SC EURO JOBS SRL
C.U.I.: RO 17641700, J20/933/2005
Telefon/Fax: 0354.108.516 / 0354.100.019
E-mail: office@euro-jobs.org
Web: www.euro-jobs.org

PROGRAM DE FORMARE PROFESIONALA
-FORMATOR-

Lector – Carmen Trofin

C U P R I N S

1 INTRODUCERE 1
1.1 Consideraţii generale 1
1.2 Rolul şi competenţele formatorului 2
2 PREGĂTIREA FORMĂRII 4
2.1 Definirea obiectivelor 4
2.2 Proiectarea activităţii de formare 5
2.3 Construirea situaţiilor de învăţare 6
2.4 Organizarea activităţilor de formare 19
3 REALIZAREA ACTIVITĂŢILOR DE FORMARE 27
3.1 Informarea participanţilor privind activităţile de formare 27
3.2 Facilitarea activităţilor de învăţare 41
3.3 Rezolvarea conflictelor 42
3.4 Oferirea de feed-back participanţilor la formare 45
4 Evaluarea participanţilor la formare 47
4.1 Aplicarea probelor şi instrumentelor de evaluare 47
4.2 Organizarea sesiunilor de evaluare 47
4.3 Înregistrarea rezultatelor evaluării şi elaborarea raportului privind programul / activitatea de formare 53
5 Aplicarea metodelor şi tehnicilor speciale de formare 63
5.1 Încurajarea reflecţiei personale şi a auto-formării 63
5.2 Descrierea principalelor metode de formare 64
5.3 Metode pentru dezvoltarea gândirii critice 71
5.4 Lucrul în echipă cu alţi formatori şi cu persoane-resursă 78
5.5 Dezvoltarea competenţelor transversale 87
6 Marketing-ul formării 91
7 Proiectarea programelor de formare 95
7.1 Stabilirea scopului şi a obiectivelor formării 95
7.2 Proiectarea unei activităţi de formare 96
7.3 Definirea obiectivelor formării 98
7.4 Identificarea resurselor necesare pentru un program de formare 100
7.5 Stabilirea strategiei şi construirea programului de formare 102
8 ORGANIZAREA PROGRAMELOR ŞI A STAGIILOR DE FORMARE 107
8.1 Constituirea unităţilor de lucru şi asigurarea facilităţilor suplimentare 107
8.2 Stabilirea obiectivelor 108
8.3 Organizarea procesului de formare 109
8.4 Evaluarea procesului de formare 110
9 EVALUAREA, REVIZUIREA ŞI ASIGURAREA CALITĂŢII PROGRAMELOR ŞI A STAGIILOR DE FORMARE 113
9.1 Elaborarea portofoliului de evaluare 113
9.2 Promovarea criteriilor şi sistemelor de asigurare a calităţii 113
9.3 Evaluare pre-formare/training 120
9.4 Evaluare în timpul procesului de formare/training 122
9.5 Evaluarea la finalul programului de formare/training 124

9.6 Evaluarea după terminarea programului de formare/training _____ 128
9.7 Evaluarea pe termen lung _____ 131
10 BIBLIOGRAFIE_____ 133

1 INTRODUCERE

1.1 Consideraţii generale

Dinamica societăţii în care trăim este complexă, iar obţinerea de performanţe presupune a învăţa continuu. În acest context, programele de formare ocupă un loc central. A fi capabil să te adaptezi cerinţelor şi să răspunzi activităţilor pe care le desfăşori nu mai este suficient. E important să fii capabil să formezi oameni, să fii capabil să organizezi cursuri, pentru a aduce un plus de valoare echipei şi chiar şi ţie însuţi.

Conform Standardului Ocupaţional, Formatorul este specialistul în formare care proiectează, derulează, evaluează şi revizuieşte activităţi teoretice / practice şi / sau programe de formare şi dezvoltare a competenţelor profesionale, derulate în instituţii specializate sau la locul de muncă.

Această definiţie extinsă este compatibilă cu definiţiile date formatorului la nivel european. Competenţele de mai jos sunt valabile pentru toate domeniile de activitate şi nivelurile de calificare la care lucrează formatorul.

Formatorii de formatori sunt formatorii care au toate cele 8 competenţe cuprinse în SO.

Conform legii, începând de la 1 ianuarie 2010, niciun formator (trainer) nu poate susţine cursuri pentru instituţii publice fără a avea această pregătire. De asemenea, legea educaţiei la adulţi (129/2000) prevede şi faptul că de la 1 ianuarie 2010, niciun formator (trainer) nu va mai putea susţine niciun tip de curs (indiferent că publicul ţintă este reprezentat de angajaţi ai companiilor sau ai instituţiilor pulice) fără a fi certificat.

Competenţele obţinute sunt valabile pentru toate domeniile de activitate şi nivelurile de calificare la care lucrează formatorul.

Certificatul conferă toate competenţele legale pentru a preda cursuri de formare în cadrul unor cursuri de Formatori de Formatori, Formatori şi orice alte cursuri de formare continuă de calificare, iniţiere, perfecţionare, specializare sau altele, pentru toate domeniile de activitate şi nivelurile de calificare la care lucrează formatorul.

Cursul oferă toate competenţele de Formator respectiv de Formatori de Formatori putând fi formator pentru orice alte cursuri nu numai de formare, ci şi cursuri de Formatori.

Cursul este structurat după ultimul standard ocupaţional conform reglementărilor în vigoare şi respectă normele europene cu privire la durata şi numărul de ore.

În cadrul acestui curs, participanţii îşi vor însuşi următoarele competenţe:

A. **Pregătirea formării** (Definirea obiectivelor formării, Proiectarea activităţilor de formare, Construirea situaţiilor de învăţare, Organizarea activităţilor de formare, Organizarea spaţiului în care are loc formarea, Pregătirea suportului de curs şi a materialelor auxiliare);
B. **Realizarea activităţilor de formare** (Informarea participanţilor privind activităţile de formare, Motivarea participanţilor la formare, Facilitarea activităţilor de învăţare, Rezolvarea conflictelor, Oferirea de feed-back participanţilor la formare);
C. **Evaluarea participanţilor la formare** (Aplicarea probelor şi instrumentelor de evaluare, Organizarea sesiunilor de evaluare, Înregistrarea rezultatelor evaluării şi elaborarea raportului privind programul / activitatea de formare);
D. **Aplicarea metodelor şi tehnicilor speciale de formare** (Încurajarea reflecţiei personale şi a auto-formării, Promovarea învăţării prin dinamica de grup, Lucrul în echipă cu alţi formatori şi cu persoane-resursă, Abordarea flexibilă a situaţiilor de formare, Dezvoltarea competenţelor transversale);

E. **Marketing-ul formării** (Identificarea nevoilor organizaţionale de formare, Promovarea programelor de formare);
F. **Proiectarea programelor de formare** (Stabilirea scopului şi a obiectivelor formării, Identificarea resurselor necesare pentru un program de formare, Elaborarea materialelor suport pentru formare, Stabilirea strategiei şi construirea programului de formare);
G. **Organizarea programelor şi a stagiilor de formare** (Negocierea programului de formare, Constituirea unităţilor de lucru, Asigurarea facilităţilor suplimentare);
H. **Evaluarea, revizuirea şi asigurarea calităţii programelor şi a stagiilor de formare** (Elaborarea portofoliului de evaluare, Evaluarea eficienţei programelor de formare, Revizuirea programelor de formare, Promovarea criteriilor şi sistemelor de asigurare a calităţii).

1.2 Rolul şi competenţele formatorului

Formatorul este specialistul în formare care proiectează, derulează, evaluează şi revizuieşte activităţi teoretice / practice şi / sau programe de formare şi dezvoltare a competenţelor profesionale, derulate în instituţii specializate sau la locul de muncă (conform Standardului Ocupaţional, 2007).

Transformările continue din mediul nostru obişnuit de existenţă, tehnologizarea tuturor domeniilor de activitate, determină necesitatea redefinirii din mers a conţinuturilor şi strategiilor educaţiei adulţilor. Ca urmare, formatorul de adulţi nu mai poate rămâne doar un simplu transmiţător de cunoştinţe, un specialist dornic să-şi împărtăşească experienţa pe care o posedă, ci trebuie să fie un facilitator, un mentor (model şi suporter pentru cursanţi), cu o personalitate flexibilă adaptabilă schimbărilor.

O serie de competenţe definesc profilul de personalitate al formatorului căutat azi pe piaţa serviciilor educaţionale:

- de a conduce în aşa fel procesele de învăţare destinate adulţilor, astfel încât aceştia nu doar să achiziţioneze simple cunoştinţe, ci să-şi formeze abilităţi, competenţe, cu caracter practic-aplicativ, demonstrabile imediat;
- de a identifica concepte şi activităţi de învăţare relevante pentru contextele reale din viaţa cotidiană a cursanţilor;
- de a se manifesta ca persoană dinamică, flexibilă, acceptând independenţa de manifestare a cursanţilor;
- de a se adapta la diversitatea cursanţilor, pentru a putea oferi fiecăruia ce aşteaptă să obţină prin programul educaţional la care participă (în funcţie de: nevoi de învăţare, caracteristici personale, interese de cunoaştere), prin selectarea unor strategii de instruire adecvate nevoilor de educaţie, pregătirii anterioare, valorilor culturale, vârstei şi altor caracteristici personale;
- de a lucra în echipă cu alţi formatori şi de a promova munca în echipă şi la nivelul activităţilor desfăşurate de cursanţi;
- de a comunica cu uşurinţă cu participanţii la curs şi de a facilita procesele de comunicare dintre aceştia;
- de a stabili cu uşurinţă contacte cu persoane, instituţii şi comunitatea interesată de realizarea anumitor programe educaţionale destinate adulţilor;
- de a stimula motivaţia cursanţilor, evidenţiind progresele şi utilitatea practică a cunoştinţelor predate;
- de a planifica un program educaţional şi de a evalua rezultatele acestuia.

Sintetizând aceste competenţe: formatorul ştie să creeze un context de învăţare stimulativ şi eficient, furnizând satisfacţie atât cursanţilor, cât şi lui însuşi.

Rolurile formatorului de adulţi:

- *expert al actului de predare-învăţare*, care asigură un control multiplu: prezentarea noului material, controlarea discuţiilor şi dezbaterilor;
- *consilier:* nu trebuie să prezinte informaţiile cu toate detaliile ci să orienteze cursanţii să descopere ei înşişi lucruri noi, care să îi motiveze în a continua participarea activă la curs;
- *facilitator:* facilitează o cale de acces către conţinuturi noi, orientând cursanţii cum să înveţe să descopere lucruri noi, utile în procesul de instruire dar care pot fi aplicate în viaţa cotidiană;
- *manager:* încurajează cursanţii să colaboreze, sa-şi împărtăşească ideile şi cunoştinţele dar mai ales responsabilităţile, formatorul având sarcina de a manageria fiecare grup constituit;
- *ghid şi iniţiator:* poate propune proiecte pentru menţinerea competenţelor dobândite;
- *evaluator* al competenţelor efectiv formate sau dezvoltate la participanţii la formare, precum şi al propriei prestaţii ca formator;
- *orchestrator*: formatorul are misiunea de a dezamorsa eventualele conflicte.

