoare. Dacă o consideri adevărată încercuiește litera „A”, iar dacă o consideri falsă încercuiește litera „F” și scrie, în spațiul rezervat, afirmația corectă.

A F Știind suma și un termen nu putem afla termenul necunoscut.

Răspuns corect: F

Afirmația corectă: știind suma și un termen, pentru a afla termenul necunoscut scădem din sumă termenul cunoscut.

1.3. **Itemi cu alegere multiplă.** Sunt itemi care solicită subiectului evaluat, alegerea răspunsului corect dintr-un număr de variante construite deja. Sunt constituiți dintr-o premisă- reprezentând partea introductivă a itemului ,stimulul pentru obținerea răspunsului, în care sarcina este formulată – și un număr de variante, răspunsurile posibile, din care unul corect, iar restul numiți distractori.

Exemplu:

Încercuieți litera corespunzătoare răspunsului corect pentru informația de mai jos:

Unitatea de măsură în S.I. pentru volum este:

a)Kg; b)l; c)A; d)m³

Răspuns corect: d;

1.4. Itemi de asociere (de tip pereche)

Reprezintă, un caz particular de itemi cu alegere multiplă (în care mai mulți itemi împart un set comun de variante), fiecare dintre premise împreună cu setul răspunsurilor, constituind, de fapt, un item cu alegere multiplă. Sunt formați din două liste și instrucțiuni care precizează modul în care se va realiza asocierea elementelor acestora și modul de înregistrare.

Exemplu:

Scrieți în spațiul liber din dreptul fiecărei cifre din prima coloană, care cuprinde exerciții, litera corespunzătoare rezultatului, dintre cele din coloana a doua:

Exercițiu	Rezultat
-1. 25 + 15	A. 35
-2. 36 + 55	B. 40
-3. 17 + 18	C. 63
-4. 39 + 24	D. 91

Răspuns corect: B – 1; D – 2; A – 3; C – 4

2. Itemi semiobiectivi.

Acești itemi solicită din partea elevului producerea unui răspuns, de regulă scurt, care va permite din partea profesorului evaluator, sau examinator formularea unei judecăți de valoare privind corectitudinea răspunsului oferit de subiect. Din această categorie fac parte itemii cu răspuns scurt, cei de completare și întrebările structurate.

2.1. Itemi cu răspuns scurt.

Reprezintă itemi care solicită producerea unui răspuns limitat ca spațiu, formă și conținut. Libertatea persoanei evaluate de a reorganiza informația primită și de a oferi răspunsul în forma dorită este foarte redusă, în același timp însă este necesară demonstrarea abilității de a elabora și structura cel mai potrivit și scurt răspuns.

Exemplu:

1)36+73=...2)432-289=...3)53x42=...4)625:25=...

Răspunsuri corecte:1)109;2)143;3)2226;4)25.

2.2. Itemi de completare.

O varietate a tehnicii răspunsului scurt o constituie itemii de completare, solicitând persoanei evaluate producerea unui răspuns care să completeze o afirmație incompletă sau un enunț lacunar și să-i confere valoare de adevăr. Diferența de formă a cerinței constă în faptul că în primul caz sarcina este formulată printr-o întrebare directă în timp ce în al doilea caz este vorba despre o afirmație incompletă, răspunsul încadrându-se în contextul – suport oferit.

Exemplu:

Analizați cu atenție relațiile de mai jos și completați spațiile libere din afirmațiile următoare cu informația corectă:

1) $a + b = c;$

2) $x - y = z$

3) $D = C \times \hat{I} + R, 0 \leq R < \hat{I}.$

I. Numerele din relația 1) au următoarele denumiri:

a.

c. -

-

b.

-

- II. Numerele din relația 2), reprezentate prin literele x, y și z se numesc:
 x -----; y-----; z -----.
- III. Numerele din relația 3), reprezentate prin literele D, C, Î și R se numesc:
 D -----; C -----; Î -----; R-----
- Răspunsuri corecte:

- I. a – termen; b – termen; c – sumă;
 II. x – descăzut; y – scăzătorul; z – diferență;
 III. D – deîmpărțit; C – cât; Î – împărțitor; R – rest;

2.3. Întrebări structurate

Întrebările structurate sunt sarcini formate din mai multe subîntrebări, de tip obiectiv sau semiobiectiv, legate între ele printr-un element comun. Întrebările structurate, acoperă spațiul liber aflat între tehnicile de evaluare cu răspuns liber și cele cu răspuns limitat impuse de itemii obiectivi. Acest tip de itemi, oferă persoanei evaluate, ghidare în elaborarea răspunsului, respectiv un cadru în care își realizează demersul. În elaborarea întrebărilor structurate, acestea pornesc în general de la un material-stimul (care poate fi repartizat de diferite texte, date, diagrame, grafice, hărți etc.), urmat de un set de subîntrebări, alte eventuale date suplimentare și un alt set de subîntrebări.

Exemplu:

În tabelul următor sunt prezentate evoluțiile producțiilor de grâu în trei ani diferiți (1980, 1990 și 1998), pentru trei țări având cele mai mari producții.

Statul	Producția de grâu (mil. t.)			Creșteri 1998/1980	
	1980	1990	1998	mil. t.	%
China	55,1	98,2	110,0	54,9	199
S.U.A.	64,2	74,4	69,4	5,2	108
India	32,2	49,8	66,0	33,8	204

Analizați acest tabel și răspundeți, pe baza lui, la următoarele întrebări:

- a) Precizați ordinea descrescătoare a acestor țări, după producția de grâu în anul 1980.
 1980:
- b) Precizați ordinea crescătoare a acestor țări, după producția de grâu în anul 1998.
 1998:.....
- c) Precizați ordinea țărilor după creșterile procentuale în acest interval de timp:

Răspuns corect:

- a) 1980: SUA, China, India;
 b) 1998: India, SUA, China;
 c) India, China, SUA.

3. Itemi subiectivi (care solicită răspuns deschis)

Itemi subiectivi solicită din partea subiectului evaluat un răspuns, care este foarte puțin orientat în elaborarea sa prin structurarea sarcinii sau care nu este deloc orientat. Sunt numiți și itemi subiectivi, datorită situației la polul opus itemilor obiectivi din punct de vedere al obiectivității în corectare și notare. În alte sensuri, această denumire ar putea părea oarecum improprie; subiectivitatea neintervenind nici în formularea sarcinii, nici în modul concret de corectare, schema de corectare și notare încercând să atenueze acest posibil risc și să crească nivelul fidelității.

Rezolvarea de probleme sau mai concret spus situații problemă, reprezintă un tip de sarcină în cadrul căreia elevul este confruntat, în cele mai multe cazuri, cu o situație nouă, nefamiliară, pentru care nu este evidentă o situație predeterminată. Există o mare diversitate de situații-problemă, care se dezvoltă între două extreme:

- situații „închise”, în care sunt oferite majoritatea datelor necesare, scopul este clar specificat, iar strategia de rezolvare este sugerată prin succesiunea cerințelor;

- situații complet „deschise”, în care sunt sugerate doar anumite elemente pentru a găsi soluția, în sarcina persoanei evaluate rămânând alegerea strategiei dintr-o gamă largă de posibilități și planificarea completă a demersului.

Exemplu: partea a doua din Examenele de Capacitate, proba de Matematică.

Note:

-Aceste tipuri de itemi pot fi utilizați la orice disciplină de învățământ (vezi: *Ghidul pentru profesori, „Evaluarea curentă și examenele”- 2001 - , coordonator Adrian Stoica*);

-Pentru unele discipline de învățământ, ca itemi subiectivi se pot folosi: eseul structurat și eseul liber;

-În cele de mai sus am operat cu următoarea definiție de lucru a itemului:

item = întrebare + formatul acesteia + răspunsul așteptat;

-Semnificativă este necesitatea unei bune cunoașteri a acestor caracteristici de către cei care proiectează probe de evaluare și atenta cântărire a calităților limitelor fiecărui tip de item în momentul producerii și utilizării acestuia.

Testul de randament școlar , o metodă de evaluare obiectivă la sfârșitul unui capitol

Elaborarea unui test constituie o activitate complexă și presupune realizarea mai multor operații, întrunind caracteristicile unui algoritm.

Testele prezintă anumite particularități:

-oferă posibilitatea măsurării mai exacte a performanțelor elevilor, în comparație cu celelalte probe;

-posedă precizie ridicată;

-permit standardizarea criteriilor de notare;

-asigură un grad sporit de obiectivitate în apreciere;

În rândul lucrărilor scrise, o notă specifică o prezintă probele aplicate la sfârșitul unui capitol .

Dintre acestea , vom aborda un test mai puțin utilizat, dar foarte important ,testul de randament școlar.

Scopul principal al acestuia nu este de a realiza clasificarea elevilor după notele obținute, ci de a oferi evaluatorului informații privind calitatea activității realizate și efectele acesteia exprimate în nivelul de pregătire al elevilor.

Totodată, acest test semnalează situațiile în care unii elevi nu au asimilat satisfăcător conținutul verificat și ,în consecință ,fac necesară aplicarea unor măsuri recuperatorii.

Testul de randament școlar presupune parcurgerea a două etape;

I.Elevilor li se prezintă tabelar sarcina și timpul de lucru –activitate specifică elevilor.

II.În urma corectării testelor ,profesorul întocmește un tabel centralizator pentru întreaga clasă. Acest tabel este cu dublă intrare, tip matrice. Coloanele acestuia indică întrebările (itemurile) ,iar pe linii sunt înregistrați elevii.

Pentru fiecare elev se marchează întrebările astfel:

- Simbolul „+“ pentru răspuns corect;
- Simbolul „-“ pentru răspuns greșit.

Trebuie specificat ca fiecare întrebare din test corespunde unui singur obiectiv specific temei evaluate ($I_i - O_i, I=1, n$)

În continuare, vom da un exemplu practic de test de randament școlar:

Test de randament școlar

Gr.Șc.de Arte și Meserii-Buzău Numele elevului:

Ionescu Constantin

Disciplina:Utilajul și Tehnologia Meseriei Anul:II –Șc.profesională croitori.

Tema: ”Cusături mecanice”

Lecțiile temei:

L₁:”Cusături mecanice tighel ”(O_1, O_2, O_3)

L₂: "Cusături mecanice de surfilare" (O₄, O₅)

L₃: "Cusături mecanice ascunse" (O₆, O₇)

L₄: "Cusături mecanice elastice" (O₈, O₉)

Obiective operaționale:

- O₁: Să reprezinte cusăturile mecanice tighel;
- O₂: Să enumere utilizările cusăturilor tighel în procesul de producție;
- O₃: Să enumere utilajele ce realizează cusăturile tighel;
- O₄: Să precizeze destinațiile cusăturilor de surfilare;
- O₅: Să precizeze mașinile de cusut care realizează surfilarea;
- O₆: Să enumere cele două utilaje ce execută cusăturile ascunse;
- O₇: Să reprezinte grafic cusătura ștafir;
- O₈: Să deseneze cusătura lăntișor cu 2 fire;
- O₉: Să numească cel puțin patru destinații ale cusăturilor elastice;

Nr. Crt.	Sarcina de lucru	Timpul acordat (min)	Aprecierea Răspunsurilor(+,-)
I1	Reprezentați cusăturile mecanice tighel	3	+
I2	Specificați aplicațiile cusăturilor tighel	1	-
I3	Enumerați utilajele ce realizează cusăturile tighel	1	+
I4	Numiți destinațiile cusăturilor de surfilare	1	+
I5	Precizați mașinile ce realizează cusăturile de surfilare	1	+
I6	Indicați mașinile ce execută cusăturile ascunse	1	+
I7	Reprezentați grafic cusătura ștafir	2	-
I8	Desenați cusătura lăntișor cu două fire	1	+
I9	Numiți cel puțin patru utilizări ale cusăturilor elastice	1	-

