

CONDIȚIILE PSIHOPEDAGOGICE DE FORMARE A COMPETENȚELOR DE AUTOEVALUARE LA ELEVI (Cadru teoretic)

Maria ZĂCULEȚU

Catedra Științe ale Educației

Le sujet étudié est très actuel et correspond au concept du développement de l'enseignement dans la République de Moldova, qui stipule la formation des compétences comme une priorité éducationnelle. Nous avons formulé et établi le but et les conceptions-clés dans la formation des compétences.

Învățământul a fost întotdeauna expresia perioadei ce l-a generat. Astăzi comunitatea dorește să formeze personalități, specialiști, profesioniști care ar putea să se adapteze la condițiile vieții externe.

Astfel, școlii îi revine rolul de formare a personalității capabile să se integreze plenar în societate, să reacționeze adecvat la schimbările ce se produc. Aceasta presupune plasarea învățământului pe o treaptă mai eficientă și transformarea lui din beneficiar pasiv în agent activ al progresului, care trebuie să pregătească omul coresponsător exigențelor viitoarei societăți. Deci, se optează tot mai insistent în favoarea optimizării învățământului pentru sporirea ritmului de asimilare de către elevi a unor cunoștințe profunde, printr-un efort propriu, cu folosirea unor procedee de investigare și descoperire a adevărilor. Se pledează tot mai mult pentru utilizarea unor metodologii bazate pe folosirea într-o nouă manieră a metodelor clasice de instruire, prin orientarea lor euristică, precum și prin introducerea unor noi mijloace și tehnici didactice.

În *Concepția dezvoltării învățământului în Republica Moldova* se menționează că una din prioritățile educației este aplicarea unor tehnologii, orientate spre formarea, dezvoltarea competențelor. Acest domeniu este declarat drept unul dintre domeniile fundamentale ale școlii moderne, fiind, în același timp, unul deficitar sub aspectul conceptualizării și implementării în practica educațională.

În consecință, la nivelul practicii educaționale, formarea competențelor este o problemă actuală, dar destul de dificilă pentru majoritatea profesorilor. De aceea, îmbunătățirea calității educației prin orientarea spre formarea competențelor de facto încă nu s-a produs.

În ultimii ani, în mediul educațional european se abordează tot mai insistent problematica formării competențelor la elevi, studenți, angajați ș.a. În contextul sincronizărilor de divers ordin, din perspectiva asigurării calității, în învățământul preuniversitar și universitar din Republica Moldova apar multe întrebări în plan conceptual, dar și practic:

- Care este relația dintre obiective și competențe?
- Cum se pot forma competențe concrete în cadrul lecțiilor?
- În ce măsură curriculumul și manualele actuale favorizează formarea competențelor, în general, și a celor de bază/cheie, în special?

Cât de pregătiți sunt profesorii noștri să dezvolte competențele necesare la elevi și studenți pentru încadrarea cu succes în societatea cunoașterii, inclusiv în viața profesională?

Aceste situații generează **problema cercetării** care rezidă în profilarea și promovarea activă în practica educațională a procesului de formare a competențelor de autoevaluare.

Scopul cercetării constă în stabilirea reperelor psihopedagogice sistematizate într-un model educațional de formare și dezvoltare a competențelor de autoevaluare la elevi.

Știm că componenta standard de competență școlară vizează formarea-dezvoltarea la elevi și respectiv, evaluarea a trei tipuri de competențe școlare: competențe transversale-cheie pe sistemul de învățământ, competențe transdisciplinare pe trepte de învățământ și competențe specifice sau disciplinare.

Ca punct de plecare, în majoritatea dezbaterilor se propune definiția extrasă din documentele elaborate de Comisia Europeană:

Competențele transversale-cheie reprezintă un pachet transferabil și multifuncțional de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini de care au nevoie toți indivizii pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru incluziune socială și inserție interprofesională.

Aceste competențe au cel mai înalt grad de generalitate, ele se definesc pe toată durata școlarității și se formează prin toate disciplinele de învățământ.