Trăsături de personalitate definitorii pentru profilul formatorului de adulţi sunt (Ezechil, p. 33):

- înalte standarde de competenţă şi afirmare în domeniul în care se manifestă;
- respect faţă de abilităţile celorlalţi;
- disponibilitatea de a împărtăşi ceea ce ştie;
- dorinţa de a oferi sprijinul ori de câte ori este nevoie;
- capacităţi empatice;
- competenţe de comunicare;
- deschidere, flexibilitate;
- încredere în sine şi abilitatea de a forma acest sentiment şi celor pe care îi formează;
- atitudine pozitivă.

Sintetizând calităţile (competenţe, trăsături de personalitate) formatorului, identificăm următoarele categorii de competenţe:

- competenţe interpersonale (de cultivare a relaţiilor interpersonale);
- competenţe de planificare şi realizare a unui program de formare profesională;
- competenţe de comunicare;
- competenţe manageriale;
- competenţe de rezolvare de conflicte;
- competenţe în domeniul consilierii psihologice şi al consilierii în carieră.

Programul de formare asigură dobândirea unor competenţe corespunzătoare standardului ocupaţional.

Standardele de formare profesională stabilesc conţinutul şi criteriile de organizare a formării profesionale. În mod ideal acestea trebuie să derive din standardele ocupaţionale, asigurarea acestei legături directe fiind o responsabilitate a factorilor de decizie din MECTS şi MMPS. Deşi servesc unor scopuri diferite cele două tipuri de standarde trebuie corelate.

Standardele ocupaţionale au un dublu scop: să servească evaluării şi certificării pe bază de competenţe şi să furnizeze informaţiile necesare proiectării standardelor de formare profesională. Ele sunt valabile atât pentru formarea profesională iniţială cât şi pentru formarea profesională continuă. Standardele pentru formare profesională servesc pentru proiectarea curriculumului de formare.

Standardul ocupaţional - Formator - Cod COR: 241205 cuprinde 4 competenţe obligatorii (de bază), care trebuie demonstrate de toţi formatorii, indiferent de nivelul de calificare şi 4 competenţe opţionale, care trebuie demonstrate cu precădere de anumite categorii de formatori.

Formatorii care deţin numai competenţele de bază (obligatorii) realizează, de regulă, un program de formare conceput de alţi formatori, pot lucra în echipe cu alţi formatori, pot îndruma practica în diverse instituţii şi pregătirea viitorilor specialişti, a ucenicilor.

Competenţele opţionale vor fi formate numai împreună cu sau ulterior dobândirii şi evaluării competenţelor de bază (obligatorii), conţinutul lor fiind adiacent competenţelor de bază. Astfel, formatorii implicaţi în managementul programelor de formare şi / sau personalul furnizorilor de formare cu funcţii manageriale vor deţine, în funcţie de domeniul de specializare, una sau mai multe dintre unităţile opţionale de competenţă (Marketing-ul formării, Proiectarea programelor de formare, Organizarea programelor şi a stagiilor de formare, Evaluarea, revizuirea şi asigurarea calităţii programelor de formare).

Formatorii care lucrează cu participanţi la formare la niveluri superioare de calificare vor trebui să probeze deţinerea unităţii de competenţă „Aplicarea metodelor şi tehnicilor speciale de formare".

Formatorii de formatori vor trebui să dovedească toate competenţele cuprinse în standardul ocupaţional. Pregătirea formării presupune organizarea de către un formator a activităţii de formare pe baza unor programe elaborate şi autorizate la nivelul organizaţiei.

Formatorul pe baza standardului ocupaţional utilizat, va descompune activităţile profesionale complexe în activităţi simple, va redefini activităţile simple ca activităţi de învăţare şi va recompune activităţile de învăţare în competenţe profesionale demonstrabile.

2 PREGĂTIREA FORMĂRII

Pregătirea formării reprezintă o competenţă de bază care trebuie demonstrată de toţi formatorii.

Formatorul este specialistul în formare care proiectează, derulează, evaluează şi revizuieşte activităţi teoretice / practice şi / sau programe de formare şi dezvoltare a competenţelor profesionale, derulate în instituţii specializate sau la locul de muncă.

2.1 Definirea obiectivelor

Obiectivele programului de formare reprezintă răspunsul furnizorului de formare la nevoile identificate şi sunt adecvate la cerinţele de bază ale ocupaţiei**.**

Orice activitate, curs sau program de formare profesională a adulţilor trebuie să constituie un răspuns la nevoile de formare ale unui anumit public ţintă.

Identificarea nevoilor de formare presupune determinarea diferenţei dintre o stare de cunoaştere şi competenţă existentă şi o stare dorită. Această diferenţă reprezintă de fapt valoarea adăugată a activităţii, cursului sau programului de formare profesională. Decalajul dintre cele două stări trebuie să reprezinte fundamentul oricărei activităţi, curs sau program de formare. Pentru identificarea nevoilor este necesar să se apeleze la o varietate de surse de informare, incluzând şi potenţialii cursanţi.

Nevoile reprezintă o stare de deficit sau o cerinţă de îmbunătăţire, spre deosebire de interese sau dorinţe, care de obicei reprezintă preferinţe personale. Nevoile pot fi identificate în raport cu o societate, o profesie, o comunitate, o organizaţie sau un grup de persoane. Nevoile pot să apară din diverse motive cum ar fi: schimbarea legislaţiei sau a unor reglementări, noi aşteptări privind performanţa sau existenţa unor deficienţe, schimbări determinate de modernizarea proceselor de producţie, utilizarea tehnologiile de informare şi comunicare, modificarea atitudinilor şi

cerinţelor consumatorilor, introducerea unor sisteme noi de management şi de organizare a întreprinderilor, evoluţia ocupaţiilor etc.

Ca răspuns la nevoile identificate, furnizorul trebuie să precizeze într-un document, clar şi concis, rezultatele învăţării pe care activitatea, cursul sau programul de formare intenţionează să le obţină.

Rezultatele învăţării/formării, exprimate prin enunţuri scrise referitoare la obiective centrate pe performanţe sau comportamente ale cursanţilor, trebuie să aibă următoarele caracteristici:

- să furnizeze un cadru pentru proiectarea activităţii, cursului sau programului de formare;
- să constituie baza pentru definirea conţinutului sau a strategiilor de instruire;
- să prezinte cursanţilor în mod precis care sunt cunoştinţele, competenţele şi/sau atitudinile pe care aceştia trebuie să le demonstreze ca urmare a activităţii, cursului sau programului de învăţare;
- să reprezinte baza pentru obţinerea permanentă de feed-back, pentru măsurarea progresului şi pentru evaluarea finală;
- să precizeze clar ceea ce vor fi capabili absolvenţii să realizeze după participarea la activitatea, cursul sau programul de formare.

Furnizorul trebuie să asigure specificarea clară, concisă şi măsurabilă a rezultatelor învăţării pe baza nevoilor identificate. Cursanţii trebuie să fie informaţi asupra rezultatelor scontate a se obţine ca urmare a activităţii, cursului sau programului de formare profesională.

Obiectivele operaţionale sunt specifice activităţii de formare.

Aceste obiective se convertesc la nivelul cursanţilor în comportamente observabile, oferindu-i formatorului posibilitatea să constate ce achiziţii au dobândit cursanţii în cadrul unei secvenţe de instruire sau al unei activităţi de formare.

Obiectivele operaţionale sunt adecvate caracteristicilor individuale ale participanţilor la formare şi nevoilor furnizorului de formare.

În formularea obiectivelor operaţionale se recomandă să fie luate în considerare următoarele aspecte:

- acţiunea care va fi realizată de către cursant (prezentată în termeni de comportament);
- condiţiile în care performanţa trebuie să se manifeste;
- criteriile de performanţă pentru a localiza rezultatele aşteptate.

2.2 Proiectarea activităţii de formare

Activităţile de formare sunt definite în funcţie de obiectivele operaţionale stabilite, sunt adaptate la caracteristicile individuale ale participanţilor la formare. Ele sunt definite în funcţie de dimensiunea grupului de formare şi în funcţie de resursele disponibile ale furnizorului de formare.

Conţinuturile de învăţare reprezintă informaţia vehiculată şi cunoştinţele care vor fi însuşite, explicaţiile formatorului, acţiunile concrete ale participantului la formare şi deprinderile care vor formate, atitudinile profesionale aşteptate, modalităţile de supervizare a activităţii participantului la formare, obstacolele previzibile în calea formării.

Conţinuturile de învăţare sunt adecvate obiectivelor urmărite şi competenţelor ţintă ale formării. Activităţile de învăţare sunt structurate de la simplu la complex pentru a asigura atingerea obiectivelor stabilite.

Conţinutul şi metodele de instruire trebuie să fie adecvate rezultatelor scontate privind învăţarea, pentru fiecare activitate, curs sau program. Astfel, se oferă cursanţilor posibilitatea de a participa activ la procesul de învăţare şi de a primi feed-back în legătură cu propriile performanţe.

Atât cursanţii cât şi formatorii trebuie să înţeleagă corect rezultatele scontate ale învăţării/formării, şi modul în care ele pot fi obţinute. Furnizorul trebuie să asigure sprijinirea din punct de vedere logic a obţinerii rezultatelor prin conţinutul propus. Acesta trebuie organizat într-o manieră logică de la un nivel de bază către niveluri avansate.

Strategiile de instruire sunt la fel de importante ca şi conţinutul. Fiecare rezultat scontat impune un nivel de performanţă, care trebuie planificat şi organizat astfel încât să se asigure atingerea de către cursant a rezultatului propus. Metodele de instruire trebuie să facă apel la diversele stiluri de învăţare specifice participanţilor, să asigure participarea activă a cursanţilor la procesul de învăţare, să faciliteze interacţiunea cursantului cu formatorul, cu materialele de instruire şi cu ceilalţi colegi, să permită cursanţilor să analizeze şi să înţeleagă ce au învăţat, să furnizeze feedback-ul necesar pentru eficientizarea învăţării.

2.3 Construirea situaţiilor de învăţare

Situaţiile de învăţare reprezintă modalităţi structurate de organizare şi desfăşurare a unor activităţi de învăţare, inclusiv de evaluare formativă (de parcurs). Elementele de bază ale situaţiei de învăţare sunt metodele, tehnicile şi procedeele de formare şi de evaluare formativă a rezultatelor formării, precum şi suportul de curs, echipamentele şi materialele utilizate.

2.3.1 Conceptul de învăţare

Învăţarea este un fenomen complex şi dinamic cu o largă sferă de cuprindere care a constituit obiectul de cercetare pentru specialiştii din diverse domenii: psihologie, pedagogie, biologie etc.