II. Tabel centralizator

Nr. Crt.	Numele și prenumele elevului	Itemuri									Total răspunsuri/elev	
		I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	+	-
1.	A.L.	+	+	+	-	-	+	-	+	-	5+	4-
2.	A.C.	-	-	+	+	-	-	+	-	-	3+	6-
3.	B.L.	+	+	+	-	+	+	-	+	-	6+	3-
4.	B.C.	+	+	-	-	+	-	-	+	-	4+	5-
5.	C.D.	-	-	+	+	+	-	-	+	-	4+	5-
6.	C.F.	+	+	+	-	+	+	-	-	-	5+	4-
7.	D.A.	-	+	-	+	+	+	+	+	+	7+	2-
8.	E.M.	+	-	+	-	+	+	-	-	-	4+	5-
9.	E.B.	+	-	+	-	+	-	+	+	-	5+	4-

10.	F.A.	+	+	+	-	+	+	-	+	+	7+	2-
11.	G.L.	-	+	+	-	+	-	+	-	-	4+	5-
12.	H.A.	+	-	+	+	+	+	-	+	+	7+	2-
13.	H.P.	-	+	+	+	+	+	-	+	-	6+	3-
14.	I.C.	+	-	+	+	+	+	-	+	-	6+	3-
15.	L.M.	+	-	-	-	+	-	-	+	-	3+	6-
16.	M.S.	-	-	+	+	+	+	+	+	+	7+	2-
17.	N.V.	+	+	-	+	+	+	+	-	-	6+	3-
18.	S.T.	+	+	+	+	-	-	-	+	+	6+	3-
Total răspunsuri/item		12 +	10 +	14 +	9 +	15 +	11 +	6+ 12	13 +	5+ 13	95+	67-
		6- O ₁	8- O ₂	4- O ₃	9- O ₄	3- O ₅	7- O ₆	- O ₇	5- O ₈	- O ₉		
Informații privind modul de realizare a obiectivelor										Nivelul general de pregătire al clasei		

Totalurile pe linii oferă informații privind performanțele fiecărui elev în parte, iar coloanele indică nivelul de realizare a obiectivelor.

Concluziile acestui test sunt:

1. Nivelul de pregătire al clasei este acceptat, deoarece numărul răspunsurilor pozitive (95) este mai mare decât numărul răspunsurilor incorecte (67);

2. S-a realizat obiectivele: O₁, O₂, O₃, O₅, O₆, O₇;

3. Obiectivele O₇ și O₉ nu s-au realizat; conținutul acestora trebuie reluat cu întreaga clasă;

4. Obiectivul O₄ se tratează diferențiat, cu elevii care nu l-au realizat.

În funcție de contextul în care se dorește a fi operaționalizat și de utilizatorul cărui a se adresează cu precădere, testul de randament școlar este util în măsura în care răspunde nevoii de deschidere a câmpului cunoașterii specifice domeniului evaluării.

Notă: Acest tip de test poate fi utilizat la orice disciplină de învățământ.

Testele normative versus testele criteriale

Metoda de evaluare, în ansamblul său, vizează întregul demers de proiectare și realizare a actului evaluativ, de la stabilirea obiectivelor de evaluare și până la construirea și aplicarea instrumentului de evaluare prin care intenționăm să obținem informațiile necesare și relevante pentru scopurile propuse. Din această perspectivă, **instrumentul de evaluare** este parte integrantă a metodei, fiind cel care concretizează la nivel de produs opțiunea metodologică a profesorului pentru testarea performanțelor elevului într-o situație educațională bine definită. Există mai multe modalități de clasificare a testelor scrise - deci explicit ale unui instrument de evaluare. Pentru simplitate, vom prezenta două tipuri de teste sub formă de perechi formate din elemente opuse: **teste criteriale – teste normative**.

Testele criteriale presupun aprecierea rezultatelor elevului în raport cu criteriile de performanță anterior stabilite. În plus, testele normative au ca scop și compararea rezultatelor elevului cu cele ale unui grup de referință.

Testele normative presupun o ierarhizare a elevilor. Problemele legate de aceste două tipuri de teste le vom dezvolta în acest articol.

O clasificare a testelor se realizează în funcție de cine le proiectează. Din acest punct de vedere, testele se împart în două categorii:

- Teste elaborate de profesori;
- Teste elaborate de instituții specializate (**teste standardizate**).

Testele standardizate se clasifică în **teste de cunoștințe (criteriale și normative)** și **teste de aptitudini (normative)**. Testele de cunoștințe evaluează conținuturi deja parcurse, vizând cunoștințe, priceperi, deprinderi și capacități corespunzătoare acelor conținuturi. Testele de aptitudini au în vedere abilitățile generale ale elevului și nu se referă la un conținut anume. Principala diferență între testele **criteriale** și cele **normative** constă în modul în care sunt interpretate rezultatele candidaților. Primele comunică performanța absolută a unui candidat (în raport cu obiectivele stabilite), în timp ce testele normative comunică performanța relativă a fiecărui candidat, adică performanța sa în raport cu ceilalți candidați.

În continuare prezentăm și alte deosebiri:

Testele criteriale:

- sunt utilizate pentru certificare;
- evaluează un număr mai mic de obiective și conținuturi, dar în profunzime mai mare;
- sunt utilizate și în scop diagnostic.

Testele normative:

- sunt utilizate pentru selecție;
- evaluează un număr mai mare de obiective și conținuturi, asigurând o bună acoperire a curriculum-ului;
- toți itemii sunt de dificultate medie, în vederea unei bune discriminări a rezultatelor candidaților.

Odata tipul de test determinat – de exemplu, normativ sau criterial – avem nevoie de un procedeu prin care să fim siguri că testul măsoară obiectivele educaționale definite anterior și are o bună **validitate** de conținut (exprimă măsura în care testul acoperă uniform elementele de conținut major pe care le testează). Unul din cele mai utilizate procedee care să servească acest scop este construirea matricei de specificații pentru testul respectiv.

Dacă ne referim la **fidelitatea** (calitatea unui test de a produce rezultate constante în cursul aplicării sale repetate) unui test normativ, acesta nu trebuie să schimbe ordinea candidaților la o aplicare ulterioară. Testele normative au o fidelitate mai ridicată decât testele criteriale, deoarece primele conțin un număr mai mare de itemi și generează scoruri într-un interval mai larg.

În vederea selectării itemilor corespunzători pentru test, ne vom referi pe scurt, la analiza statistică de item. Principalii indicatori statistici care se calculează pentru itemii obiectivi – itemi din care sunt în general formate testele normative – sunt indicele de dificultate și indicele de discriminare.

- **Indicele de dificultate** reprezintă proporția celor care au răspuns corect la un item. Deci indicele de dificultate se calculează prin împărțirea numărului de elevi care au rezolvat corect itemul la numărul total de elevi și are valori cuprinse între 0 și 1. Valori mai mici decât 0,20 (item foarte dificil) și mai mari de 0,80 (item foarte ușor) nu sunt indicate.

- **Indicele de discriminare** reprezintă corelația dintre rezultatele la un item și criteriul intern sau extern, de exemplu scopul obținut de elevi la testul din care face parte itemul respectiv. Cu alte cuvinte, un indice de discriminare bun pentru un item va arata că elevii care au obținut scoruri mari la test au obținut scoruri mari și la itemul respectiv, iar cei care au obținut scoruri mici la test, au obținut scoruri mici inclusiv la acel item. Prin alegerea unor indici de dificultate și discriminare corespunzători pentru itemii unui test vom asigura, în bună parte, fidelitatea testului respectiv.

În cazul **testelor criteriale** problema analizei de item se pune în mod diferit. Indicele de dificultate nu are nici o relevanță deoarece dificultatea este determinată de criteriul/obiectivul pe care îl măsoară. De exemplu, în situația în care criteriul de performanță este specificat de obiectivul de evaluare pe care elevul trebuie să-l realizeze, este unul minimal, itemul va fi și el proiectat la un nivel scăzut de dificultate. Deci, nu este vorba de un alt mod de calcul al indicelui de dificultate (față de testele normative), ci de slaba sa relevanță. Nici indicele de discriminare nu are o importanță prea mare, deoarece la testele criteriale nu urmărim o dispersie a rezultatelor. Mai mult, putem întâlni situația în care toți elevii au rezolvat corect un item, ceea ce este un lucru ideal pentru astfel de teste. Această înseamnă că indicele de discriminare este 0. Deși, conform criteriilor valorice, acest item trebuie eliminat dintr-un test normativ, dar el va fi menținut într-un test criterial. Cox și Vargas (1986) consideră în cazul testelor criteriale – că discriminarea trebuie făcută între elevii care au urmat curriculum- ul evaluat și cei care nu l-au urmat încă. Ei propun un nou indicator statistic numit **indice de senzitivitate**, având în acest caz aceeași funcție ca indicele de discriminare pentru testele normative. Pe baza indicilor statistici și a verificării validității, procesul de selectare a itemilor poate fi considerat încheiat.

Remarcăm totuși faptul că perechea de teste prezentată mai sus nu este total disjunctă. Ea prezintă, așa cum aminteam, elemente contrare, dar și elemente comune. De exemplu, fidelitatea ridicată a celor două tipuri de teste datorită mizei mari a testelor de selecție (normative) și certificate (criteriale). O altă observație este aceea că un test poate face parte

din mai mult decât o categorie. De exemplu, un test de cunoștințe poate fi în același timp normativ, integrativ și obiectiv.

Instrumentul de evaluare este cel care pune în valoare atât obiectivele de evaluare, cât și demersul inițiat pentru a atinge scopul propus, uneori reușind chiar o schimbare a modului de abordare a practicii evaluative curente sau e celei de examen. Utilizarea din ce în ce mai susținută a unor instrumente de evaluare care valorizează sarcinile de lucru centrate pe competențe și abilități de ordin practic ar putea revigora întreaga viziune a profesorului asupra a **ceea ce trebuie evaluat, când, cum și mai ales cu ce.**

Testele grilă vs. testele clasice

În majoritatea sistemelor de învățământ din întreaga lume se acordă o atenție sporită asigurării obiectivității, transparenței și comparabilității evaluării rezultatelor școlare.

În acest context, unul dintre elementele esențiale de reformă a evaluării l-a reprezentat introducerea de către Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului, începând cu anul școlar 2002-2003, la examenele de “Bacalaureat” și “Titularizare”, a **testelor grilă**

În continuare, vom analiza cele două tipuri de teste referindu-ne la **caracteristicile generale ale acestora, domeniile lor de utilizare, reguli specifice de proiectare, greșeli tipice și modalitățile de corectare și notare.**

1. Testele grilă (utilizate pentru elevi la examenele de BAC și pentru profesori la examenele de titularizare)

Conțin itemi care solicită subiectului evaluat alegerea răspunsului corect sau a celui mai bun răspuns dintr-un număr de variante construite deja.

Caracteristici generale

- conțin itemi care permit obținerea răspunsurilor într-un interval de timp și un spațiu alocat rezonabile;
- acoperă un larg eșantion din aria conținuturilor într-un interval scurt de testare;
- sunt ușor de corectat;
- asigură o fidelitate ridicată;
- rezultatele pot fi înregistrate electronic;
- rezultatele obținute pot fi influențate de ghicirea răspunsului corect;
- necesită un timp lung de proiectare pentru a avea calitățile tehnice necesare obținerii unor informații valide și fidele.

Domenii de utilizare

- se pot proiecta practic pentru orice disciplină și domeniu evaluat;
- sunt adecvați evaluării oricărui nivel alabilităților și obiectivelor vizate, de la simpla recunoaștere a unor informații factuale, până la aplicarea unor algoritmi de calcul sau principii, identificarea unor exemple pentru concepte, fenomene, analiza unor situații noi, evaluarea unor contexte familiare sau noi;
- nu sunt adecvați evaluării capacității de exprimare în scris, de organizare a demersului sau a discursului pe o temă dată, de argumentare a unui punct de vedere sau a unei idei;
- utilizarea itemilor cu alegere multiplă cu mai mult de un răspuns corect face corectura mai dificilă și reduce obiectivitatea în notare.