Competențele transdisciplinare au și ele un grad înalt de generalitate și complexitate, definindu-se și formându-se pe durata unei trepte de învățământ.

Competențele specifice sau disciplinare se definesc pe obiecte de studiu. Ele sunt derivate din competențele generale, fiind etape în dobândirea acestora.

În continuare enumerăm competențele-cheie/transversale și competențele transdisciplinare pentru treapta liceală de învățământ stabilite de către Comisia Europeană:

- **competențe de învățare/de a învăța să înveți;**
- **competențe de comunicare în limba maternă/limba de stat;**
- **competențe de comunicare într-o limbă străină;**
- **competențe de bază în matematică, științe și tehnologie;**
- **competențe acțional-strategice;**
- **competențe digitale, în domeniul tehnologiilor informaționale și comunicaționale (TIC);**
- **competențe interpersonale, civice, morale;**
- **competențe culturale, interculturale (de a recepta și a crea valori);**
- **competențe antreprenoriale;**
- **competențe de autocunoaștere și autorealizare.**

Acestea trebuie dezvoltate până la finalizarea educației obligatorii și urmează să acționeze ca un fundament pentru învățare pe parcursul întregii vieți.

În calitate de subiect al articolului am pledat pentru cercetarea procesului de formare a competențelor de autoevaluare din mai multe considerente. În primul rând, este un aspect al evaluării puțin cercetat, dar foarte necesar. Trebuie de menționat că prin dezvoltarea la elevi a competențelor de autoevaluare se dezvoltă și competențele-cheie de **autocunoaștere și autorealizare**. Un alt argument în favoarea acestei alegeri ar fi și faptul că prin dezvoltarea competențelor de autoevaluare la elevi s-ar atinge și o evaluare obiectivă.

Autoevaluarea este într-o legătură directă cu noile orientări din didactica contemporană, când se pune tot mai mult accent pe dezvoltarea metacogniției prin implicarea tot mai evidentă a elevului în a reflecta asupra proceselor sale de învățare și, implicit, asupra obstacolelor care o obstrucționează.

În privința definirii autoevaluării, R. Legendre o consideră „*a fi procesul prin care un subiect este determinat să realizeze o judecată asupra calității parcursului său, a activității și achizițiilor sale, vis-à-vis de obiective predefinite, acest demers făcându-se după criterii precise de apreciere*”.

Analizând definiția, rezultă cu claritate că autoevaluarea conține două caracteristici fundamentale care, în fond, condiționează realizarea ei, și anume:

- a) necesitatea ca elevul să cunoască în mod evident obiectul evaluării, care poate fi un obiectiv, o competență sau un element specific;
- b) necesitatea ca aceste criterii distincte să-i fi fost comunicate anterior.

Aceste două cerințe specifice autoevaluării pot fi onorate dacă elevii beneficiază de grile de evaluare concepute în mod special pentru a facilita realizarea autoevaluării, în structura acestora delimitându-se și obiectul evaluării, dar și criteriile care trebuie respectate când se desfășoară acest proces.

Raportând această modalitate la funcțiile evaluării, mai mulți specialiști (M. Laurier, L. Allal, R. Legendre, I. Radu, Stoica) susțin că autoevaluarea se constituie într-un mijloc foarte important pentru realizarea reglării instruirii, a ameliorării acesteia, prin introducerea unor modificări în felul ei de desfășurare.

În privința formelor prin care se poate realiza autoevaluarea, M. Laurier consideră că acestea pot fi destul de diferite, și anume:

- a) un elev face analiza greșelilor pe care profesorul său le-a încercuit într-un text și trage concluzia că va trebui să acorde atenție sporită unei categorii specifice de erori gramaticale;
- b) un elev din ciclul primar colorează o figură pe foaia sa potrivit unui cod de culori dat pentru a indica faptul că este mai mult sau mai puțin satisfăcut de activitatea pe care o prestează în rezolvarea unui exercițiu la matematică;
- c) un elev face bilanțul contribuției sale la un proiect de echipă pe o foaie (pagină) care însoțește documentul final;
- d) un elev aflat la sfârșitul ciclului secundar se referă (face un raport) la grila de evaluare a probei ministeriale de franceză scrisă pentru a reexamina textul argumentativ pe care îl va preda;

e) un stagiar în științe medicale face un retur reflexiv asupra experienței sale din ultimele zile, comențând intervențiile sale cu ocazia unui seminar de stagiu;

f) un elev a cărui atitudine în clasă este negativă se întâlnește cu profesorul său pentru a-i spune ce ar putea face pentru a ameliora situația.