Din perspectiva psihologiei, învăţarea vizează modificarea performanţei într-o situaţie specifică, fiind obiectivată la nivel elementar şi la nivel complex. La nivel elementar învăţarea include reacţii de răspuns la stimulii mediului, stimuli fizici, perceptibili, cu acţiune imediată. La nivel complex, învăţarea dezvoltă „reprezentarea simbolică” a stimulilor care intervin pe termen lung, la diferite niveluri de conceptualizare exprimate prin: cunoştinţe structurate - structurante, factuale, noţionale şi procedurale.

În sens larg, învăţarea reprezintă dobândirea de către individ a unui nou comportament, ca urmare a unui antrenament special. Învăţarea vizează o schimbare adaptativă a comportamentului individual, rezultată din interacţiunea organismului cu mediul. Termenul de învăţare desemnează situaţii diverse, cum sunt: învăţarea mersului, a vorbirii, a cititului, a scrisului, formarea deprinderilor de igienă corporală, a deprinderilor de muncă fizică, intelectuală, a unei meserii etc.

Învăţarea şcolară se realizează în mod sistematic în cadrul instituţiilor specializate cu scopul însuşirii de către individ a noi informaţii, cunoştinţe, cu scopul formării unor deprinderi, capacităţi, competenţe.

Pentru realizarea unei activităţi eficiente este foarte importantă cunoaşterea procesului de învăţare. Astfel, principalele etape parcurse de individ atunci când învaţă sunt: achiziţia, interiorizarea, modificarea, aplicarea.

Prima fază, achiziţia, presupune contactul cu informaţiile, cunoştinţele noi, urmată de o prelucrare a acestora pentru a se realiza o bună înţelegere.

Următoarea fază, aceea de interiorizare, vizează integrarea noilor cunoştinţe într-un sistem personal, coerent, care se construieşte pe baza experienţelor anterioare.

Faza de modificare presupune acţiune din perspectiva noilor achiziţii, care dobândite şi operaţionalizate pot fi aplicate în practică. Astfel, individul devine conştient de faptul că a acumulat ceva în plus şi de faptul că ceea ce a acumulat reprezintă ceva util.

Etapa finală vizează concretizarea acestor modificări în abilităţi şi comportamente. Acest nivel de aplicare a celor acumulate reprezintă o confirmare a realizării unei învăţări eficiente. O altă condiţie a unei învăţări eficiente este ca modificările produse să fie menţinute şi transferate asupra situaţiilor noi.

2.3.2 Învăţarea la adulţi

De-a lungul timpului au fost elaborate diverse teorii şi strategii privind învăţarea în general dar şi învăţarea la adulţi. Acestea au fost susţinute de o serie de principii şi mecanisme de învăţare, unele comune tuturor vârstelor iar altele considerate ca fiind specifice vârstei adulte.

Cercetările psihologice au adus elemente importante referitoare la structura învăţării la adulţi. Astfel, Kurt Levin a introdus conceptul de „câmp psihologic", care cuprinde întreaga lume psihologică de care dispune persoana la un moment dat. Comportamentul psihologic este determinat de două elemente: topologicul (poziţia) şi vectorul psihologic (mişcarea faptelor într-o structură psihologică). Conceptul „spaţiu de viaţă" apare ca interacţiune dintre persoană, mediu şi o zonă potenţială de transformări. Această interacţiune stă la baza elaborării strategiilor pentru educaţia adulţilor. Situaţia de educaţie a adulţilor din perspectiva câmpului psihologic şi a spaţiului de viaţă (descrise de K. Levin), se constituie ca un complex de relaţii educative prin care adultul învaţă, restructurează, practică şi extinde cunoştinţele, înţelegerea, priceperile, deprinderile, interiorizarea şi modurile de a fi şi a lucra.

Este important de menţionat faptul că adultul nu se dezvoltă ca urmare a imitaţiei, ci ca urmare a învăţării, respectiv a procesului de interacţiune între strategii, mijloace, metode, experienţa grupului de lucru, profesionalismul mediatorului învăţării, a formatorului. De asemenea, pentru adult este necesară înţelegerea ca bază a posibilităţii, de a integra noul în cadrul existent deja.

Nicolae Vinţanu caracterizează situaţia de învăţare la adulţi prin faptul că este o relaţie de cunoaştere, de valorizare sau comportare; că are un agent de acţiune (colectiv sau individual); că presupune condiţii, mijloace şi norme precise de desfăşurare, decizii, conducere, execuţie, mijloace şi atitudini.

Se recomandă ca în conceperea şi desfăşurarea activităţii de învăţare la adulţi să se ţină seama de aspecte esenţiale ca:

- sensibilizarea şi crearea situaţiei de receptivitate (se realizează datorită creării unui moment emoţional prin implicarea experienţei personale şi prin punerea în lucru a unor resurse motivaţionale);
- posibilitatea angajării a cât mai multi receptori (potrivit unor cercetări atenţia este reţinută, ca de altfel şi informaţiile care se vehiculează în modul următor: 10% din ceea ce citim, 20% din ceea ce auzim, 30% din ceea ce vedem, 50% din ceea ce auzim şi vedem, 80% din ceea ce spunem, 90% din ceea ce spunem şi facem);
- crearea situaţiei motivante (în astfel de situaţii, acţiunea educativă creată dinamizează subiectul, dirijează orientarea comportamentului care apare în acest fel organizat din perspectiva realizării unui scop; se realizează, de asemenea, o deschidere a conştiinţei prin intensificarea stimulilor specifici, prin concentrarea atenţiei, prin realizarea unei subtensiuni, care facilitează transformările atât la nivelul înţelegerii cât şi al atitudinilor);
- stimularea participării grupului (participarea grupului la crearea situaţiei formative îndeplineşte rolul de condiţie esenţială a reuşitei unei activităţi cultural-educative; grupul trebuie să aibă o structură internă bine determinată, adică să aibă un scop, să

fie capabil să rezolve sarcinile ce şi le propune, să acţioneze ca o diversitate, capabil să rezolve probleme cu un grad de dificultate ridicat);

- modalităţile de control şi evaluare (aceste două elemente constituie condiţii esenţiale ale unei acţiuni educative care determină un nivel înalt de participare; astfel se asigură feed-back-ul între scopurile propuse şi rezultatele obţinute).

În literatura de specialitate se menţionează principalul motiv pentru care adulţii învaţă, care este acela de a obţine un beneficiu, un profit în urma învăţării.

Învăţarea care are drept rezultat profitul, implică proprie iniţiativă în participarea şi în procesul de învăţare. Pot fi inventariate mai multe categorii de profituri: viitoare sau imediate; directe sau indirecte; emoţionale sau materiale.

Dacă abordăm învăţarea în acest context al profitului trebuie să avem în vedere şi „pierderile" cum ar fi: bani, timp (care în alte condiţii ar fi destinat muncii, timp petrecut cu familia, timp liber). Se recomandă luarea unor măsuri pentru a se ajunge, cât este posibil, la diminuarea acestora. În general adulţii sunt determinaţi să înveţe şi să se instruiască datorită unor deficite sau insuficienţe pe care le constată în diverse domenii în care sunt implicaţi sau datorită unor interese de natură culturală pentru un domeniu sau altul.

Caracteristici ale procesului de învăţare la vârsta adultă

Psihologia persoanei adulte care învaţă este diferită de cea a copilului/tânărului. Gândirea adulţilor este contextuală, critică, logică, punând realitatea sub semnul întrebării, reconstruind-o pentru a fi în acord cu ceea ce ei acceptă şi simt, şi soluţionând probleme acceptabile din punct de vedere raţional şi ideologic prin raportarea la propriile lor criterii.

- *Adulţii sunt persoane autonome*. Ca urmare, ei trebuie lăsaţi să se manifeste activ, să-şi exprime opiniile şi să fie implicaţi în realizarea unor proiecte, în concordanţă cu interesele lor de cunoaştere şi profesionale;
- *Adulţii deţin o bogată şi variată experienţă anterioară, sub aspectul cunoştinţelor, procedurilor, stilurilor de a acţiona, convingeri, interese, competenţe*. De aceea, într-un program de instruire au nevoie să le fie recunoscută experienţa şi valorificată.
- *Adulţii doresc să deţină un anumit grad de control asupra învăţării, şi tind să respingă activităţile care le-ar putea pune în pericol convingerile privind competenţele.* Este important ca în cadrul programelor educaţionale, să li se ofere posibilitatea de a decide „ce", „cât", „cum" şi „de ce" doresc să înveţe. De cele mai multe ori, pentru adulţi, învăţarea nu este o problemă de acumulare sau completare a cunoştinţelor, deprinderilor, competenţelor, ci o reorganizare şi o restructurare.
- *Motivaţia pentru învăţare a adulţilor este mult mai complexă decât în cazul elevilor,* asumându-şi responsabilitatea pentru calitatea însuşirii cunoştinţelor, studiind cu perseverenţă şi străduinţă, dacă consideră că obiectivele procesului sunt importante şi realiste pentru ei (aplicaţiile în "mediul real" profesional sau individual constituie oportunităţi utile de învăţare). Ei trebuie să ştie de ce este nevoie să înveţe un anumit lucru, într-o anumită modalitate.
- *Adulţii sunt orientaţi către atingerea de scopuri.* De aceea, se recomandă ca programul de instruire să releve în mod transparent scopurile şi obiectivele.
- *Adulţii sunt atraşi de ceea ce este relevant.* Ca urmare, se recomandă să fie lăsaţi să aleagă ei înşişi proiectele pe care le vor realiza, proiecte care vor reflecta propriile lor nevoi de învăţare.
- *Adulţii au simţ practic, fiind mai receptivi la aplicaţiile practice ale cunoştinţelor teoretice.* Ei învaţă mai bine rezolvând probleme, experimentând, şi atunci când ceea ce învaţă le este necesar şi util în activităţile lor curente profesionale şi în viaţa concretă.

Activităţile de predare la adulţi trebuie să includă numeroase exemple şi aplicaţii concrete.

- *Adulţii sunt mult mai implicaţi motivaţional şi afectiv în activitatea de învăţare*. Este necesar, ca în cadrul grupurilor de adulţi care învaţă, să se creeze un climat de colaborare, respect şi sprijin reciproc, eliminându-se teama de a fi evaluaţi, judecaţi sau dezaprobaţi de ceilalţi.
- *Adulţii au nevoie de feed-back permanent cu privire la munca depusă.* În acest sens, se recomandă utilizarea unor probleme sau sarcini relevante în raport cu obiectivele, care le vor oferi posibilitatea de a-şi analiza performanţele şi de a-şi forma o imagine clară privind progresul şi competenţele formate.

Pentru a sublinia diferenţa între predarea/învăţarea la adulţi şi respectiv la copii şi tineri, termenul de *pedagogie* (din grecescul: paidos = copil, agoge = a conduce; a conduce copilul, educarea copilului), a fost înlocuit cu termenul *andragogie* (andros = om, bărbat matur; ştiinţa de a-i învăţa pe adulţi să înveţe, ştiinţa şi practica educării adulţilor).