Reguli de proiectare

- Premisa (partea introductivă a itemului):
 - trebuie să fie formulată în conformitate cu obiectivul de evaluare;
 - trebuie formulată în termeni lipsiți de ambiguitate, care să nu ridice neintenționat gradul de dificultate al itemului;
 - trebuie să conțină un verb, care să orienteze sarcina și să determine alegerea unui răspuns;

- va exclude cât mai mult din informația posibil repetitivă din variante, evitând lectura repetată necesară a unor propoziții prea lungi;

- Distractorii (răspunsurile incorecte):

- trebuie să fie plauzibili, altfel se reduce numărul de alternative din care este selectat răspunsul corect (și, implicit, probabilitatea de a ghici răspunsul corect);

- trebuie să fie independenți;

- nu trebuie să conțină indicii pentru alegerea răspunsului corect;

- nu pot fi construiți ca sinonime sau antonime ale unuia dintre ei;

- trebuie să fie construiți pe baza unor greșeli tipice ale subiecților, acest fapt sprijinind utilizarea răspunsurilor în scop diagnostic;

Alte reguli importante

- instrucțiunile privind selectarea răspunsului corect și înregistrarea acestuia trebuie să fie clare;

- nu trebuie să existe ambiguități în variantele formulate, corectitudinea gramaticală fiind importantă;

- itemii cu alegere multiplă utilizați într-o probă de evaluare trebuie să fie independenți între ei, răspunsul la unul dintre aceștia neinfluențând (pozitiv sau negativ) răspunsul la ceilalți;

- utilizarea sintagmelor „toate cele de mai sus” sau „nici una dintre cele de mai sus” nu este recomandată în scrierea variantelor de răspuns;

- ordinea plasării răspunsurilor corecte trebuie să fie aleatoare; astfel, variantele vor fi ordonate logic: atunci când răspunsurile reprezintă un singur cuvânt vor fi așezate în ordine alfabetică, dacă sunt date numerice în ordine crescătoare, datele vor fi ordonate cronologic etc.

Greșeli în proiectare

- afirmațiile incorecte din punct de vedere gramatical conduc la confuzii, creând posibilitatea de a obține răspunsuri corecte/greșite indiferent de stăpânirea obiectivului vizat;

- utilizarea unor forme multiple de itemi cu alegere multiplă (propunând ca alternative de răspuns două sau mai multe dintre cele formulate) complică nejustificat itemul, evaluând mai mult abilitatea de a face față testării decât obiectivul;

- uneori sunt proiectați itemi excesivi de lungi, care necesită un timp prea lung pentru a fi citați, solicitând mai mult înțelegerea textului decât comportamentul evaluat;

- distractorii construiți uneori sunt evident greșiți, fiind eliminați din start;

- apar uneori indicii în premisă (cuvinte care se repetă nu răspunsul corect), conducând la ghicirea răspunsului;

- distractorii au uneori semnificații apropiate (similari, sinonimici), eliminarea unuia conducând la eliminarea mai multora;

- afirmațiile negative din premisă (sau cele care utilizează dubla negație) pot crea confuzie sau înțelegerea greșită a întrebării;

- varianta corectă mai lungă decât celelalte (construită de obicei astfel din dorința de corectitudine totală a răspunsului) determină alegerea acesteia automat, pe alte baze decât comportamentul care este măsurat.

Modalități de corectare și notare

- Itemii cu alegere multiplă având un singur răspuns corect sunt ușor de corectat, alocându-se punctajul doar pentru răspunsul așteptat;

- Itemii având un număr mare de răspunsuri corecte sunt mai dificil de corectat și notat, crescând gradul de subiectivitate în acest proces; astfel, dacă avem două răspunsuri corecte, este necesar să fie luată o decizie asupra modului în care vor fi notate răspunsuri oferind un singur răspuns dintre cele corecte, sau unul corect și unul greșit. Este recomandabil deci, utilizarea unui alt format de itemi în aceste cazuri;

- Itemii cu alegere multiplă pot fi formulați și pe baza unor materiale- stimuli grafici, cartografici, imagini, fotografii, având în vedere specificul disciplinei în cadrul căreia vor fi utilizați;

- În funcție de tipul de material- stimul utilizat, obiectivele evaluate vor putea avea o complexitate crescută, deci nu vor viza simpla recunoaștere a unor cunoștințe, fapte, date specifice domeniului evaluat.

2. Testele clasice (utilizate pentru elevi la Olimpiadele și concursurile școlare și pentru profesori la examenele de grade didactice)

Solicită din partea subiectului evaluat un răspuns, care este foarte puțin orientat în elaborarea sa prin structura sarcinii sau care nu este deloc orientat. Astfel, respondentul va decide singur care sunt elementele pe care le va include în răspunsul său și care nu, ce lungime va avea acest răspuns (în unele cazuri).

Caracteristici generale

- sunt necesare a fi utilizate numai atunci când se doresc evaluate rezultatele complexe ale învățării, abilități de tip analiză, argumentare, sinteză, organizare a demersului sau a discursului și când nu putem utiliza în același scop alt format de itemi;

- numărul itemilor cu răspuns deschis posibil de inclus într-un test este relativ mic, din cauza timpului lung necesar pentru construirea răspunsurilor; deci gradul de acoperire a domeniului evaluat nu este foarte mare;

- corectarea și notarea nu prezintă un grad mare de obiectivitate, existând în general variații între scorurile acordate de diferiți corectori;

- sunt relativ simplu de proiectat, necesitând în schimb un timp mai îndelungat pentru corectare și notare; din acest punct de vedere, informațiile obținute din analiza rezultatelor nu pot fi utilizate imediat în procesul educațional.

Domenii de utilizare

- sunt utilizate pentru obiective și situații de evaluare în care interesează în mod deosebit demersul subiectului în producerea unui răspuns, nu întotdeauna unul singur posibil sau corect;

- măsoară abilități de nivel înalt, rezultate complexe ale învățării în cadrul majorității disciplinelor;

- sunt cei mai adecvați pentru măsurarea abilității de exprimare în situații în care nu există limită de spațiu și răspunsul se poate formula în modul ales de respondent.

Reguli de proiectare

- întrebarea formulată trebuie să fie adecvată obiectivului de evaluare vizat, adecvată de asemenea populației căreia i se adresează (interesantă, capabilă să stimuleze un răspuns cât mai apropiat de adevărata măsură a abilităților vizate ale subiecților);

- în măsura în care este posibil și se adecvează obiectivului de evaluare, este preferată utilizarea itemilor care oferă o orientare a răspunsului subiectului, în termeni de dimensiuni ale răspunsului așteptat, criteriile de evaluare ale acestui răspuns.

Modalități de corectare și notare

Având în vedere principalele scopuri ale etapei corectării și notării- reducerea erorii în apreciere dar și posibilitatea extinderii informației rezultate din evaluare pentru îmbunătățirea feedback-ului-modalitățile de corectare și notare pot îmbrăca două forme:

- **analitic**: constă în agregarea punctelor acordate pentru diferite elemente discrete ale răspunsului așteptat;

- **holistic**: constă în formularea unei judecăți globale asupra răspunsului acordat, în conformitate cu anumite criterii de evaluare sau descriptori de performanță, sau prin simpla încadrare într-o anumită categorie prin compararea răspunsurilor între ele.

În sistemele de învățământ din țările dezvoltate, dar nu numai, se dă o mult mai mare importanță (uneori absolută) finalizării unui ciclu de învățământ printr-un examen de certificare, decât admiterii într-o treaptă superioară. Nici învățământul românesc nu trebuie să facă excepție de la această abordare, având în vedere faptul că rezultatele unui examen de absolvire pot fi luate în considerare, cu o anumită pondere, pentru o viitoare selecție.

Proiectarea și administrarea testelor este nu numai o activitate importantă, dar și complexă. De aceea coordonarea trebuie realizată de către o instituție specializată, care dispune de expertiza și resursele necesare administrării standardizate și la standardele de calitate recunoscute pe plan internațional. Și mai trebuie făcută o remarcă. **Întregul proces de proiectare și administrare trebuie să fie la nivel național și transparent pentru public.** Altfel este încurajată corupția sau, în cel mai bun caz, publicul are convingerea că aceasta există (vezi examenele de titularizare la nivel local în școlile “reprezentative” în 1999 și 2000 și la nivel de I.S.J. în 1997). În acest moment, “Bacalaureatul” și “Titularizarea” au fost complet reformate (deși părerea noastră este că tot **testele clasice sunt cele mai bune**) începând cu modul de formulare a subiectelor și încheind cu administrarea; astfel este necesară o foarte riguroasă pregătire din punct de vedere științific și managerial pentru realizarea unor examene naționale calitative și credibile.

Notarea analitică versus notarea holistică

Testele elaborate de profesori („teste clasice”) se pot prezenta sub o varietate de forme: de la simple extemporale, la teze și chiar la teste de plasament sau de selecție (pentru olimpiadele școlare). Principala lor fragilitate constă în calitățile tehnice scăzute, în special a unei fidelități necorespunzătoare. Nimeni nu are pretenția ca un profesor - care are și alte numeroase sarcini didactice - să elaboreze frecvent teste de bună calitate, ci să înțeleagă și să respecte cerințele minimale de proiectare ale acestora. În plus, fiecare profesor ar trebui ca la anumite intervale de timp să încerce:

- să elaboreze itemii testelor;
- să asambleze acești itemi în teste pe baza unei matrice de specificații;
- să construiască o schemă de notare care să permită o notare obiectivă a testelor.

Acest exercițiu este cu atât mai util, cu cât majoritatea profesorilor participă ca evaluatori în examenele naționale.

Pentru creșterea fidelității unui test elaborat de profesor una dintre modalități este elaborarea unei scheme de notare adecvate. Acest lucru nu este ușor de realizat, necesitând un efort susținut și o experiență bogată.

Dificultatea alcătuirii schemei de notare este în raport direct cu tipul de itemi utilizat. Deoarece pentru itemii obiectivi și semiobiectivi („teste grila”) notarea nu prezintă dificultăți majore, ne vom îndrepta atenția în cele ce urmează asupra schemei de notare pentru itemi care solicită un răspuns deschis („teste clasice”).

Există două modalități principale de proiectare a schemei de notare. Aceste două modalități au în vedere **notarea analitică și notarea holistică (globală)**.

Notarea analitică se aplică, în special, testelor de tip formativ, când principalul scop este acela de a identifica și analiza erorile elevilor cu scopul ameliorării programului de instruire și învățare. Procedee presupune determinarea principalelor performanțe (unități de răspuns) pe care elevul trebuie să le evidențieze în răspunsul sau la fiecare item. Unităților de răspuns li se acordă puncte care, însumate, determină nota (scorul) pentru un anumit item. Notarea analitică prezintă câteva dezavantaje. **În primul rând**, oricât am determina lista de performanțe, deoarece nu există „răspunsuri fixe”, ne putem aștepta oricând din partea elevilor la un răspuns corect neanticipat. Acest fapt poate crea probleme serioase în cadrul unui examen național, atunci când mii de examinatori utilizează aceeași schemă de notare. În unele țări se încearcă evitarea acestui dezavantaj prin alcătuirea unei scheme de notare provizorii odată cu proiectarea testului și definitivarea acesteia după ce un număr semnificativ de lucrări au fost corectate (aproximativ 20% din numărul total). **În al doilea rând**, profesorii/examinatorii au nevoie de un efort de concentrare și un timp îndelungat pentru corectarea lucrărilor pe baza schemei de notare. **În al treilea rând**, pentru a evita erorile de aplicare a schemei de notare este necesar ca cel puțin doi examinatori să corecteze aceeași lucrare.