Desigur, exemplele ar putea continua, dar ceea ce trebuie reținut este faptul că, prin aceste forme de autoevaluare, elevul este pus în situația de a reflecta asupra unor aspecte care sunt circumscrise învățării și, în consecință, în urma acestui demers metacognitiv învățarea însăși are șanse să fie ameliorată și să determine performanțe mai semnificative.

Ca notă generală, se poate concluziona că autoevaluarea prezintă o serie de avantaje care au fost deja identificate de mai mulți autori, de mai mulți specialiști în evaluare.

În acest sens, L. Allal susține că principalele atuuri ale autoevaluării sunt următoarele:

a) în planul personal, autoevaluarea oferă elevilor ocazia de a-și dezvolta autonomia, deoarece ei ajung să transfere în diverse situații abilitatea de a evalua realizările lor;

b) în plan pedagogic, autoevaluarea permite elevilor să îndeplinească o funcție altădată rezervată profesorului; acesta dispune astfel de mai mult timp pentru a satisface nevoile individuale ale elevilor săi;

c) în plan profesional, elevii dezvoltă, prin practicarea autoevaluării, abilități din ce în ce mai importante în lumea muncii unde se întâmplă adesea ca o persoană să fie nevoită a împărtăși aprecierea propriei sale performanțe.

Admițându-se faptul că autoevaluarea prezintă o serie de avantaje pentru evoluția cognitivă ulterioară a elevilor, trebuie să se conștientizeze totuși că această metodă de evaluare alternativă nu se dezvoltă de la sine, dacă profesorul nu creează situații care s-o favorizeze și, evident, în cazul în care elevii nu au nici motivația necesară pentru a se implica într-un demers autoevaluativ.

În consecință, cadrul didactic trebuie, pe de o parte, să-i inițieze pe elevi în activități de autoevaluare, astfel încât aceasta să devină tot mai rafinată de la o etapă la alta a instruirii, iar, pe de altă parte, să identifice și pârgurile prin intermediul cărora elevii să devină tot mai motivați pentru acest gen de activitate.

Bibliografie:

1. Cerghit I. Metode de învățământ. - Iași: Polirom, 2006.
2. Competențe-cheie. Studiul 5. Eurydice, 2002.
3. Cucos C. Pedagogie. - Iași: Polirom, 2002.
4. Danciu E. Strategii de învățare prin colaborare. - Timișoara, 2004.
5. Goras-Postică V. Parteneriatul profesor-elev – abordare psihopedagogică pragmatică // Didactica Pro..., nr. 2-3, 2006.
6. Minder M. Didactica funcțională. - Chișinău: Cartier, 2003.
7. Roegiers H. Manualul școlar și formarea competențelor în învățământ. - Chișinău, ianuarie, 2001.
8. în: www.proeducation.md
9. Ștefan M. Lexicon pedagogic. - București: Aramis, 2006.
10. Cartaleanu T., Cosovan O., Sclifos L. Formarea de competențe prin strategii didactice interactive. - Chișinău, 2008.
11. Cucos C. Teoria și metodologia evaluării. - Iași: Polirom, 2008.
12. Lisievici P. Evaluarea în învățământ. Teorie, practică, instrumente. - București: Aramis. 2002.
13. Allal L. Recherche sur les interactions aptitude – traitement. Implication pour l'évaluation formative. Education et recherche, 1999.
14. Legendre R. Concevoir, évaluer, utiliser. Education, 2003.
15. Laurier M. Vers une pratique de l'évaluation formative. Education, 2005.

Prezentat la 23.11.2009