Comparând cele două categorii de vârstă, se pot identifica o serie de greşeli pe care educatorii/formatorii le fac uneori, necunoscând sau neglijând aspectele care ar trebui să stea în mod real la baza metodologiilor didactice.

Tabelul 2.1 – Comparaţia pedagogie-andragogie

	PEDAGOGIE	**ANDRAGOGIE**
Perspectiva asupra persoanei care învaţă	✓ activitatea elevului este dirijată de profesor; ✓ profesorul este responsabil de cunoştinţele predate, modul de predare (strategii didactice), organizarea activităţii; ✓ profesorul evaluează activitatea elevului;	✓ învăţarea adulţilor este autodirijată; ✓ decid ei înşişi ce este important de învăţat; ✓ aceştia îşi asumă răspunderea cu privire la propria activitate; ✓ adulţii îşi autoevaluează performanţele şi progresul;
Rolul experienţei anterioare	✓ elevul nu are o experienţă anterioară suficient de bogată ca să poată fi utilizată ca sursă în învăţare pentru colegi sau profesor; ✓ experienţa profesorului este cea mai importantă;	✓ adulţii au o experienţă anterioară semnificativă cantitativ şi calitativ; ✓ având experienţe de viaţă bogate şi diverse, adulţii constituie unul pentru altul surse de învăţare reciprocă, chiar şi pentru formator; ✓ experienţa anterioară diferită asigură diversitatea în grupele de adulţi;
Oportunităţile de învăţare	✓ elevilor li se spune de către profesor ce trebuie să înveţe;	✓ adulţii au adesea o puternică motivaţie internă de a cunoaşte anumite aspecte dintr-un domeniu; ✓ mediul poate constitui o oportunitate de învăţare; ✓ adulţii au abilitatea de a evalua diferenţa dintre nivelul de cunoaştere la care se află la un moment dat şi nivelul la care doresc să ajungă;

	PEDAGOGIE	ANDRAGOGIE
Orientarea învăţării	✓ învăţarea este un proces de achiziţie a unor conţinuturi stabilite de profesor; ✓ se aşteaptă ca ceea ce învaţă să le fie de folos pe termen lung, în viitor;	✓ adulţii doresc/sunt interesaţi să îşi dezvolte competenţe specifice într-un domeniu clar precizat, să schimbe ceva în viaţa lor; ✓ învăţarea adulţilor este orientată spre rezolvarea problemelor practice din viaţa personală sau profesională; ✓ se aşteaptă ca ceea ce învaţă să poată fi aplicat imediat;
Motivaţia	✓ elevul este motivat preponderent extern, prin note şi teama de eşec;	✓ la adulţi există o motivaţie internă pentru învăţare, generată de: stima de sine, nevoia de recunoaştere, dorinţa de a avea o calitate a vieţii mai bună etc.

Pe lângă aceste caracteristici, trebuie avute în vedere şi anumite condiţii care trebuie îndeplinite pentru a facilita procesul de învăţare:

- adultul să aibă acces la suficientă informaţie (din experienţă directă sau alte surse), pentru a percepe similitudinile, diferenţele, semnificaţiile;
- educabilul să aibă la dispoziţie suficient timp, pentru ca procesul de învăţare să decurgă normal, fără anxietăţi şi stres;
- respectarea progresiei de la uşor la dificil în cadrul programului de învăţare;
- autoevaluarea realistă şi imagine de sine pozitivă favorizează învăţarea eficientă.

<u>Principiile educaţiei/formării adulţilor</u>

Având ca bază de pornire informaţiile anterioare referitoare la învăţarea la vârsta adultă, prezentăm o serie de *principii active în educaţia adulţilor* (care evidenţiază jaloane de respectat în derularea activităţii didactice cu adulţii). Unele dintre ele se includ, se suprapun, dar important este că toate converg spre realizarea unei relaţii eficiente predare-învăţare (Sava, pp. 85-98).

Principiile educaţiei/formării adulţilor se diferenţiază de principiile pedagogiei şcolare. Principiile educaţiei/formării adulţilor sunt fie proprii, fie particularizate, fiind generate de specificul domeniului, asigurând baza pentru ordonarea şi sistematizarea procesului educativ la adulţi.

1. Evaluarea nevoilor

- este un principiu de bază în învăţarea la vârsta adultă, care derivă din faptul că fiecare participant la programul educaţional are experienţe şi expectaţii diferite;
- formatorul trebuie să identifice: care sunt nevoile de învăţare ale grupului, ce ştiu deja, ce aspecte ale cursului se potrivesc nevoilor descoperite. Această descoperire se poate realiza prin ascultarea dorinţelor şi nevoilor adulţilor implicaţi în program: prin conversaţii telefonice, discuţii în grupuri mici care să analizeze planul de curs sau sondaje de opinie.
- Nevoile se pot inventaria după următoarele repere: *Cine* are nevoie de *ce*, din perspectiva *cui?* (*Cine* - reprezintă persoanele care au o anumită nevoie; *ce* - reprezintă nevoile; *din perspectiva cui* - reprezintă persoana care defineşte sau identifică nevoile - adultul participant, formatorul sau altcineva).
- Evaluarea nevoilor este o analiză tematică, pentru identificarea subiectelor care sunt cu adevărat importante şi relevante pentru acei adulţi (motivaţia lor creşte proporţional cu apropierea subiectului de interesele lor reale).

2. ***Crearea sentimentului de siguranţă***

- este un principiu care trebuie să ghideze formatorul începând cu evaluarea nevoilor, continuând cu planificarea şi cu desfăşurarea cursului. Concret, sarcina formatorului este

de a crea experienţe de învăţare (sarcini de învăţare, atmosfera din sala de clasă, alcătuirea grupurilor de lucru, a materialelor) benefice şi confortabile pentru adultul participant la curs.

- sentimentul de siguranţă într-o experienţă de învăţare este dat de:
  - încrederea în competenţa formatorului;
  - încredere în relevanţa obiectivelor;
  - posibilitatea de exprimare într-un grup mic;
  - conştientizarea unei atmosfere atractive, lipsite de anxietăţi, stres, inhibiţii.

3. Dezvoltarea unor relaţii pozitive între formator şi formabil

- relaţia între formator şi adultul formabil trebuie să treacă dincolo de afinităţi, preferinţe sau antipatii personale;
- dezvoltarea unor relaţii pozitive se poate realiza prin mijloace cum sunt: folosirea întrebărilor deschise, ce invită la dialog, reflecţie, conştientizarea implicării (contribuie la dezvoltarea încrederii);
- afirmarea pozitivă a cursanţilor (aprecierea, lăudarea lor);
- respectul mutual;
- implicarea cursanţilor în sarcini semnificative pentru ei;
- responsabilizarea cursanţilor;
- necesitatea răspunderii imediate la întrebările adresate de cursanţi;
- stabilirea rolurilor (Adultul trebuie să ştie ce rol are de îndeplinit în grup, ce sarcini are de rezolvat pentru a îndeplini rolul. Problema adaptării adultului la rolul de cursant: contradicţie între *sentimentul de dependenţă* - propriu rolului de elev, unii adulţi dorindu-şi să fie trataţi ca nişte copii şi *sentimentul de independenţă* - propriu adultului independent şi responsabil faţă de propria învăţare.

4. Transparenţa obiectivelor învăţării pentru autoevaluarea cursantului

Această transparenţă este necesară deoarece o parte din învăţare, în cadrul programului educaţional, este autoînvăţare. Aceasta înseamnă că adulţii decid, în măsura în care permite situaţia, ce să înveţe, cum să înveţe, formulându-şi scopuri, alegând metode şi modalităţi de autoevaluare a ceea ce au învăţat.

5. Secvenţialitatea şi feedback-ul

- Secvenţialitatea presupune o programare a cunoştinţelor, abilităţilor şi atitudinilor într-o ordine care evoluează de la simplu la complex, de la învăţarea în grup la învăţarea individuală. Secvenţele de învăţare corect concepute generează sentimente de siguranţă, entuziasm pentru învăţare şi realizarea sarcinilor date. În caz contrar, pot apărea: demotivarea cursantului, impresia că nu este capabil să înveţe, anxietate, confuzie, ezitare şi chiar abandonarea cursului.
- Feedback-ul, în această situaţie, are o conotaţie puţin diferită: întărirea cunoştinţelor achiziţionate prin folosirea lor repetată în situaţii diferite. Rolul formatorului este de a crea situaţii de învăţare care pornesc de la cunoştinţele cursanţilor (se bazează pe ele) şi le întăresc.

6. Respectul pentru cursanţi

- cursanţii trebuie priviţi ca persoane responsabile care iau decizii privind ce şi cum vor învăţa. În măsura în care este posibil, trebuie să fie implicaţi în proiectarea şi crearea situaţiilor de învăţare.
- Când se predă ceva predeterminat, este necesar să se folosească întrebări deschise, cerând părerea curanţilor, solicitându-i să aleagă o idee mai importantă şi să motiveze, sau o

informaţie ce le va folosi mai mult la locul de muncă. Se realizează astfel abordarea învăţării din perspectiva celui ce învaţă.

7. Conceperea experienţei de învăţare din perspectiva rezultatelor imediate ale acesteia

- Adulţii au nevoie să vadă utilitatea imediată a cunoştinţelor achiziţionate. Pentru majoritatea adulţilor, cursurile educaţionale sunt secundare din perspectiva priorităţilor şi intereselor, educaţia nefiind o prioritate comparativ cu celelalte realităţi ale vieţii (nu au timp de pierdut).
- Ideea de „rezultate imediate" s-a concretizat în educaţia adulţilor, în conceptul de „transfer al învăţării". *Transferul învăţării* reprezintă aplicarea de către cursanţi a cunoştinţelor achiziţionate, ca urmare a participării la cursul respectiv.
- Transferul învăţării poate fi: *imediat* (aplicarea cunoştinţelor în contexte similare cu cele în care au fost învăţate) şi *îndepărtat* (aplicarea celor învăţate într-un context nou şi diferit faţă de cel în care a fost realizată învăţarea).

Factorii principali care influenţează pozitiv transferul învăţării sunt:

- experienţele şi cunoştinţele anterioare ale participanţilor, care îi ajută să relaţioneze ceea ce ştiu cu cea ce au învăţat;
- dorinţa participanţilor de a aplica ceea ce au învăţat;
- prezenţa unei perspective practice asupra conţinuturilor de învăţat;
- includerea unor exerciţii aplicative;
- conţinutul asimilat (cunoştinţe, abilităţi, valori) să fie relevant şi practic;
- stabilirea unor legături între conţinut şi experienţele cursanţilor, cunoştinţele anterioare.

8. Promovarea muncii în echipă

Învăţarea în echipă, la adulţi, oferă sentimentul de siguranţă şi cel de responsabilitate împărţită. Munca în echipă presupune:

- interdependenţă pozitivă realizată prin fixarea unor obiective comune şi distribuirea sarcinilor în cadrul grupului;
- interacţiunea directă;
- răspundere şi responsabilitate de grup, dar şi individuală;
- prezenţa unor abilităţi sociale de relaţionare, negociere, rezolvare de conflicte, luare de decizii.