Notarea holistică (globală) este utilizată atunci când nu este necesar un feedback asupra naturii erorilor. Ea constă în formarea de către profesor/examinator a unei impresii despre un răspuns în totalitatea sa și încadrarea acestui răspuns într-o categorie prestabilită. L. Carey enumera șapte etape în proiectarea unei scheme de notare de tip holistic:

a) Stabilirea categoriilor care vor fi utilizate. De exemplu, răspunsurile pot fi plasate în una din următoarele categorii:

- (i) admis, respins;
- (ii) foarte bine, bine, satisfăcător, nesatisfăcător;
- (iii) 0-2 puncte, 2-4 puncte, 4-6 puncte, 6-8 puncte, 8-10 puncte;
- (iv) remarcabil, competență ridicată, competent, competență scăzută, nesatisfăcător.

b) Determinarea criteriilor de evaluare pentru fiecare categorie. De exemplu, ce capacități trebuie să demonstreze elevul pentru ca răspunsul lui să fie clasificat drept „excelent”?

c) Citirea rapidă de către examinator a tuturor răspunsurilor testelor și formarea impresiei generale.

d) Încadrarea răspunsurilor în categoriile stabilite.

e) Recitirea testelor plasate în cadrul aceleiași categorii, pentru a face comparații

f) Reîncadrarea anumitor teste în categorii superioare sau inferioare categoriei în care au fost plasate inițial.

g) Acordarea aceleiași note tuturor testelor încadrate în aceeași categorie. De exemplu, toate lucrările din categoria „bine” vor primi 8 puncte, cele din categoria „foarte bine” – 10 puncte ș.a.m.d.

Nici una din etapele prezentate – cu excepția ultimei – nu sunt ușor de realizat.

Pentru c) și d) I.M. Thyne propune următoarea abordare: să presupunem că am stabilit cinci categorii, denumite A, B, C, D și E. Profesorul/examinatorul citește rapid, „în linii mari”, fiecare test – pentru a-și forma o impresie generală asupra performanțelor elevilor. După aceea, alege cel mai bun și cel mai slab test și le încadrează în categoriile A, respectiv E. Pasul următor consta în a găsi o lucrare de categoria C, adică la jumătatea „distanței” dintre A și E. În final, alege încă două teste care se situează calitativ între A și C, respectiv între C și E. Aceste cinci teste vor servi drept criterii pentru aprecierea celorlalte.

Vom prezenta în continuare un exemplu corespunzător etapelor a) și b) – exemplu adaptat după IGCSE, **Distance Training for School – Based Assessment in Mathematics, University of Cambridge Local Examinations Syndicate, 1992:**

A – O idee clară străbate întregul răspuns. Un limbaj gramatical și matematic corespunzător a fost utilizat pentru prezentarea argumentelor. În susținerea argumentelor au fost foarte bine utilizate simbolurile, graficele și figurile matematice. Elevul a demonstrat capacitatea de a raționa și a justifica rezultatele obținute (10 puncte).

B – Prezentarea este clară, conținând un scris fluent și metode grafice. Părți de demonstrații separate au fost puse împreună. Cititorul este satisfăcut în final, dar fără să perceapă o schimbare/provocare intelectuală (9 puncte).

C – Prezentarea este clară, dar un domeniu restrâns de tehnici a fost utilizat. Acestea au fost folosite corect. Materialul este prezentat într-o succesiune logică. Unele elemente au fost explicate, dar altele au fost lăsate fără explicație, pe seama cititorului (7-8 puncte).

D – Prezentarea este adecvată și poate fi parcurs cu un oarecare efort. Limbajul, simbolurile, regulile matematice au fost utilizate corect. Există o încercare de organizare a materialului (5-6 puncte).

E – Câteva aspecte ale problemei au fost abordate, dar nici unul nu a fost finalizat (3-4 puncte).

F – O prezentare și organizare întâmplătoare a activității, foarte dificil de înțeles și urmărit. O serie de elemente separate, fără nici o legătură între ele (1-2 puncte).

Principala critică adusă metodei de notare holistică este gradul uneori prea general al criteriilor de evaluare (**Stoica A., Reforma evaluării în învățământului, București, Editura Sigma, 2000.**). Din acest motiv devine foarte important punerea în practică a unui sistem de **moderare internă și externă**. **Moderarea internă** se referă la acordul realizat între profesorii de aceeași disciplină dintr-o școală de a interpreta criteriile în același mod și deci de a asigura pe această cale obiectivitate și comparabilitate în notare. Odată stabilit același mod de notare în cadrul școlii se trece la **moderarea externă** care, pe scurt, înseamnă că același mod de notare să existe și între școli. **Pentru acest lucru este nevoie de evaluatori externi, cum ar fi inspectorii școlari.** Astfel validitatea și fidelitatea testelor sunt compromise sau, în cel mai bun caz, publicul are convingerea aceasta.

Testele standardizate versus testele elaborate de profesori

În teoria și practica evaluării există o gamă variată de tipuri de itemi (item = întrebare + formatul acesteia + răspunsul așteptat), care diferă prin anumite caracteristici ale acestora, itemi care se adecvează mai mult sau mai puțin scopului instrumentului de evaluare și obiectivelor avute în vedere. După Osterlind, pot fi diferențiate două tipuri de itemi:

1. Itemi care solicită selectarea unui răspuns dintr-un număr de variante oferite (engl. selected response items);
 - în acest caz, persoana evaluată primește răspunsul corect împreună cu variante incorecte la problema propusă, sarcina fiind de a selecta răspunsul corect;
2. Itemi care solicită construirea unui răspuns corect de către cel evaluat (engl. constructed – response items);
 - în acest caz, subiectul evaluat trebuie să creeze un răspuns/ o soluție la întrebarea/problema formulată;
 - răspunsul sau soluția poate avea dimensiuni variabile, de la un cuvânt, o expresie numerică, o formulă etc., până la un eseu de dimensiuni ample.

Un criteriu de clasificare, care a determinat tipologia cea mai răspândită a itemilor, este criteriul obiectivității în corectare și notare. Această obiectivitate reprezintă măsura în care mai mulți corectori independenți cad de acord asupra răspunsului corect și îl punctează în același mod.

În conformitate cu acest criteriu, avem următoarea clasificare a itemilor:

1. itemi obiectivi
 - 1.1 cu alegere duală
 - 1.2 cu alegere multiplă
 - 1.3 de tip pereche (de asociere)
2. itemi semiobiectivi
 - 2.1 cu răspuns scurt
 - 2.2 itemi de completare
 - 2.3 întrebări structurate
3. itemi subiectivi
 - 3.1 rezolvare de probleme
 - 3.2 eseu structurat
 - 3.3 eseu liber

Fiecare dintre aceste tipuri de itemi are caracteristici specifice, care determină gradul de adecvare și posibilitățile de utilizare în diferite contexte evaluative. În continuare, vom prezenta pentru fiecare dintre aceste tipuri de itemi punctele tari și slabe, în raport cu anumiți factori care pot influența sau chiar determina decizia utilizării lor într-un anumit moment și context.

Avantajele itemilor obiectivi:

- pot reprezenta un eșantion larg de obiective educaționale;
- pot reprezenta un eșantion larg de conținuturi;
- prezintă o fidelitate ridicată;

- necesită timp scurt pentru răspuns;
- se corectează și notează rapid;
- asigură o potențială bază pentru diagnoză;
- răspunsurile pot fi înregistrate electronic (cu ajutorul cititorului optic);
- asigură o discriminare puternică.

Punctele slabe ale itemilor obiectivi:

- nu pot măsura abilitatea de a organiza, integra sau sintetiza;
- nu pot măsura gradul de originalitate sau demersul inovativ de rezolvare;
- necesită timp lung de producere;
- nu permit evaluarea exprimării scrise;
- nu încurajează originalitatea demersului și exprimării;
- permit ghicirea răspunsului corect.

Pentru itemii subiectivi (care solicită un răspuns deschis) punctele tari sunt punctele slabe ale itemilor obiectivi și, invers, punctele slabe sunt punctele tari ale itemilor obiectivi.

Itemii semiobiectivi se îndepărtează într-o oarecare măsură, de la maxima obiectivitate în corectare și notare asigurate de itemii obiectivi. Semnificativă este necesitatea unei bune cunoașteri a caracteristicilor generale ale acestora, domeniile lor de utilizare, regulile specifice de proiectare, greșelile tipice și modalitățile de corectare și notare.

În funcție de cine le proiectează testele se împart în două categorii:

- teste elaborate de profesori;
- testele elaborate de instituții specializate (de exemplu: testele standardizate).

Mulți autori consideră că testele standardizate evaluează în special procesele intelectuale inferioare, și numai ocazional pe cele de nivel superior. Un studiu realizat de Romberg, în S.U.A., pe cele mai cunoscute șase teste standardizate de matematică a arătat că la nivelul clasei aVIII -a, doar 1% dintre itemi erau de tip rezolvare de probleme, în timp ce 77% se refereau la simple calcule.

Testele standardizate sunt alcătuite din itemi obiectivi și mai rar semiobiectivi, ce sunt selectați dintr-o bancă de itemi. În vederea elaborării testelor standardizate, este nevoie să fie creat un număr mare de itemi paraleli care să măsoare același obiectiv, fapt ce impune participarea mai multor specialiști. Mai mult, administrarea testelor standardizate este foarte riguroasă, aceasta desfășurându-se în aceleași condiții (standard) pentru toți candidații.

În concluzie, testele standardizate sunt diferite față de testele elaborate de profesori (extemporale, teze sau chiar teste de plasament sau de selecție pentru olimpiadele și concursurile școlare). Printre deosebiri enumerăm:

- itemii testelor standardizate au calități tehnice superioare;
- administrarea și corectarea testelor standardizate foarte precise.

Concluzia finală reflectă poziția teoriei și practicii actuale în domeniul evaluării.

Așadar, perspectiva evaluării pune accente diferite în procesul de formulare a obiectivelor față de demersul proiectării procesului instructiv-educativ. Punctul de plecare îl reprezintă, desigur, tot taxonomiile.

Știați că:

- **taxonomia lui Bloom a apărut în 1956 – Taxonomy of Educational Objectives: Handbook 1:the Cognitive Domain;**
- **taxonomia lui Krathwohl a apărut în 1964 și vizează completarea celei blomiene cu cele cinci niveluri al domeniului afectiv;**
- **taxonomia folosită în mod curent în S.U.A este cea propusă de Ebel în 1979;**
- **dihotomia formativ/sumativ a fost introdusă de către Michael Scriven, în 1967, în articolul său, The Methodology of Evaluation, publicat în Perspectives of Curriculum Evaluation, nr.1;**
- **procedura de operaționalizare cea mai cunoscută și mai frecvent folosită, datorită simplității sale, este cea propusă în 1962 de către Robert Mager în manualul său, „How to write Instructional Objectives”.**

Testarea Națională(Capacitatea)-o necesitate

În sistemele educaționale din societățile ce situează competiția pe primul plan al dezvoltării individuale examenele constituie încă ”ritualuri de trecere”(”*les rites de passage*”) cu o putere și o importanță remarcabile.De aceea, modul în care sunt proiectate, administrate, interpretate și optimizate continuu reprezintă o adevărată cheie de boltă a sistemului educațional.Spre exemplu, la noi, în reprezentarea mentală colectivă, **Testarea Națională (Capacitatea)** are valoarea ritualului de trecere de la minor la major iar,Bacalaureatul de la major spre vârsta maturității,ceea ce face proiectarea lor, în viitor, să necesite asigurarea unui demers ferm de armonizare a scopurilor, obiectivelor, tehnicilor, instrumentelor și efectelor dorite (ca și ale celor așteptate!) ale mizei sale educaționale și sociale.

În contextul actual în care, cel puțin în Europa se fac eforturi susținute pentru recunoașterea reciprocă a certificatelor și creditelor naționale, eforturilor de transparentizare a procedurilor de evaluare în situațiile de examen au devenit o preocupare de prim ordin a factorilor de decizie.De aceea,o tendință din ce în ce mai pregnantă în ultimul deceniu este de a acorda o importanță crescândă evaluărilor naționale (*engl. national assessments*).

- Astfel, în S.U.A., programul evaluărilor naționale are deja o tradiție redevabilă: inițiat în 1969, National Assessment of Educational Progress (NAEP), ca proiect mandatat de congresul S.U.A., vizează progresul academic al elevilor, pe diferite niveluri de performanță și în diferite arii ale disciplinelor de studiu (cele ”tradiționale” în sistemul educațional american: citire/lectură, matematică, știință, scriere, istorie/geografie).Vârstele la care se realizează testarea sunt: 9, 13 și 17 ani.Eșantionul național reprezentativ este de aproximativ 30.000 de elevi, iar datele sunt culese anual.
- Există și sisteme educaționale în care întreaga populație școlară participă la acest proces de evaluare, cum este cazul Marii Britanii.Învățământul obligatoriu, de la 5 la 16 ani,este împărțit în patru stadii cheie (*engl.key stages*).La finalul fiecăruia dintre acestea, (KS1,7-8 ani,KS2,11-12 ani și KS3,14-15 ani),toți elevii participă la o testare națională realizată în baza sarcinilor de lucru standardizate (*engl.Standard Assessment Tasks- SAT*) care sunt proiectate și publicate de către serviciile de examinare independente și moderate extern (deci nu de către profesorii școlii în care se realizează testarea).
- În țara noastră, Testarea Națională (Capacitatea) , are avantajul că a putut fi proiectat și desfășurat de la început (1999-2000) la un nivel calitativ superior (compatibil cu standardele internaționale).

Câteva date le considerăm relevante pentru complexitatea, dar și pentru dificultatea proiectării și desfășurării examenului de capacitate :

Numărul de candidați : aprox.250.000 ;

Numărul de școli : aprox.13.000 ;

Localizarea școlilor : rural (40%), incluzând și zonele izolate ;

Tipul examenului: național;

Curriculum și manualele pentru examen : programele școlare noi și manualele alternative începând cu examenul din 2001 ;

Disciplinele pentru examen : limba și literatura română și maternă, matematica, istoria românilor sau geografia României.

Principalele caracteristici ale testelor naționale :

- a) caracterul național al examenului, cu toate consecințele ce decurg de aici ;
- b) structura nouă a probelor de examen care să permită deplasarea accentului dinspre testarea nivelului de cunoștințe acumulate către evaluarea capacității elevilor de a utiliza aceste cunoștințe ;
- c) utilizarea rezultatelor testelor naționale pentru admiterea în liceu ;
- d) formarea cadrelor didactice și a altor categorii de specialiști în elaborarea subiectelor de examen;
- e) rezolvarea problemelor specifice privind organizarea examenilor (centre de examen, centre de corectare, dotări ș.a.).

Structura testelor naționale au fost radical schimbate față de cele utilizate pentru probele de examen desfășurate până în anul 1999. Principalele modificări au constat în : diversitatea tipurilor de itemi (pe lângă cele "tradiționale" au fost introduse întrebări cu alegere multiplă, de asociere, cu răspuns scurt, de tip eseu structurat ș.a.), realizarea unui echilibru între cerințele care solicită elevului reproducerea unor cunoștințe și cele care necesită aplicarea acestor cunoștințe, noul format al itemilor ș.a. De asemenea, baremele de corectare și notare sunt detaliate, iar notarea se realizează cu puncte de la 10 la 100. Acest fapt îl considerăm de un real folos profesorilor examinatori, care nu vor mai opera cu cunoscutele sutimi de punct.

Așadar, **avantajele examenelor publice**, pot fi sumarizate astfel:

1. pot oferi o apreciere obiectivă a performanțelor elevilor;
2. pot contribui, în timp, într-un mod specific, la definirea și monitorizarea standardelor educaționale naționale;
3. au un statut "preferențial" în ochii opiniei publice, deoarece reprezintă cele mai vizibile "ieșiri" ale sistemului educațional.

Reproșurile în special de factură "tehnică" ce se aduc în mod curent examenelor externe așa cum se desfășoară ele în Europa începutului de mileniu vizează următoarele :

- datorită caracterului lor preponderent normativ (în care compararea performanței individuale se face cu cea a grupului care susține același examen), cerința principală este ca instrumentele proiectate (în speță, testele scrise) să discrimineze cât mai puternic, în defavoarea caracterului criterial (în care compararea performanței individuale se face în raport obiectivele stabilite) pe care l-ar putea avea ;
- datorită gamei tehnicilor de testare și a instrumentelor proiectate, accentul cade, în mod inevitabil, pe accentuarea testării cunoștințelor, în defavoarea conceptelor, abilităților, caracteristicilor și atitudinilor personale ;
- datorită mizei pe care o dețin, prin definiție, examenele pot răspunde cu greutate sau chiar deloc necesității de schimbare și nu încurajează inovația sau introducerea ei pe această cale.

Concluzie :

În sistemele de învățământ din țările dezvoltate, dar nu numai, se dă o mult mai mare importanță (uneori absolută) finalizării unui ciclu de învățământ printr-un examen de certificare, decât admiterii într-o treaptă superioară. Nici învățământul românesc nu trebuie să facă excepție de la această abordare, având în vedere faptul că rezultatele unui examen de absolvire pot fi luate în considerare, cu o anumită pondere, pentru o viitoare selecție.

Notă : Majoritatea profesorilor, elevilor și părinților cred că renunțarea în viitor la testarea națională ar fi o mare greșeală din partea M.Ed.C. În acest sens amintim că M.Ed.C. a reparat (în trecutul apropiat) alte două greșeli :

1. titularizarea pe plan local (prin școlile reprezentative) ??? ;

2. testele grilă (la bacalaureat și titularizare).

Metode interactive de învățare

Metodologia didactică formează un sistem mai mult sau mai puțin coerent, datorită stratificării și cumulării mai multor metode, atât pe axa evoluției istorice, cât și prin coexistența sincronă a mai multor metode, care se corelează, se prelungesc unele în altele și se completează reciproc.

Complexitatea structurală a procesului educativ impune selecționarea metodelor pedagogice centrate pe elev, prin care acesta învață logic, exersându-și toate procesele gândirii. Necesitatea stimulării răspunsurilor și a multiplicării întrebărilor face ca noile ”metode interactive de învățare” să depășească dimensiunea clasică, tradițională a lecției, subliniind caracterul preponderent aplicativ al procesului instructiv –educativ în care rolul profesorului este de facilitator iar statutul elevului este de inițiator și participant activ (vezi paginile de Web : www.calificativ.ro și www.profesorul.anului.ro).

Astfel, din perspectiva obiectivelor propuse și axate pe formare/schimbare comportamentală, am selecționat un set de metode foarte puțin cunoscute la noi , care :

- Răspund nevoilor imediate ;
- Oferă feed-back;
- Oferă spațiu pentru aportul personal;
- Dezvoltă creativitatea;
- Au caracter activ-participativ;
- Dezvoltă gândirea critică , complexă, independentă;
- Stimulează cross-curricularitatea ;
- Simulează comportamentul pro-social activ.

Plecând de la o literatură în acest domeniu distingem următoarele metode interactive :

1.Învățarea prin cooperare ; 2.Jocul teatral ;3.Brainstorming;4.Problematizarea;5.Diamantul;6.Studiul de caz;7.Dilema;8.Învățarea experiențială;9.Modelul Știu/Vreau să știu/Am învățat;10.Sistemul SINELG;11.Turul galeriei;12.Mozaicul;13.Proiectul;14.Lanțurile și ciclurile de învățare ;15.Colajul, povestea fotografică și reprezentarea grafică ;16.Tehnica florii de nufăr ;17.T-Chart/Diagrama T :Asociații de termeni ;18.Diagrama lui Venn ;19.Dezbaterea academică ;20.Dezbateri de tip Karl Popper ;21.Dezbateri de tip Lincoln-Douglas ;22.Dezbateri de strategie (Policy Debate) ;23.dezbaterile parlamentare (Parliamentary Debate) ;24.Extemporaneous Speaking ;25.Impromptu –”sportul extrem” ;26.Starbursting (Explozia stelară) ;27.Metoda Frisco ;28.Metoda pălăriilor gânditoare (”Thinking hats”-Eduard de Bono) ;29.Metoda Predării/Învățării reciproce (Reciprocal teaching Palinscar 1986).Rezumând, Întrebând, Clarificând, Prezicând ;30.Tehnica 6/3/5 ;31.Cascada ;32.STAD (Student Teams Achievement Division) ;33.Metoda învățării pe grupe mici ;34.TGT (Teams/Games/Tournaments) ;35.Metoda turnirurilor între echipe ;36.Metoda schimbării perechii (Share-Pair Circles) ;37.Harta cognitivă sau harta conceptuală (Cognitive map, Conceptual map) ;38.Matricele ;39.Fishbone

maps (scheletul de pește) ;39.Diagrama cauzelor și a efectului ;40.Cartonașele luminoase ;41.Caruselul ;42.Multi-voting ;43.Interviul de grup ;44.Incidentul critic ;45.Philips 6/6 ;46.Controversa creativă ;47.Fishbowl (tehnica acvariului) ;48.Patru colțuri(Four corners) ;49.Sinectica ;50.Metoda Delphi .

Atât în legătură cu enumerarea acestor metode interactive ce credem că vor alimenta noi discuții și puneri în practică.

Avansăm presupuziția coexistenței simultane a mai multor clasificări (chestiunea clasificării metodelor didactice reprezintă încă o problemă controversată), ce pot fi destul de operante în circumstanțe bine stabilite. O metodă așa-zis tradițională poate evolua spre modernitate în măsura în care secvențele procedurale care o compun îngăduie restructurări inedite sau în măsura în care circumstanțele de aplicare a acelei metode sunt cu totul noi.După cum și în unele metode –așa-zis moderne întrezărim secvențe destul de tradiționale sau descoperim că variante ale metodei în discuție erau demult cunoscute și aplicate (vezi variante ale metodelor active teoretizate și aplicate încă de la Comenius).

Notă :Popularizarea metodelor interactive este întărită și de întâlnirea ”Tribunei” cu cititorii din județul Brăila (vezi- Tribuna Învățământului, numărul 792(2673), 4-10 aprilie 2005, pagina 15).

Creativitate sau inteligență?

De multe ori s-a pus o întrebare : există o legătură între inteligență și creativitate ? Numeroși cercetători au încercat să rezolve această problemă , dar răspunsurile lor au fost foarte diferite. Se pare că este nevoie de un nivel minim de inteligență generală (QI-120) pentru a putea fi și creativ . Dar de la acest nivel în sus nu s-a putut pune în evidență o corelare între nivelul de inteligență și creativitate.

Într-un studiu făcut pe elevi de gimnaziu, s-a pus în evidență o corelare variabilă între inteligență și creativitate, lucrare ce a condus la gruparea elevilor în patru categorii:

1. elevi creativi și inteligenți : sunt cei mai siguri de ei înșiși; sunt cei mai apropiați de colegii lor și cei care caută cel mai activ compania altora; au puterea cea mai mare de atenție, concentrare și interes pentru sarcinile didactice;

2. elevi creativi, dar mai puțin inteligenți: se găsesc în situația cea mai dezavantajată din clasă; aceștia sunt cei mai prudenți și cei mai ezitanți; își critică propriile teme, au probleme de menținere a concentrării pe durata lecțiilor și dau dovadă de un sentiment de inferioritate și inadaptabilitate ; grupa lor este cel mai puțin căutată de colegi și compania lor nu este solicitată deloc de alții;

3. elevi puțin creativi și puțin inteligenți: paradoxal, au mai multă încredere în ei, sunt mai sociabili decât cei din grupa precedentă, dar dispuși să compenseze lipsa lor de reușită școlară printr-o viață socială activă; cu toate acestea, sunt cei mai neliniștiți în fața unui examen școlar;

4. elevi inteligenți dar mai puțin creativi: caută cel mai puțin atenția asupra lor; compania lor este foarte căutată, dar, invers, ei nu par dispuși să caute compania altora; capacitățile lor de atenție și concentrare sunt foarte mari în domeniul școlar ; aceștia sunt cei mai siguri pe ei la examenele școlare.