Echipele se alcătuiesc prin:

- oferirea libertăţii cursanţilor de alegere a echipei (rezolvarea sarcinilor în echipă cu prieteni, cunoscuţi, creează premisele unui mediu sigur, facilitator al învăţării);
- la începutul cursului se pot stabili echipe în mod arbitrar, dacă cursanţii nu au experienţe de învăţare împreună;

<u>Alte principii ale educaţiei/formării adulţilor</u>

a) Principiul accesibilităţii

Acest principiu are o importanţă deosebită în formarea adulţilor, deoarece subiecţii cărora li se adresează acţiunea de formare pot constitui un grup eterogen: vârstă diferită, nivel socio-cultural diferit, profesie diferită. Ţinând cont de această realitate eterogenă, principiul accesibilităţii impune pe lângă alcătuirea programelor în funcţie de cerinţele specifice (aria problematică care interesează adultul sau categoriile de adulţi), şi organizarea şi desfăşurarea activităţilor de formare, astfel încât să permită participarea activă a tuturor participanţilor.

b) Principiul diferenţierii

Diferenţierea în activitatea de formare se poate realiza după criterii multiple ca: vârstă, sex, nivel de cultură generală, domenii de specialitate, nivelul pregătirii profesionale, repere aptitudinale, interese, preferinţe, mentalităţi dominante (religioase, morale), motivaţia participării la actul pedagogic. Diferenţa se concretizează în elemente ca:

- programele de activitate sub aspectul conţinutului (activitate, complexitate);
- raportarea conţinutului la timpul afectat pentru vehicularea lui;
- formele de organizare a activităţii, metodele şi mijloacele utilizate;
- limbajul utilizat de formator.

c) *Principiul asigurării condiţiilor optime (mediului corespunzător)*

Principiul asigurării mediului de activitate corespunzător specificului acţiunii se referă la respectarea unor cerinţe legate de spaţiul unde se desfăşoară activitatea:

- capacitatea spaţiului adecvată numărului de participanţi;
- elementele de microclimat (temperatură, luminozitate, izolare fonică);
- decorarea spaţiului, culorile, formele;
- poziţia formatorului şi a participanţilor;
- amplasarea aparaturii, mobilierului.

d) *Principiul cultivării iniţiativelor*

Acest principiu are în vedere două aspecte. Pe de o parte, receptivitatea formatorului şi a instituţiei pe care o deserveşte faţă de cerinţele, aşteptările, propunerile şi sugestiile beneficiarilor acţiunilor culturale, educative, instructive şi pe de altă parte, stimularea acestora pentru a formula aşteptări, cerinţe în ceea ce priveşte conţinuturile activităţilor, metodele utilizate, formulele de organizare.

Respectarea acestui principiu asigură adaptarea acţiunii formatorului şi a instituţiei la cerinţele beneficiarilor, cunoaşterea adecvată a acestor cerinţe, asigurarea participării la aceste activităţi, sporirea încrederii acestora în procesul de formare şi implicit creşterea eficienţei acţiunii de formare.

e) *Principiul ofertei optime*

Acest principiu completează efectul principiului cultivării iniţiativelor. Acţiunea singulară a principiului cultivării iniţiativelor nu poate să asigure eficienţa, dimpotrivă aceasta este o situaţie inacceptabilă deoarece în funcţie de cerinţele participanţilor se elaborează oferta acţiunii de formare. Oferta optimă presupune ca instituţia socială şi pedagogul să posede şi să valorifice capacitatea de a sesiza necesităţile pedagogice ale unor categorii de persoane, de a organiza şi a face oferte de activităţi adecvate, activităţi care să vină în întâmpinarea unor beneficiari, care singuri nu pot anticipa să-şi conştientizeze nevoile.

f) *Principiul conştiinţei finalităţii*

Potrivit acestui principiu acţiunile de formare destinate adulţilor trebuie să aibă finalităţi foarte bine precizate, finalităţi care să se constituie ca răspuns la necesităţile adulţilor care participă la acestea. De asemenea, adulţii trebuie să înţeleagă necesitatea participării lor la activităţile de formare. În general, finalităţile sunt legate de ameliorarea culturală, utilitatea practică şi difuzarea informaţiilor şi contribuie la dezvoltarea indivizilor, a comunităţilor din care aceştia fac parte, precum şi a societăţii în ansamblu.

g) *Principiul depăşirii practicilor şcolare*

Potrivit acestui principiu acţiunile de formare destinate adulţilor trebuie să aibă finalităţi foarte bine precizate, finalităţi care să se constituie ca răspuns la necesităţile adulţilor care

participă la acestea. De asemenea, adulţii trebuie să înţeleagă necesitatea participării lor la activităţile de formare. În general, finalităţile sunt legate de ameliorarea culturală, utilitatea practică şi difuzarea informaţiilor şi contribuie la dezvoltarea indivizilor, a comunităţilor din care aceştia fac parte, precum şi a societăţii în ansamblu.

Principiul depăşirii practicilor şcolare se referă la necesitatea adaptării conţinutului şi strategiilor de lucru cu adulţii la specificul acestora. Transferul strategiilor didactice utilizate în şcoală în cadrul activităţilor de formare destinate adulţilor nu este oportun.

h) *Principiul asigurării mediului de activitate interactivă*

Acest principiu se realizează în strânsă relaţie cu principiul depăşirii practicilor şcolare şi precizează faptul că adultul are nevoie să fie educat acţionând. Pentru aceasta, trebuie asigurat suportul necesar în vederea învăţării prin acţiune.

Ciclul învăţării lui Kolb

Dintre perspectivele contemporane de abordare a învăţării, învăţarea experienţială este aplicată cu precădere în cadrul programelor de educaţie a adulţilor, educaţie informală sau educaţie pe tot parcursul vieţii. Învăţarea experienţială reprezintă rezultatul unui proces de reflectare activă asupra experienţei. Învăţarea experienţială implică în general *două dimensiuni*: *interacţiunea concretă* cu mediul de învăţare şi *analiza, reflectarea* asupra datelor experienţei, procese în urma cărora se ajunge la o anumită înţelegere conceptuală.

Psihologul umanist Carl Rogers a identificat următoarele *trăsături ale învăţării experienţiale:*

- este iniţiată de către persoana care învaţă;
- presupune implicare personală din partea acesteia;
- prezenţa unui instructor nu este întotdeauna obligatorie;
- persoana care învaţă îşi autoevaluează progresul;
- este durabilă în timp.

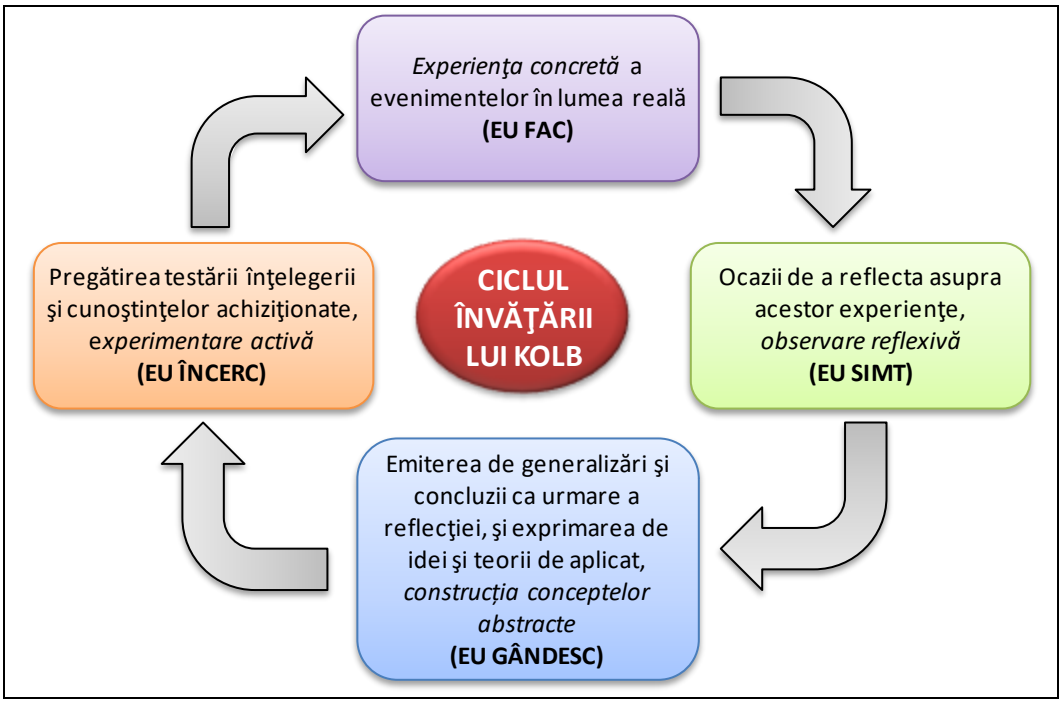

Figura 2.1 – Ciclul învăţării lui Kolb (Kolb D., Învăţarea experienţială)

Rogers afirmă că oamenii au o tendinţă naturală de a învăţa din mediu, *rolul instructorului/profesorului/formatorului* fiind acela de a facilita procesul prin:

- crearea unui climat pozitiv caracterizat prin încredere şi respect reciproc;
- stimularea curiozităţii şi a interesului cursanţilor;
- clarificarea obiectivelor, asigurarea resurselor;
- stabilirea unui echilibru între dimensiunile intelectuale şi emoţionale ale învăţării;
- împărtăşirea unor sentimente şi gânduri cu cei care învaţă etc.

Conform aceluiaşi autor, *învăţarea este facilitată* atunci când:

- persoanele care învaţă prezintă o puternică implicare personală în cadrul procesului şi deţin controlul asupra naturii şi desfăşurării acestuia;
- învăţarea are la bază confruntarea directă cu probleme practice, sociale, personale sau din mediul fizic;
- principala metodă de control a progresului este autoevaluarea.

Oamenii învaţă din propria experienţă şi pot înţelege mai uşor nişte informaţii noi, dacă le raportează la ceea ce ştiu deja. D. Kolb a identificat un model al acestei învăţări, un model ciclic al învăţării în cadrul căruia experienţa concretă subiectivă constituie baza pentru analiză şi reflecţie. Cunoştinţele astfel rezultate vor fi asimilate şi integrate în concepte abstracte, care vor furniza noi oportunităţi de învăţare, orientând explorarea activă a mediului. Activităţile de mentorat şi tutoriale proiectate pe baza modelului propus de D. Kolb, urmează secvenţele prezentate în figura de mai sus, aşa cum este prezentat în tabelul următor:

Tabelul 2.2 – Activităţile de mentorat conform modelului Kolb

Experienţa concretă	Persoanele care învaţă vor fi implicate într-o activitate concretă, efectuând anumite sarcini sau observând activ diverse fenomene, procedee, tehnici, etc. (Pentru ca acestea să constituie reale oportunităţi de învăţare, trebuie să fie relevante în raport cu obiectivele şi interesele subiecţilor). ***Metodele didactice*** utilizate sunt: experimente de laborator, activităţi practice, situaţii problemă, exemple, prezentări de caz, simulări, filme sau alte materiale multimedia, etc.
Observare reflexivă	În această etapă, are loc analiza datelor obţinute prin experienţă. ***Metode*** utilizate: conversaţia, grupurile de discuţii, metode interogative, eseuri şi comentarii, dezbaterea, predarea reciprocă, etc.
Construcţia conceptelor abstracte	Construcţia conceptuală presupune înţelegerea, interpretarea şi descoperirea relaţiilor dintre evenimentele observate. Subiecţii compară noile cunoştinţe cu cele deja existente la nivel cognitiv, realizând integrarea acestora şi derivarea unor noi semnificaţii. ***Metode*** utilizate: lectura, analogii, referate, proiecte, hărţi conceptuale, scheme şi modele, etc.
Experimentare activă	În cadrul etapei de experimentare se realizează consolidarea cunoştinţelor învăţate, prin aplicarea lor în practică. Învăţarea este considerată autentică în măsura în care subiecţii reuşesc să aplice cunoştinţele învăţate în situaţii noi. ***Metode*** utilizate: probleme, exerciţii, diverse sarcini practice, proiecte, teme pentru acasă, teme de laborator, studii de caz, etc.

Tabelul 2.3 - Aplicarea modelului ciclic al învăţării experienţiale în formarea a mentorilor

Experienţa concretă	observarea modului în care lucrează un formator (practică observaţională), urmată de efectuarea unor ore de practică (participativă) sub îndrumarea acestuia;
Observarea reflexivă	analiza activităţii (independent şi în colaborare cu îndrumătorul); observarea altor formatori, cu stiluri de lucru diferite;
Construcţia Conceptelor abstracte	studierea unor materiale (manuale, cărţi, articole) referitoare la competenţele formatorilor, stiluri de predare, strategii şi metode didactice, etc;
Experimentarea activă	aplicarea cunoştinţelor învăţate, formarea unui stil de lucru propriu, care va fi perfecţionat în timp.

2.3.3 Stiluri de învăţare

Oamenii tind să prefere anumite moduri de învăţare, cunoscute sub numele de stiluri de învăţare. Formatorii ar trebuie să fie conştienţi de faptul că în orice moment al formării, în sală există o serie de stiluri de învăţare.

Doi psihologi britanici, Peter Honey şi Alan Mumford au identificat patru stiluri principale de învăţare care corespund cu fiecare etapă din ciclul de învăţare experienţială al lui Kolb.

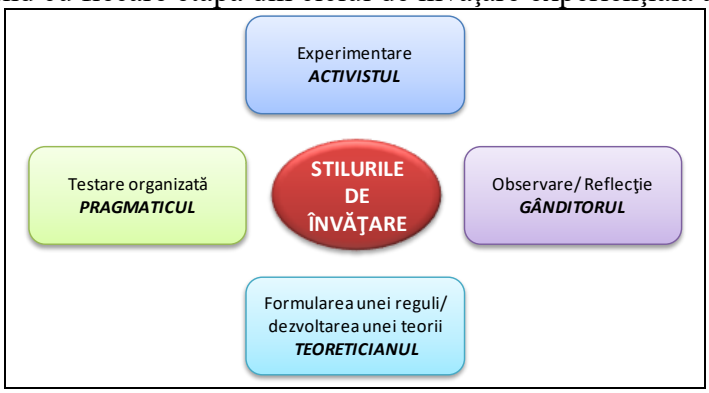

Figura 2.2 – Stilurile de învăţare

Activiştii

Activiştii se implică pe deplin şi obiectiv în noi experienţe. Le place să trăiască aici şi acum şi să se lase conduşi de experienţele imediate. Sunt deschişi, lipsiţi de scepticism, lucru care îi determină să devină entuziaşti oricând se întâlnesc cu un lucru nou. Trăiesc după filozofia: "Voi încerca orice o dată".

Au un program zilnic foarte încărcat, şi încearcă să atace diverse probleme prin brainstorming. De îndată ce entuziasmul provocat de o activitate se epuizează, se grăbesc să caute o altă experienţă. Tind să fie atraşi de experienţele noi dar, se plictisesc în momentul implementării şi consolidării pe termen lung. De obicei, sunt viaţa şi sufletul petrecerilor şi caută să facă acele activităţi care au o legătură directă cu ei înşişi.

Învaţă cel mai bine când	Învaţă mai puţin când
Există multe experienţe, probleme şi oportunităţi noi care îi provoacă.	Trebuie să asculte prelegeri cu explicaţii lungi despre cum trebuie făcute diverse lucruri.
Li se cere să caute miezul lucrurilor şi primesc sarcini pe care le consideră dificile.	Trebuie să lucreze mult singuri, de exemplu să citească sau să scrie foarte multe notiţe.
Li se oferă libertatea de a veni cu idei.	Li se cere să stea deoparte şi să nu se implice.
Au ocazia de a conduce sau de a îi organiza pe alţii.	Trebuie să urmeze instrucţiuni ca la carte, fără libertate prea mare sau posibilitate de schimbare.

Gânditorii

Gânditorilor le place să stea şi să mediteze la experienţe dar, şi să le observe din diferite unghiuri. Ei adună informaţii, prima dată direct de la sursă, apoi şi de la alţii şi preferă să le analizeze bine înainte de a formula orice concluzie. Cel mai mult contează adunarea şi analiza riguroasă a datelor şi evenimentelor deci, tind să amâne cât mai mult posibil formularea unor concluzii definitive.

Învaţă cel mai bine când	Învaţă mai puţin când
Pot lucra în propriul ritm, fără termene limită scurte.	Îşi fac probleme din cauza termenelor limită sau sunt grăbiţi să treacă de la o activitate la alta.
Li se lasă timp de gândire înainte de a acţiona sau comenta, de exemplu li se acordă timp pentru pregătiri.	Sunt forţaţi să fie în centrul atenţiei, de exemplu ca lideri sau atunci când trebuie să facă o prezentare.

Au ocazia de a analiza ce s-a întâmplat şi de a se gândi la ce au învăţat.	Nu au timp să se pregătească, de exemplu când li se cere să acţioneze sau să emită observaţii imediat, fără planificare.
Au capacitatea de a efectua cercetări foarte detaliate şi prelungite.	Sunt obligaţi să se implice până la capăt.

Filozofia lor spune că trebuie să fii precaut şi să nu laşi nici un lucru necercetat. *„Uită-te înainte să sari”, „Gândeşte-te mult la ceea ce faci”*. Sunt oameni gânditori cărora le place să analizeze toate perspectivele şi implicaţiile posibile înainte de a face orice mişcare.

Preferă să ocupe un loc în spate, la întâlniri şi discuţii. Le place să observe modul de acţiune al oamenilor. Îi ascultă pe alţii şi aşteaptă să vadă direcţia discuţiilor înainte să facă orice observaţie. Atunci când spun sau fac ceva, se bazează pe o imagine de ansamblu care include trecutul, dar şi prezentul observaţiilor altora dar şi ale lor.

Teoreticienii

Teoreticienii adaptează şi integrează observaţiile în teorii complexe, dar foarte logice. Ei analizează problemele pe o linie verticală logică, pas cu pas şi asimilează lucruri disparate în teorii coerente. Tind să fie perfecţionişti şi nu se opresc până când lucrurile nu sunt aranjate bine şi se încadrează într-o schemă raţională.

Învaţă cel mai bine când	Învaţă mai puţin când
Există o organizare clară şi un scop clar şi ştiu ce li se cere.	Sunt puşi în situaţia de a face anumite lucruri fără să cunoască scopul sau contextul acestora.
Au timp să gândească logica dintre idei, evenimente şi situaţii.	Simt că nu sunt pe aceeaşi lungime de undă, intelectual, cu ceilalţi participanţi, de exemplu dacă se află printre mulţi activişti.
Sunt provocaţi intelectual, de exemplu puşi în situaţii complexe în care sunt obligaţi să utilizeze abilităţi şi cunoştinţe.	Activitatea nu este organizată sau sunt informaţi într-un mod dezorganizat.
Observă că ceea ce fac se încadrează într-un tipar logic.	Nu li se oferă şansa de a-şi utiliza abilităţile de a raţiona.

Le place să analizeze şi sintetizeze. Le place să emită prezumţii, principii, teorii de bază, modele şi sisteme de gândire; “dacă sunt logice, sunt bune”. Întrebările pe care şi le pun cel mai frecvent sunt: “Are sens?”, “Cum se potriveşte acest lucru cu celălalt?”, “Ce prezumţii de bază pot formula?”. Teoreticienii au tendinţa de a fi detaşati, analitici şi dedicaţi unei obiectivităţi raţionale mai degrabă decât oricărui lucru subiectiv sau ambiguu. Preferă să extindă orice certitudine şi se simt inconfortabil când se confruntă cu judecăţi subiective, gândire laterală şi cu orice lucru care nu este fix.

Pragmaticii

Pragmaticilor le place să încerce idei şi tehnici pentru a verifica dacă funcţionează practic. Ei caută, în mod pozitiv, idei noi şi profită de prima ocazie pentru a experimenta practic respectivele lucruri. Le place să facă diverse lucruri şi acţionează rapid şi cu încredere când este vorba de idei care îi atrag. Nu le place vorba în gol şi tind să-şi piardă răbdarea în cadrul discuţiilor deschise. Sunt oameni de esenţă practică şi cu picioarele pe pământ şi le place să ia decizii practice şi să rezolve probleme. Pragmaticii consideră că problemele şi oportunităţile sunt provocări. Filosofia lor este: “Întotdeauna există o cale mai bună” şi “dacă funcţionează, atunci acel lucru este bun”.

Învaţă cel mai bine când	Învaţă mai puţin când
Învaţă lucruri care prezintă evident avantaje practice, de exemplu cum să economiseşti timp,	Nu văd nici un beneficiu în ceea ce învaţă, de exemplu: nu are aplicabilitate practică.

cum să te descurci cu oamenii mai ciudaţi.	
Li se oferă repede ocazia de a pune în practică ceea ce învaţă.	Nu există nici un câştig material, de exemplu: întâlniri mai scurte, reducerea volumului de muncă.
Li se oferă ocazia de a încerca diverse lucruri singuri şi primesc feedback de la un expert în care au încredere.	Nu li se oferă instrucţiuni sau ocazia de a exersa diverse lucruri.
	Există obstacole care le blochează accesul de a utiliza ceea ce învaţă, de exemplu: obstacole politice sau de conducere.

2.3.4 Abordări ale predării în educaţia adulţilor

Conform definiţiei clasice din literatura românească de specialitate, *predarea* reprezintă latura procesului de învăţământ, intenţionată,organizată şi conştientă, de transmitere de către profesor a cunoştinţelor teoretice şi practice, care stau la baza învăţării.

Predarea nu înseamnă doar transmitere de informaţii, ci şi demersurile pregătitore şi ulterioare ei: proiectare, organizare, sistematizare, esenţializare de conţinuturi, coordonare, dirijare, decizie, control, evaluare, inovare, schimbare.