În urma sintezei diferitelor studii, cercetătorul în psihologie Todd I. Lubard a pus în evidență un număr de trăsături de personalitate corelate cu creativitate: a) curajul ideilor personale de încredere în sine: cazul fizicianului Richard Feynman, laureat al Premiului Nobel în fizică (1965) este elocvent; el și-a fondat teoriile plecând de la intuiție bazată pe raționament și nu invers, când se pornește numai de la raționament pur; b) a fi sensibil la problemele care apar : putem cita cazul lui Alexander Fleming, ce a descoperit penicilina ;înaintea lui alți cercetători au semnalat o cultură (penicilina) care distruge colonia de bacterii, dar acest rezultat l-au interpretat ca pe o eroare experimentală și nu ca pe un remediu potențial;c) a fi capabil de a alterna modul de gândire convergente și divergente;d) perseverența în fața obstacolului:într-un studiu făcut pe 710 inventatori, s-a evidențiat că perseverența a fost cheia succesului în majoritatea cazurilor;e) să fii interesat de noi experiențe și să ai un gust avansat de risc: aceasta implică descoperirea altor căi ce pot rezolva problemele ivite, oferind satisfacții morale și materiale, dar cu riscul de a pierde timp și bani.

În final , creativitatea trebuie să îndeplinească trei condiții: originalitate, adaptare la realitate, realizarea concretă.

Variabilele succesului școlar

Asimilat cu „reușita școlară” și „progresul școlar” la nivel general, succesul școlar constă în obținerea unui nou randament superior în activitatea instructiv-educativă, la nivelul cerințelor programelor și al finalităților învățământului.

Succesul școlar individual indica faptul că într-un anumit interval de timp elevul reușește la nivelul posibilităților sale maxime să-și însușească un volum de cunoștințe prevăzute în programa școlară. Ultima definiție necesită cunoașterea următorilor parametri:

- nivelul de performanță al fiecărui elev, precizat atât în termeni de conținut (prin raportarea la performanțele grupului de referință);
- nivelul minim obligatoriu în învățarea și justificarea psihopedagogică a acestuia;
- criteriile de evaluare rapoarte la curriculum-ul propus;
- caracteristicile de relevanță, echilibru și integrare ale curriculum-ului;
- caracteristicile ocaziei de învățare, interpretate din perspectiva educației permanente.

Cunoscând parametrii variabilelor de mai sus și alegând o metoda rațională de pregătire a activităților didactice, elevii sunt conduși cu pași siguri de profesori spre un succes cert.

De asemenea, elevii capabili de performanțe superioare trebuie să posede trei seturi de trăsături: aptitudine supramedie, motivație superioară și creativitate, fiecare în parte fiind indispensabilă.

Menționez faptul că abordarea acestor variabile a fost utilizată cu succes de către profesorii din liceul nostru care au pregătit elevii pentru concursurile și olimpiadele școlare.

Eficacitatea unității școlare – criterii calitative

Evaluarea în diferite momente ale parcursului educațional are o miză ale cărei costuri și al cărui impact au devenit din ce în ce mai vizibile și mai importante odată cu luarea deciziilor de politică educațională specifice reformei reale, în desfășurare în România în ultimii ani. Referitor la evaluarea unităților școlare și în special la acordarea statutului de școală reprezentativă, M.E.C. recunoaște că s-a greșit când a fost ales un număr enorm de școli reprezentative. Probabil că pe viitor nu se va mai greși și va fi selectat un număr mai mic.

Eficacitatea unei unități școlare poate fi stabilită după mai multe criterii, dar credem că cele mai reprezentative sunt cele calitative. Pe acestea le-am ordonat astfel :

- nr. elevi înscriși la începutul anului școlar
- nr. elevi rămași înscriși la sfârșitul anului școlar
- nr. elevi promovați la sfârșitul anului școlar
- nr. elevilor repenți la sfârșitul anului școlar
- nr. elevi cu abandon școlar
- nr. elevi absolvenți ai claselor a XII-a înscriși la bacalaureat
- nr. elevi ce au promovat examenul de bacalaureat
- nr. elevi participanți la olimpiadele județene
- nr. elevi premiați la olimpiadele județene
- nr. elevi participanți la olimpiadele naționale
- nr. elevi premiați la olimpiadele naționale
- nr. elevi participanți la olimpiadele internaționale
- nr. elevi premiați la olimpiadele internaționale
- nr. elevi participanți la concursurile științifice (de nivel cel puțin județean și la sesiuni științifice)
- nr. elevi premiați la concursurile științifice
- nr. elevi cu medii generale 10
- nr. elevi cu medii generale ≥ 9.50
- nr. elevi cu medii generale ≥ 9.00
- nr. clase elevi performante (60% dintre elevi cu medii generale ≥ 8 și restul cu medii generale ≥ 7)
- nr. elevi sancționați pentru abateri grave de la regulamentul școlar
- nr. elevi admiși în învățământul superior .

Principala caracteristică a criteriilor e obiectivitatea . Prin intermediul lor, rezultatele învățării sunt exprimate în termeni direct măsurabili .

Categoriile de beneficiari care sunt interesate de rezultatele evaluărilor naționale sunt: factorii de decizie , profesorii, elevii, părinții, patronatul, opinia publică și presa. Reforma din domeniul evaluării e una dintre componentele esențiale ale reformei învățământului din România . Evident , rolul criteriilor calitative într-un sistem aflat în reformă e critic , de recunoașterea acestei realități de către toți cei implicați depinzând succesul și autoreglarea continuă a sistemului ca întreg.

Școala ca microsistem

Problema unei examinări complexe, multidisciplinare a sistemului educațional a apărut în România anilor 30, când Dimitrie Gusti a încercat să dea un nou impuls cercetărilor din acest domeniu.

Pedagogia zilelor noastre își cristalizează eforturile în două mari categorii de probleme: Pedagogia sistemelor; Pedagogia învățării.

Prima privește școala ca structură, ca sistem (sau, mai exact, ca subsistem integrat în sistemul larg cuprinzător al societății) și se învecinează cu sociologia, economia și cibernetica; a doua cu psihologia și fiziologia.

Conceptul de sistem se definește ca ansamblu de elemente organizat pe baza legăturilor de condiționare dintre ele, a cărui funcționare desfășurată într-un mediu dinamic, pe care îl influențează și de care este influențat, permite atingerea unor anumite obiective.

Denumirea de sistem provine din limba greacă 'systema', care înseamnă ansamblul unor părți, corelate între ele. Sistemul de învățământ din România este un subsistem al sistemului social global. El prezintă la intrare (input) exigențele contemporane privind educația tinerei generații, a pregătirii forței de muncă, a specialiștilor și la ieșire (output) finalitățile, valorizarea și eficiența instituțiilor de instrucție și educație, obiectivate în 'produsul' său specific - **oameni bine pregătiți**, forță de muncă, specialiști capabili să se integreze cu randament și spirit creator în activitățile social-utile.

Întotdeauna, între fluxurile de intrare și ieșire acționează un fenomen de reglare și optimizare denumit conexiune inversă (feed-back).

Odată cu dezvoltarea într-un ritm mai intens a proceselor economice și sociale, pedagogia nu mai poate rămâne limitată la fenomenul individual al asimilării, ea trebuie să dezbată acele probleme de sistem, de organizare optimală a întregului, fără de care nici o politică educațională a statului nu se poate așeza pe o bază științifică solidă, nici destinele individuale nu își pot urma un curs liniștit și firesc. Este într-adevăr zadarnic să se discute cea mai bună metodă de învățare cât timp societatea nu își va concentra forțele în fixarea unor obiective precise, în raport cu care să-și poată defini cât mai adecvat natura, sensul și cantitatea de cunoștințe capabile să formeze oameni de care are nevoie pentru a se dezvolta.

Dacă întrebarea: "**cum învățăm**" este proprie micropedagogiei, "**de ce învățăm**?" și "**ce anume trebuie să învățăm**?" ține de domeniul sistemului mare. Ideea poate fi ilustrată prin exemplul următor: pentru societatea în care ritmul dezvoltării este atât de accelerat încât locurile de profesie ale unui individ se schimbă de 2-3 ori în cursul existenței, este evident că școala nu poate să creeze o diversitate suficient de mare de profiluri.

Multe din ocupațiile viitoare constituie o surpriză chiar pentru individul cu cea mai bună capacitate de prevedere.

Asistăm deci în societățile dinamice la cea mai considerabilă schimbare de accent în domeniul obiectivului pe care trebuie să-l constituie învățarea; capacitatea de dobândire, o dată pentru totdeauna, a unei singure specialități, oricât de perfectă ar fi aceasta devine nerentabilă în lumina transformărilor ulterioare.

A forma oamenii pentru un lucru care este nedeterminat încă, pentru un viitor încă necunoscut, este o sarcină mult mai grea pentru pedagogia contemporană decât în era liniară în care societatea nu se aștepta la mutații de la o generație la alta. Iată cum obiectivele macrosistemului își pun amprenta pe temele de lucru ale micropedagogiei.

Există însă un domeniu cu poziție centrală în sistemul educațional: acela **al educației sentimentelor și al educației caracterelor.**

Cultivarea dragostei față de patrie și a simțului civic, a formelor active și eficiente ale generozității, ale capacității de dăruire, cultivarea sentimentului solidarității umane și a simțului familiei, a dragostei față de progres face parte organică din obiectivele majore ale macrosistemului nostru educațional și, ca atare, este inclusă la loc de cinste în tematica problemei micropedagogice a învățării.

Curriculum Vitae

Informatii personale

- Nume: Stanciu ;
- Prenume: Roxana Mihaela ;
- Data si locul nasterii: 8,septembrie,1967;Jud.Buzău;
- Starea civilă : căsătorită cu Neculai Stanciu, profesor la Grupul Școlar Berca ;
- Copii : 1 copil(Bogdan Andrei) ;
- Adresa: microV, Bl.36, Ap.15, cod 120093,Buzău
- Tel : 0238/435952 ;
- Mob : 0742/651806 ;
- e-mail : roxanastnc@yahoo.com
- locul de muncă :Grupul Școlar de Meserii și Servicii Buzău

Studii

- Facultatea de Textile Pielărie, Universitatea Tehnică ” Gh. Asachi ” Iași, 1993 .
- Titularizare cu media 10, 1995 ;
- Curs de Consiliere Școlară, 2005 ;
- Curs de Metode și tehnici active de învățare,2005

Experiența profesională

- Obținerea Definitivatului în învățământ, 1995 ;
- Obținerea Gradului Didactic II pentru discipline tehnice, 1999 ;
- Obținerea Gradului Didactic I, pentru discipline tehnice, 2002.