În contrast cu educaţia copiilor/tinerilor, *educaţia adulţilor:*

- pune accent pe cursant şi învăţarea sa, şi nu pe profesor şi predare;
- profesorul/formatorul este un facilitator al învăţării, necesar şi important, dar nu esenţial pentru învăţare;
- formatorul concepe şi conduce desfăşurarea activităţilor care ar duce la învăţare.

În consecinţă, a fost investigat mai mult procesul învăţării adulţilor, decât cel al predării la adulţi.

Abordări ale predării în educaţia adulţilor (Sava, pp. 99-100):

1. Abordarea didacticistă:

- este cea tradiţională, care concepe predarea ca un proces de selectare şi transmitere de către profesor/formator cursanţilor a cunoştinţelor, abilităţilor şi valorilor, utilizând metode şi tehnici.
- profesorul/formatorul vehiculează conţinuturile în mod structurat, sistematic, iar cursanţii iau notiţe iar apoi reproduc corect informaţiile (ex: prelegerea);
- variantă mai eficientă a acestei abordări: profesorul/formatorul încurajează cursanţii să pună întrebări, analizând ceea ce li se transmite.

2. Abordarea socratică/euristică:

- include punerea de întrebări în procesul de predare-învăţare;

Profesorul/formatorul adresează o serie de întrebări cursanţilor, ale căror răspunsuri vizează:

- exprimarea cunoştinţelor pe care le deţin;
- reflectarea asupra lor, reconsiderarea;
- stabilirea unor asociaţii, legături logice;
- transfer al cunoştinţelor în situaţii noi.

Eficienţa activităţilor depinde de măiestria profesorului/formatorului de a adresa întrebări adecvate şi de a administra răspunsurile cursanţilor.

3. Abordarea facilitatoare:

Profesorul/formatorul:

- creează situaţii de învăţare stimulative, provocatoare, având în vedere caracteristicile şi nevoile de învăţare ale cursanţilor;

- observă şi sprijină activitatea cursanţilor;
- îi ajută pe cursanţi să reconsidere şi să-şi reconstruiască punctele de vedere;

Cursantul:

- este pus în faţa unor probleme pe care trebuie să le rezolve prin: observaţii, reflecţii, găsirea unor soluţii alternative, alegerea soluţiei optime;
- realizează o învăţare constructivă, activă, selectivă, bazată pe înţelegere personală.

Abordarea didactică şi socratică a predării nu sunt concordante cu specificitatea învăţării la adulţi. În educaţia adulţilor, cea mai indicată este predarea facilitatoare, (reprezentată în schema de mai jos), care are mari similitudini cu modelul ciclului de învăţare experienţială a lui D. Kolb.

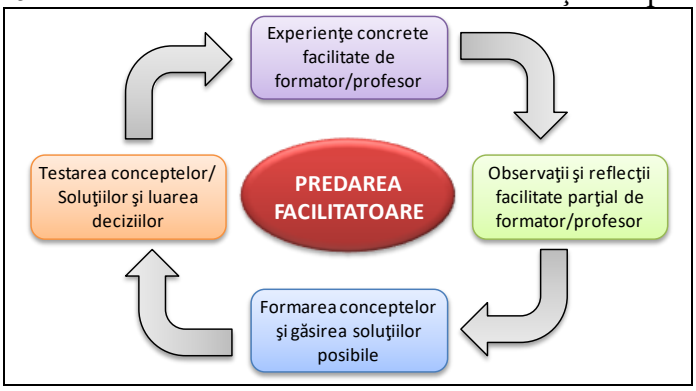

Figura 2.3 – Predarea facilitatoare

Tabelul 2.4 – Predarea facilitatoare

Condiţii ale învăţării la vârsta adultă	Demersuri în predare
Învăţarea este o nevoie umană de bază	Predarea nu este esenţială pentru învăţare, dar o poate facilita (dirija, provoca)
Cursanţilor adulţi le place să participe în procesul de învăţare	Utilizarea predominantă a unor metode de predare socratice, facilitatoare, (metode active, interactive, metodele gândirii critice) şi nu didactice.
Cursanţii adulţi aduc în situaţia de învăţare propriile experienţe	Folosirea, valorificarea acestor experienţe, ca surse de învăţare
Cursanţii adulţi aduc în situaţia de învăţare propriile cunoştinţe	Noile cunoştinţe se vor construi pe cel vechi, care vor fi valorificate ca o resursă
Cursanţii adulţi aduc în situaţia de învăţare propria stimă de sine	Corecturile se vor face într-o manieră plină de înţelegere, pentru menţinerea la un nivel ridicat a încrederii şi stimei de sine; oferirea oportunităţilor de reflectare asupra cunoştinţelor incorecte
Adulţii învaţă cel mai bine când nu se simt ameninţaţi	Crearea unui climat care să promoveze cooperarea, nu competiţia, şi să elimine inhibiţiile
Cursanţi adulţi au nevoie să se simtă trataţi ca adulţi	Rolul formatorului este de a facilita predare-învaţare între toţi participanţii, fără a se considera deţinător al tuturor cunoştinţelor.

2.4 Organizarea activităţilor de formare

Condiţiile de formare reprezintă totalitatea factorilor care favorizează sau care, dimpotrivă, pot constitui obstacole pentru activităţile de formare: spaţiul fizic, materialele şi echipamentele necesare, atitudinile şi prejudecăţile persoanelor implicate, procurarea materialelor suport, realizarea, în prealabil a unor activităţi de învăţare sau parcurgerea unor materiale informative, facilităţile pentru pauze şi igiena personală etc.

Condiţiile de formare trebuie asigurate în conformitate cu legislaţia în vigoare şi cu programul de formare şi vor fi adecvate caracteristicilor individuale ale participanţilor.

Echipamentele şi materialele necesare activităţilor de formare vor fi disponibile atunci când este prevăzut a fi utilizate în procesul de formare.

Materialele vizuale utilizate trebuie să fie lizibile şi atractive. Resursele şi materialele pentru formare trebuie să fie accesibile pentru participanţii la formare.

2.4.1 Organizarea spaţiului în care are loc formarea

Locul de desfăşurare a fiecărei activităţi de formare este ales şi organizat în funcţie de obiectivele care trebuie atinse şi competenţele-ţintă ale programului. Modul de aranjare a spaţiului de lucru facilitează comunicarea între participanţii la formare şi între aceştia şi formator. Spaţiul de formare trebuie clar diferenţiat faţă de cel destinat pauzelor şi relaxării participanţilor la formare.

Pot fi valorificate diverse spaţii de învăţare:

- *Sala de cursuri:* O modalitate ar fi să se organizeze întreaga activitate sub formă de prelegeri, în care formatorul le predă ceva participanţilor, în timp ce aceştia ascultă. Este o situaţie foarte cunoscută, care se poate numi învăţare verticală, în care o persoană cu mai multe cunoştinţe comunică cu persoane cu mai puţine cunoştinţe, pentru ca acestea să dobândească mai multe cunoştinţe, deprinderi şi/sau alte atitudini. Aproape totul se desfăşoară aşa cum doreşte „expertul în predare”.
- *Sala de studiu:* O altă modalitate de organizare este pe baza nevoilor participanţilor şi în condiţiile impuse de aceştia. Participanţii lucrează singuri, studiază, reflectă, pot discuta anumite lucruri între ei. Pot să-şi pună întrebări unul altuia, încercând să înveţe în reţea şi să-şi îmbunătăţească cunoştinţele făcând schimb explicit de cunoştinţe şi identificându-şi tacit şi reciproc cunoştinţele. Rolul formatorului este aici acela de „facilitator şi îndrumător care acordă sprijin”.
- *Sala de simulare:* Pentru a ajunge la o relaţie mai strânsă între teorie şi practică, participanţii pot lucra cu o realitate simulată (studii de caz sau de alte medii de simulare). Simularea poate fi o idee bună iar rolul formatorului este „acela de consultant care pune întrebări şi ascultă”, având cunoştinţe temeinice atât teoretice, cât şi practice.
- *Sala de practică:* Instruirea poate fi legată direct de practică. Aceasta înseamnă că rezultatul poate fi implementat direct în practică, în acelaşi timp cu dezvoltarea competenţei participanţilor. Programele de învăţare activă sunt exemple foarte bune de astfel de abordări. Rolul formatorului este „de inventator de activităţi adecvate şi activităţi de reflectare bine executate”. Principala responsabilitate a formatorului este să aibă grijă să aleagă activităţi adecvate (în funcţie de ceea ce trebuie să se înveţe) şi ca participanţii să reflecte la experienţa lor. Formatorii trebuie să fie capabili să aleagă acel spaţiu de învăţare care le garantează cele mai bune rezultate.

Se recomandă analiza prealabilă a locului unde urmează să se desfăşoare formarea în vederea cunoaşterii detaliilor precum: luminozitate, acustică, mobilier şi aparatură. Este cunoscut faptul că locul influenţează starea de spirit a auditoriului. Trebuie avute în vedere toate detaliile sălii (temperatura dacă este reglabilă sau nu, mobila, iluminatul, acustica, mărimea, plasarea sălii, amplasamentul prizelor, uşilor, bufetului sau a altor obstacole (Centrul Doctus, *Formator – suport de curs, www.doctus.ro*).

Recomandări privind activitatea în spaţiul destinat formării:

- localizarea prizelor si verificarea modului de funcţionare a acestora;
- asigurarea accesului spaţiului de lângă uşă;
- aşezarea bufetului în spatele sălii pentru a nu atrage atenţia;
- coborârea jaluzelelor dacă se utilizează mijloace vizuale;

- utilizarea luminii naturale pentru a nu cauza disconfort vizual;
- stabilirea unui loc unde auditoriul să primească, după prezentare, copii xerox dacă este nevoie;
- verificarea modului în care publicul vă poate vedea;
- verificarea acusticii şi a modului de funcţionare a microfonului.

2.4.2 Pregătirea sălii de formare

Un factor adesea subestimat din cauza efectelor sale mai puţin evidente dar care poate transforma o sesiune de training într-un real succes sau într-un eşec total, este aranjarea mobilierului (mese, scaune).

Figura 2.4 – Amenajarea „în U”

Avantaje	Dezavantaje
• pentru susţinerea referatelor; • perspectivă bună a formatorului asupra cursanţilor; • un tip de aşezare cunoscut de la adunări/ festivităţi.	• necesită mult spaţiu; • distanţe mari între participanţi; • în cazul în care se distribuie scaune şi în partea inferioară a potcoavei, unii cursanţi nu vor mai avea vizibilitate.

Figura 2.5 – Aşezarea în formă de “stea”/ pe grupe

Avantaje	Dezavantaje
• potrivită activităţilor pe grupe; • stimulează activitatea şi munca în echipă.	• unor participanţi nu le va fi suficient spaţiul; • cursanţii sunt distribuiţi la o distanţă relativ mare unii faţă de alţii.