Activitatea științifică(studii ,articole publicate, comunicări științifice)

1. “ Creativitate sau inteligență ? “ – Școala buzoiană – Nr. 18 – sept .- dec. 2000 ;
2. “ Variabilele succesului școlar “ – Arte si Meserii – Nr. 2/2001 ;
3. “ Eficacitatea unității școlare . Criterii calitative “ – Școala buzoiană -Nr. 23 – mai – 2002 ;
4. “ Școala ca microsistem “ – Tribuna Invatamantului – Nr. 649 (2530) – 1 – iulie – 2002 ;
5. “ Comparație între diferite sisteme educaționale privind relația Curriculum – Evaluare “ – Arte si Meserii – Nr. 3/2002 .
6. Școala , centru comunitar de educație pentru copii , tineri si adulți – Buletin de comunicări științifice - Editura Casei Corpului Didactic “ I.Gh. Dumitrascu “ -Buzău
7. ” Relația curriculum –evaluare pe alte meridiane ”-Tribuna Invățământului Nr. 664{2545}-14-20 octombrie -2002 ;
- 8.”Testele standardizate versus testele elaborate de profesori ”-Tribuna Invățământului – Nr.678(2559)-20-26 ianuarie-2003 ;

9. "Profesorul desăvârșit din SUA" - Tribuna Învățămîntului - Nr.686(2567)-17-23 martie - 2003 ;
10. "Fenomenul aptitudinilor superioare" - Foaie pentru mintea și inima copiilor - Anul II, nr.3 ;
11. "Statutul de profesor calificat în Marea Britanie" - Tribuna Învățămîntului - Nr.702-703 (2583-2584) -14-27 iulie 2003 ;
12. Rubrica "Prietenii Tribunei" - Tribuna Învățămîntului - Nr.715 (2596) -6-12 octombrie 2003 ;
13. "Teste grilă vs. testele clasice" - Tribuna Învățămîntului - Nr.716 (2597)-13-19 octombrie 2003 ;
14. "Față -n față :notarea analitică si notarea holistică " - Tribuna învățămîntului - Nr.720(2601)-10-16 noiembrie 2003 ;
15. "Predarea desăvârșită în S.U.A. " - Tribuna Învățămîntului - Nr.728-729(2609-2610)-12-18 ianuarie 2004 ;
16. "Teste normative sau teste criteriale ?" - Tribuna Învățămîntului - Nr.738(2619)-15-21 martie 2004 ;
17. "Profilul metodistului " - Tribuna Învățămîntului - Nr.758-759(2639-2640)-9 -22 august 2004 ;
18. "Întrebare pentru M.Ed.C" - Tribuna Învățămîntului - Nr.763(2644)-13 -19 septembrie 2004 ;
19. Participarea la Simpozionul "Școala centru comunitar de educație pentru copii,tineri și adulți", organizat de C.C.D-Buzău, cu lucrarea "Școala ca microsistem", 7-9 iunie 2002 ;
20. Participarea în cadrul sesiunii de referate și comunicări, subfiliala Societății de Matematică din România, Râmnicu Sărat, cu lucrarea :
"Istoricul noțiunilor matematice studiate în gimnaziu și liceu.", noiembrie, 2003;
21. Participarea în cadrul sesiunii de comunicări științifice a profesorilor specialiști, Gr.Șc.de Meserii și Servicii Buzău, I.S.J.Buzău, cu lucrarea :
"Testele grilă vs. testele clasice", iunie, 2004 ;
22. "Profesorul de matematică și familia" - Tribuna Învățămîntului - Nr.791(2672)-28 martie-3 aprilie 2005 ;

Rezultate obținute

- Participarea la concursurile pe meserii, faza națională: 2001-Iași, 2002-Focșani, 2003-Tg.Secuiesc, 2004-Arad, 2005-Botoșani
- Participarea la olimpiada interdisciplinară, profil tehnic, specializarea : tehnician în industria textilă : 2004-Arad, 2005-Botoșani
- Mențiuni : concursul pe meserii, faza națională, Arad, 2004
- Mențiuni : olimpiada interdisciplinară, faza națională, Arad, 2004
- Mențiuni : olimpiada interdisciplinară, faza națională, Botoșani, 2005

Asocierea la organizații profesionale

- Membru al Societății de Științe Matematice din România, filiala Râmnicu Sărat.

Carieră politică

- Apolitic

Curriculum Vitae

Informatii personale

- Nume: Stanciu ;
- Prenume: Neculai ;
- Data si locul nasterii: 3,martie,1968;comuna Pârjol,Jud.Bacău;
- Starea civilă : căsătorit cu Roxana Mihaela Stanciu, profesor la Grupul Școlar de Meserii și Servicii Buzău ;
- Copii : 1 copil(Bogdan Andrei) ;
- Adresa: microV, Bl.36, Ap.15, cod 120093,Buzău
- Tel : 0238/435952 ;
- Mob : 0742/651806 ;
- e-mail : stanciuneculai@yahoo.com

Studii

- Facultatea de Matematică, Universitatea din București, 1998 (**sef de promotie f.f**);
- Facultatea de Tehnologia Construcțiilor de Mașini, Universitatea Tehnică ” Gh. Asachi ” Iași, 1992(**bursă republicană**) ;
- Cursul Postuniversitar pentru profesionalizarea pedagogică a absolvenților de învățământ superior, Universitatea Politehnică București, 1994 ;
- Curs de Consiliere Școlară, 2005 ;
- Curs de Metode și tehnici active de învățare,2005.

Experiența profesională

- Obținerea Definitivatului în învățământ, 1994 ;
- Obținerea Gradului Didactic II pentru discipline tehnice, 1998 ;
- Obținerea Gradului Didactic II în matematică, 2000;
- Obținerea Gradului Didactic I în matematică, 2004.

Activitatea științifică(studii ,articole publicate,probleme,comunicări științifice)

1. “ Creativitate sau inteligentă ? “ – Arte și Meserii – Nr. 1/1999 ;
2. “ Creativitate sau inteligentă ? “ – Școala buzoiană – Nr. 18 – sept .- dec. 2000 ;
3. “ Variabilele succesului școlar “ – Arte si Meserii – Nr. 2/2001 ;
4. “ Olimpiada interdisciplinară tehnică “ – Școala buzoiană – Nr. 20- iunie – 2001 ;
5. “ Eficacitatea unității școlare . Criterii calitative “ – Școala buzoiană – Nr. 23 – mai – 2002 ;
6. “ Școala ca microsistem “ – Tribuna Invatamantului

- Nr. 649 (2530) – 1 – iulie – 2002 ;
7. “ Comparație între diferite sisteme educaționale privind relația Curriculum – Evaluare “ – Arte si Meserii – Nr. 3/2002 ;
8. Școala , centru comunitar de educație pentru copii , tineri si adulți – Buletin de comunicări științifice - Editura Casei Corpului Didactic “ I.Gh. Dumitrascu “-Buzău;
9. ” Relația curriculum –evaluare pe alte meridiane ”-Tribuna Învățămîntului Nr. 664{2545}-14-20 octombrie -2002 ;
- 10.”Testele standardizate versus testele elaborate de profesori ”-Tribuna Învățămîntului – Nr.678(2559)-20-26 ianuarie-2003 ;
11. ”Profesorul desăvârșit din SUA”-Tribuna Învățămîntului –Nr.686(2567)-17-23 martie -2003 ;
- 12.”Fenomenul aptitudinilor superioare”—Foaie pentru mintea și inima copiilor –Anul II,nr.3 ;
- 13.”Statutul de profesor calificat în Marea Britanie ”-Tribuna Învățămîntului –Nr.702-703 (2583-2584) -14-27 iulie 2003 ;
- 14.Problema 24892-Gazeta Matematică –Nr.4/2003 ;
- 15.Rubrica ” Prietenii Tribunei ” –Tribuna Învățămîntului –Nr.715 (2596) -6-12 octombrie 2003 ;
- 16.”Teste grilă vs. testele clasice ” –Tribuna Învățămîntului –Nr.716 (2597)-13-19 octombrie 2003 ;
- 17.”Față –n față :notarea analitică si notarea holistică “ -Tribuna invățămîntului -Nr.720(2601)-10-16 noiembrie 2003 ;
18. “Predarea desăvârșită în S.U.A. “ -Tribuna Învățămîntului-Nr.728-729(2609-2610)-12-18 ianuarie 2004 ;
19. “Teste normative sau teste criteriale ?”- Tribuna Învățămîntului-Nr.738(2619)-15-21 martie 2004 ;
- 20.Colaborator la “Gazeta matematică”-nr.12/2003 ;
- 21.Problemele 8718,8723(clasa a VI-a)și8750(clasa aVIII-a)-Revista de informare matematică-anulIV,nr.7,mai 2004 ;
- 22.”O excepție pe harta școlii rurale”-Tribuna Învățămîntului-Nr.756-757(2637-2638)-26 iulie-8 august2004 ;
23. ”Profilul metodistului ”- Tribuna Învățămîntului-Nr.758-759(2639-2640)-9 -22 august2004 ;
24. ”Întrebare pentru M.Ed.C”- Tribuna Învățămîntului-Nr.763(2644)-13 –19 septembrie 2004 ;
- 25.”Pedagogia americană și clonarea profesorilor”- Tribuna Învățămîntului-Nr.773(2654)-22-28 noiembrie 2004 ;
26. „Problema VII.155.”, Revista de matematica din Timisoara, numarul 4 , 2004;
- 27 „Problemele 8942, 8970, 8994”, Revista de informare matematica, numarul VIII, decembrie, 2004.
- 28.Probleme pentru olimpiade-Gimnaziu- O.G 403-Gazeta matematică,nr.1/2005
- 29 .Participarea la Simpozionul ”Școala centru comunitar de educație pentru copii,tineri și adulți”,organizat de C.C.D-Buzău,cu lucrarea ”Școala ca microsistem”,7-9 iunie 2002 ;
- 30.Participarea în cadrul sesiunii de referate și comunicări,subfiliala Societății de Matematică din România,Râmnicu Sărat,cu lucrarea :

”Asupra definirii algebrei liniare, geometriei afine și geometrie euclidiene. Teoremele fundamentale.”, noiembrie, 2003;

30. Participarea în cadrul sesiunii de comunicări științifice a profesorilor specialiști, Gr. Șc. de Meserii și Servicii Buzău, I.S.J. Buzău, cu lucrarea :

”Testele grilă vs. testele clasice”, iunie, 2004 ;

31. Profesor însoțitor în tabăra de matematică ”Poiana Pinului”, în perioada 28 august-4 sept. 2004; unde am susținut lecții și a condus activitatea elevilor pe întreaga perioadă a taberei.

32. Problems for mathematical Olympiads-Junior Level-O.G :403-Gazeta Matematică-nr. 1/2005 :

33. ”Profesorul de matematică și familia”-Tribuna Învățământului-Nr.791(2672)-28 martie-3 aprilie 2005 ;

34. Probleme rezolvate -Problema VII.155-Revista de Matematică din Timișoara, NR. 1/2005 :

Rezultate obținute

1. Participarea la Olimpiada interdisciplinară de mecanică – faza națională – Cluj Napoca – 2000 (cu elevul de clasa a XI-a Voicu Bogdan), fiind delegat de I.S.J Buzău ca profesor însoțitor di partea județului Buzău ;
2. Participarea la Olimpiada interdisciplinară de mecanică – faza natională – Brașov – 2001 (cu elevul de clasa a XII-a Călin Daniel);
3. Participarea la Concursul pe meserii (profil mecanic-tinichigiu vopsitor auto) – faza natională -Curtea de Argeș – 2001(cu elevul Raiciu Virgil) fiind delegat de I.S.J Buzău ca profesor însoțitor di partea județului Buzău ;
4. Locul I la Olimpiada interdisciplinară de mecanică – faza județeană2000 (cu elevul de clasa a XI-a Voicu Bogdan), – 2000 ;
5. Locul I la Olimpiada interdisciplinară de mecanică – faza judeteană – 2001 (cu elevul de clasa a XII-a Călin Daniel); ;
6. Locul I la Concursul pe meserii (profil mecanic) – faza județeană – 2001(cu elevul Raiciu Virgil) ;
7. Rezultate meritorii la Olimpiada de Matematică – faza județeană – 2002 (clasa a V a ,eleva Neagu Maria);
8. Elevi care corespundează cu Gazeta Matematică (Aprilie 2002) ;
9. Rezultate meritorii la Olimpiada de Matematică –faza județeană -2003(clasa a VI-a elevul Vereagă Mihai);
10. Elevii care scriu la Gazeta Matematică (februarie 2003;martie 2003;mai 2003;iunie 2003 ;iulie 2003 ;august 2003) ;
11. Rezultate foarte bune la Concursul European de Matematică Distractivă ”Cangurul”- 2003(Neșu Alina ,Neagu Maria ,Grigore Andrei ,Oancea Claudiu ,Vereagă Mihai);
12. Elevi care scriu la R.I.M.-Brașov(mai 2003;decembrie 2003;mai 2004);
13. Rezultate bune la faza județeană-Olimpiada de matematică 2004(Vereagă Mihai-clasa a VII-a);
14. Rezultate bune la concursul ”Cangurul”-2004;

15. Premiul I (Neagu Maria), premiul III (Vereagă Mihai), premiul III (Zota Ioana), mențiune (Nesu Alina), mențiune (Roșeanu Florin), mențiune (Spânoche Vlad), Tabăra de matematică, "Poiana Pinului" - 28. aug. - 4 sept. - 2004;

Asocierea la organizații profesionale

- Membru al Societății de Științe Matematice din România, filiala Râmnicu Sărat.

Carieră politică

- Apolitice
- Lider Sindicat.

EUROPEAN
CURRICULUM VITAE
FORMAT



PERSONAL INFORMATION

Name **STANCIU NECULAI**
Address District MICRO V ,block 36,flat 15, 120093,BUZAU, ROMANIA
Telephone 0040238435952
Fax -
E-mail **stanciuneculai@yahoo.com**
Nationality Romanian
Date of birth 03,03,1967

WORK EXPERIENCE

- Dates (from – to)
 - **2001-present**
 - 1992 - 2001
 - *INDUSTRIAL HIGH SCHOOL BERCA*, Street CALEA SOIMULUI, NO. 412, 127035, BERCA COMMUNE
 - *AGRICULTURAL HIGH SCHOOL " C. ANGELESCU" BUZAU*
 - Name and address of employer
 - Type of business or sector
 - Occupation or position held
 - Main activities and responsibilities
- EDUCATION
TEACHER OF MATHEMATICS AND MECHANICS

EDUCATION AND TRAINING

- Dates (from – to)
 - 1999 COURSE OF PROFESSIONAL TRAINING – "REPORT, METHODICAL TRAINING, PSYCHOPEDAGOGY, GENERAL AND SCHOOL LEGISLATION."
 - 1992 – 1998 THE FACULTY OF MATHEMATICS
 - 1994 POST-GRADUATE COURSE FOR PEDAGOGICAL PROFESSIONALISATION AT THE GRADUATE OF HIGH EDUCATION
 - 1993 – 1994 COURSE OF PROFESSIONAL TRAINING – TECHNOLOGICAL EDUCATION
 - 1987 – 1992 THE TECHNOLOGY OF MACHINERY CONSTRUCTION FACULTY
- Name and type of organisation providing education and training
 - AGRICULTURAL HIGH SCHOOL " C. ANGELESCU" BUZAU
 - UNIVERSITY OF BUCHAREST

- Principal subjects/occupational skills covered
 - Title of qualification awarded
 - Level in national classification (if appropriate)
- POLYTECHNIC UNIVERSITY OF BUCHAREST
 - AGRICULTURAL HIGH SCHOOL " C. ANGELESCU" BUZAU
 - POLYTECHNIC INSTITUTE "GH. ASACHI" IASI
- TEACHING – pedagogy, psychopedagogy, modern teaching method in mathematics and school legislation
- TEACHER – with I degree for mathematics obtaining in 2004
- HIGH LEVEL

**PERSONAL SKILLS
AND COMPETENCES**
*Acquired in the course of life and career
but not necessarily covered by formal
certificates and diplomas.*

MOTHER TONGUE

ROMANIAN

OTHER LANGUAGES

ENGLISH

- Reading skills
- Writing skills
- Verbal skills

good
good
excellent

**SOCIAL SKILLS
AND COMPETENCES**

*Living and working with other people, in
multicultural environments, in positions
where communication is important and
situations where teamwork is essential
(for example culture and sports), etc.*

[Describe these competences and indicate where they were acquired.]

**ORGANISATIONAL SKILLS
AND COMPETENCES**

*Coordination and administration of
people, projects and budgets; at work, in
voluntary work (for example culture and
sports) and at home, etc.*

[Describe these competences and indicate where they were acquired.]

**TECHNICAL SKILLS
AND COMPETENCES**

*With computers, specific kinds of
equipment, machinery, etc.*

WORK SKILLS WITH COMPUTERS : WORD, EXCEL, WEBTOOLS, INTERNET COMMUNICATION OBTAINING OF FACULTY I.T. COURSE
WORK SKILLS WITH INDUSTRIAL MACHINERY OBTAINING OF FACULTY COURSE

**ARTISTIC SKILLS
AND COMPETENCES**

Music, writing, design, etc.

[Describe these competences and indicate where they were acquired.]

**OTHER SKILLS
AND COMPETENCES**

Competences not mentioned above.

[Describe these competences and indicate where they were acquired.]

DRIVING LICENCE(S)

Yes

ADDITIONAL INFORMATION

[Include here any other information that may be relevant, for example contact persons, references, etc.]

ANNEXES

- CERTIFICATE OF GRADUATE FROM THE FACULTY OF MATHEMATICS
- CERTIFICATE OF GRADUATE FROM THE TECHNOLOGY OF MACHINERY CONSTRUCTION FACULTY
- CERTIFICATE OF GRADUATE FROM THE COURSE OF PROFESSIONAL TRAINING – "REPORT, METHODOLOGICAL TRAINING, PSYCHOPEDAGOGY, GENERAL AND SCHOOL LEGISLATION."
- CERTIFICATE OF GRADUATE FROM THE POST-GRADUATE COURSE FOR PEDAGOGICAL PROFESSIONALISATION AT THE GRADUATE OF HIGH EDUCATION
- CERTIFICATE OF GRADUATE FROM THE COURSE OF PROFESSIONAL TRAINING – TECHNOLOGICAL EDUCATION
- CERTIFICATE OF OBTAINING I DEGREE FOR MATHEMATICS

EUROPEAN
CURRICULUM VITAE
FORMAT



PERSONAL INFORMATION

Name **STANCIU ROXANA MIHAELA**
Address District MICRO V ,block 36,flat 15, 120093,BUZAU, ROMANIA
Telephone **0040238435952**
Fax -
E-mail **roxanastnc@yahoo.com**
Nationality Romanian
Date of birth 08,09,1967

WORK EXPERIENCE

- Dates (from – to) 1993 - present
- Name and address of employer HIGH SCHOOL TRADES AND SERVICES BUZAU – street Bazalt, no.15bis, 120167,BUZAU,ROMANIA
- Type of business or sector EDUCATION
- Occupation or position held TEACHER OF TEXTILE INDUSTRY
- Main activities and responsibilities

EDUCATION AND TRAINING

- Dates (from – to)
 - **1999 COURSE OF PROFESSIONAL TRAINING – “REPORT, METHODOLOGICAL TRAINING, PSYCHOPEDAGOGY, GENERAL AND SCHOOL LEGISLATION.”**
 - **1988 – 1993 THE FACULTY OF TEXTILE AND LEATHER GOODS**
 - **HIGH SCHOOL ARTS AND SERVICES BUZAU**
 - **TECHNIC UNIVERSITY “GH. ASACHI” IASI**
- Name and type of organisation providing education and training TEACHING – pedagogy, psychopedagogy, modern teaching method and legislation
- Principal subjects/occupational skills covered TEACHER – with I degree for technical discipline obtaining in 2002
- Title of qualification awarded HIGH LEVEL
- Level in national classification (if appropriate)

**PERSONAL SKILLS
AND COMPETENCES**
*Acquired in the course of life and career
but not necessarily covered by formal
certificates and diplomas.*

MOTHER TONGUE

ROMANIAN

OTHER LANGUAGES

ENGLISH

- Reading skills
- Writing skills
- Verbal skills

good
good
excellent

**SOCIAL SKILLS
AND COMPETENCES**

[Describe these competences and indicate where they were acquired.]

*Living and working with other people, in
multicultural environments, in positions
where communication is important and
situations where teamwork is essential
(for example culture and sports), etc.*

**ORGANISATIONAL SKILLS
AND COMPETENCES**

[Describe these competences and indicate where they were acquired.]

*Coordination and administration of
people, projects and budgets; at work, in
voluntary work (for example culture and
sports) and at home, etc.*

**TECHNICAL SKILLS
AND COMPETENCES**

WORK SKILLS WITH COMPUTERS : WORD, EXCEL, WEBTOOLS, INTERNET COMMUNICATION OBTAINING OF FACULTY I.T. COURSE
WORK SKILLS WITH INDUSTRIAL MACHINERY IN TEXTILE INDUSTRY OBTAINING OF FACULTY COURSE

*With computers, specific kinds of
equipment, machinery, etc.*

**ARTISTIC SKILLS
AND COMPETENCES**

Piano interpreter – graduate of Music School Buzau

Music, writing, design, etc.

**OTHER SKILLS
AND COMPETENCES**

[Describe these competences and indicate where they were acquired.]

Competences not mentioned above.

DRIVING LICENCE(S)

Yes

ADDITIONAL INFORMATION

[Include here any other information that may be relevant, for example contact persons, references, etc.]

ANNEXES

- CERTIFICATE OF GRADUATE FROM THE FACULTY OF TEXTILE AND LEATHER GOODS
- CERTIFICATE OF GRADUATE FROM THE COURSE OF PROFESSIONAL TRAINING – "REPORT, METHODOLOGICAL TRAINING, PSYCHOPEDAGOGY, GENERAL AND SCHOOL LEGISLATION."
- CERTIFICATE OF OBTAINING I DEGREE FOR TECHNICAL DISCIPLINE

Bibliografie:

- 1.N.Stanciu,R.M.Stanciu-“ Creativitate sau inteligentă ? “ – Arte și Meserii – Nr. 1/1999 ;
- 2.N.Stanciu,R.M.Stanciu-“ Creativitate sau inteligentă ? “ – Școala buzoiană – Nr. 18 – sept .- dec. 2000 ;
- 3.N.Stanciu,R.M.Stanciu-“ Variabilele succesului școlar “ – Arte și Meserii – Nr. 2/2001 ;
- 4.N.Stanciu,R.M.Stanciu-“ Olimpiada interdisciplinară tehnică “ – Școala buzoiană – Nr. 20- iunie – 2001 ;
- 5.N.Stanciu,R.M.Stanciu-“ Eficacitatea unității școlare . Criterii calitative “ – Școala buzoiană – Nr. 23 – mai – 2002 ;
6. N.Stanciu,R.M.Stanciu-“ Școala ca microsistem “ – Tribuna Învățământului – Nr. 649 (2530) – 1 – iulie – 2002 ;
- 7.N.Stanciu,R.M.Stanciu-“ Comparație între diferite sisteme educaționale privind relația Curriculum – Evaluare “ – Arte și Meserii – Nr. 3/2002 .
8. N.Stanciu,R.M.Stanciu-” Relația curriculum –evaluare pe alte meridiane ”-Tribuna Învățământului Nr. 664{2545}-14-20 octombrie -2002 ;
9. N.Stanciu,R.M.Stanciu-”Testele standardizate versus testele elaborate de profesori ”- Tribuna Învățământului –Nr.678(2559)-20-26 ianuarie-2003 ;
10. N.Stanciu,R.M.Stanciu-”Profesorul desăvârșit din SUA”-Tribuna Învățământului – Nr.686(2567)-17-23 martie -2003 ;
11. N.Stanciu”Fenomenul aptitudinilor superioare” —Foaie pentru mintea și inima copiilor –Anul II,nr.3 ;
12. N.Stanciu,R.M.Stanciu-”Statutul de profesor calificat în Marea Britanie ”-Tribuna Învățământului –Nr.702-703 (2583-2584) -14-27 iulie 2003 ;
13. N.Stanciu,R.M.Stanciu-”Teste grilă vs. testele clasice ” –Tribuna Învățământului – Nr.716 (2597)-13-19 octombrie 2003 ;
14. N.Stanciu,R.M.Stanciu-”Față –n față :notarea analitică și notarea holistică “ - Tribuna învățământului -Nr.720(2601)-10-16 noiembrie 2003 ;
15. N.Stanciu,R.M.Stanciu- “Predarea desăvârșită în S.U.A. “-Tribuna Învățământului-Nr.728-729(2609-2610)-12-18 ianuarie 2004 ;
16. N.Stanciu,R.M.Stanciu- “Teste normative sau teste criteriale ?”- Tribuna Învățământului-Nr.738(2619)-15-21 martie 2004 ;
17. N.Stanciu,R.M.Stanciu-”Profilul metodistului ”- Tribuna Învățământului-Nr.758-759(2639-2640)-9 -22 august2004 ;
18. N.Stanciu,R.M.Stanciu-”Pedagogia americană și clonarea profesorilor”- Tribuna Învățământului-Nr.773(2654)-22-28 noiembrie 2004 ;
- 19.Stan,L.,Andrei,A. ;Ghidul tânărului profesor,Ed.Spiru Haret,Iași,1997.