Figura 2.6 – Aşezarea şcolară clasică

Avantaje	Dezavantaje
• pentru prezentarea referatelor; • cadru formal, riguros.	• participanţii sunt mai pasivi; • discuţiile în general au loc între un cursant şi formator; • cei din prima bancă se simt expuşi/ intimidaţi.

Figura 2.7 – Aşezarea în cerc fără mese

Avantaje	Dezavantaje
• au loc mai mulți participanţi; • stimulează interactivitatea; • se creează o atmosferă de dialog.	• nu toți participanţii sunt obișnuiți cu o aşezare atât de liberă şi mai puţin formală; • unii adulţi nu se vor simţi prea bine sau se vor simți incomodaţi în această aranjare.

2.4.3 Realizarea unei prezentări de succes

Un bun formator se formează în timp prin exerciţiu. Orice formator trebuie să-şi cunoască foarte bine materialul care trebuie prezentat. În principiu conţinutul prezentării trebuie stabilit anterior, forma de prezentare este necesar să se adapteze la public, la context etc.

Fiecare prezentare este structurată în introducere, cuprins şi încheiere. Regula de aur pentru o prezentare de succes este ca introducerea, moment în care publicul sau cel puţin o parte a acestuia îşi face prima impresie despre formator, trebuie să fie una foarte bună, iar finalul unul strălucitor. Cuprinsul este necesar să se caracterizeze prin conciziune.

În introducere trebuie adresat un salut, o scurtă prezentare a temei, conţinutului. Se prezintă punctele importante, care vor fi prezentate sintetic în concluzii. Chiar dacă nu scrieţi întregul discurs, cei care au emoţii sunt sfătuiţi să scrie si să citească de pe foaie cel puţin prima propoziţie. Introducerea şi încheierea trebuie să fie realizate într-o manieră de adresare personală. Fiecare discurs sau prezentare se realizează pe baza următoarelor etape:

Etapa de pregătire

Atunci când pregătim o prezentare trebuie să ţinem cont de:

- cine a adresat invitaţia;
- cine sunt participanţii;
- care sunt obiectivele personale sau instituţionale care se urmăresc;
- ce tip de discurs este solicitat;
- care sunt aşteptările receptorilor discursului;
- cât timp este alocat discursului (un element foarte important care nu trebuie niciodată depășit) şi dacă există;
- timp alocat unor intervenţii din partea publicului, a discuţiilor;
- care este background-ul teoretic al publicului şi cât de numeros este acesta;
- dacă publicul este prezent de bună voie sau este un eveniment unde motivaţia sa de participare este stimulată;
- cunoaşterea sălii unde are loc prezentarea, cum poate fi calificată acustica acesteia, ce tip de susţinere tehnică există (retro sau videoproiector etc.).

Etapa de documentare

Este etapa de strângere a materialului necesar prezentării sau discursului. Aici documentarea se face prin intermediul cărţilor, al publicaţiilor de la bibliotecă, prin intermediul internetului, prin eventuala consultare a unor specialişti şi prin accesarea propriei baze de date. Materialul adunat trebuie să treacă printr-o etapă de selecţie.

Etapa de structurare

Această etapă se finalizează cu o primă formă a discursului, care este mai apoi prelucrată. Fiecare discurs este structurat în funcţie de anumite cuvinte cheie. Înainte de a realiza o primă repetiţie generală este necesar ca textul să fie prelucrat din punct de vedere retoric. Fiecare fiinţă umană este un izvor de emoţii mai mult sau mai puţin controlate.

Recomandări privind controlul emoţiilor în timpul prezentării:

- discursul trebuie pregătit foarte bine, iar oratorul trebuie să fi făcut repetiţia generală acasă;
- prezenţa în public a unor prieteni invitaţi poate fi de folos, cu atât mai mult cu cât aceştia pot urmări cu atenţie discursul şi pot să vă ajute mai apoi să vă depăşiţi greşelile;

- înainte de prezentare faceţi ceva relaxant, ceva care vă place şi vă ajută să vă stăpâniţi mai bine emoţiile şi nu uitaţi să priviţi partea bună a lucrurilor;
- în debutul discursului inspiraţi adânc, citiţi sau vorbiţi rar, clar şi puţin mai tare acest lucru vă va creşte încrederea în sine;
- imaginaţi-vă că în sală sunt oameni la fel ca voi, chiar dacă în public se află colegi care sunt gata să vă vadă mai mereu doar greşelile;
- faceţi astfel încât publicul să vă asculte, faceţi pauze şi pe alocuri, repetaţi anumite idei pentru a fi mai bine înţelese şi reţinute;
- un discurs nu trebuie să respecte aceleaşi reguli precum un text scris, este necesar ca propoziţiile să fie scurte;
- gândiţi, vorbiţi, convingeţi, acestea sunt cuvintele cheie;
- spuneţi ceea ce gândiţi, ceea ce spuneţi va fi ascultat de public, ceea ce spuneţi trebuie înţeles, ceea ce publicul înţelege trebuie să şi accepte, cu ceea ce este publicul de acord va fi utilizat, iar ceea ce va fi utilizat va fi la rândul său reţinut;
- o prezentare bună se caracterizează printr-un stil concret, fără divagaţii, conţinutul şi forma trebuie să se potrivească unul cu celălalt;
- un rol importat îl joacă elementele surpriză şi evitarea generalizărilor şi prezenţa exemplelor concrete.

3 REALIZAREA ACTIVITĂŢILOR DE FORMARE

Accesarea informaţiilor şi modul în care le procesăm depind în mare măsură de modalitatea de receptare şi furnizare a acestora dar şi de stilul personal de învăţare.

Pentru a facilita învăţarea şi furnizarea de informaţii trebuie să avem în vedere tipul de personalitate al celor cărora ne adresăm dar şi felul în care ne adresăm.

3.1 Informarea participanţilor privind activităţile de formare

În formarea adulţilor rolul central îl va avea comunicarea informaţiilor prin prisma caracteristicilor specifice vârstei adulte (biologice, psihologice, sociale), şi implicaţiile acestora asupra procesului de dezvoltare personală. Din orice punct am analiza educaţia adulţilor, ea se raportează mereu la capacităţile acestora. De aici şi unul din obiectivele fundamentale ale educaţiei permanente: a învăţa să înveţi.

Comunicarea în sens larg este procesul de transmitere şi receptare de informaţii, acest proces fiind bazat pe co-împărtăşirea unei semnificaţii.

Noţiunea de comunicare

Toate definiţiile date comunicării, indiferent de şcolile de gândire cărora le aparţin sau de orientările în care se înscriu, au cel puţin următoarele elemente comune:

- Comunicarea este procesul de transmitere de informaţii, idei, opinii, păreri, fie de la un individ la altul, fie de la un grup la altul;
- Comunicarea este un atribut al speciei umane; nici un fel de activitate nu poate fi concepută în afara procesului de comunicare;
- Comunicarea este un proces inevitabil, continuu, ireversibil;
- Se desfăşoară la două niveluri: informaţional şi relaţional.

Forme ale comunicării

În funcţie de criteriul luat în considerare se disting mai multe forme ale comunicării:

Un prim criteriu avut în vedere în clasificarea formelor comunicării îl constituie *modalitatea sau tehnica de transmitere a mesajului.* Se identifică astfel:

a) *Comunicare directă* – în situaţia în care mesajul este transmis utilizându-se mijloace primare: cuvânt, gest, mimică;
b) *Comunicare indirectă* – în situaţia în care se folosesc tehnici secundare: scriere, tipăritură, semnale transmise prin cablu, sisteme grafice etc. în cadrul comunicării indirecte se disting:
   - Comunicare imprimată (presă, revistă, carte, afiş etc.);
   - Comunicare înregistrată (film, disc, bandă magnetică etc);
   - Comunicare prin fir (tekefon, telegraf, cablu, fibre oprice etc);
   - Comunicare radiofonică (radio, TV etc.).

În funcţie de *modul în care individul participă la procesul de comunicare* identificăm următoarele forme ale comunicării:

a) *Comunicare intrapersonală* sau comunicarea cu sinele; realizată de fiecare individ în forul său interior
b) *Comunicare interpersonală* sau comunicare în grup; realizată între indivizi în cadrul grupului sau organizaţiei din care fac parte;
c) *Comunicarea de masă* – este comunicarea realizată pentru publicul larg, de către instituţii specializate şi cu mijloace specifice.

Un alt criteriu de clasificare îl reprezintă *modul de realizare a procesului de comunicare în funcţie de relaţia existentă între indivizi* în cadrul unei organizaţii:

a) *Comunicare ascendentă* – realizată de la nivelele inferioare ale unei organizaţii către cele superioare;
b) *Comunicare descendentă* – atunci când fluxurile informaţionale se realizează de la nivelele superioare spre cele inferioare;
c) *Comunicarea orizontală* – realizată intre indivizi aflaţi pe poziţii ierarhice similare sau între compartimentele unei organizaţii în cadrul relaţiilor de colaborare ce se stabilesc între acestea.

Particularităţi ale comunicării

Putem identifica câteva particularităţi ale comunicării:

- Comunicarea are rolul de a-i pune pe oameni în legătură unii cu alţii în mediul în care evoluează;
- În procesul de comunicare, prin conţinutul mesajului se urmăreşte realizarea anumitor scopuri şi transmiterea anumitor semnificaţii;
- Orice proces de comunicare are o triplă dimensiune:

- *Comunicarea exteriorizată* - acţiunile verbale şi neverbale observabile de către interlocutori;
- *Metacomunicarea* - ceea ce se înţelege dincolo de cuvinte;
- *Intracomunicarea* - comunicarea realizată de fiecare individ în forul său interior, la nivelul sinelui.

- Orice proces de comunicare se desfăşoară într-un context adică are loc într-un anume spaţiu psihologic, social, cultural, fizic sau temporal, cu care se află într-o relaţie de strânsă interdependenţă;
- Procesul de comunicare are un caracter dinamic datorită faptului că orice comunicare odată iniţiată are o anumită evoluţie, se schimbă şi schimbă persoanele implicate în proces;
- Procesul de comunicare are un caracter ireversibil, în sensul că, odată transmis un mesaj el nu mai poate fi oprit în drumul lui către destinatar;
- În situaţii de criză procesul de comunicare are un ritm mai rapid şi o sferă mai mare de cuprindere;
- Semnificaţia dată unui mesaj poate fi diferită atât între partenerii actului de comunicare cât şi între receptorii aceluiaşi mesaj;
- Orice mesaj are un conţinut manifest şi unul latent, adeseori acesta din urmă fiind mai semnificativ.

Obiectivele comunicării

Comunicarea urmăreşte patru scopuri principale:

- să fim receptaţi (auziţi sau citiţi);
- să fim înţeleşi;
- să fim acceptaţi;
- să provocăm o reacţie (o schimbare de comportament sau atitudine).

Individualitatea umană este principala barieră în comunicare. Există o multitudine de factori care pot cauza probleme şi de care trebuie să fim conştienţi pentru a le depăşi.

Diferenţele de percepţie. Modul în care privim lumea este influenţat de experienţele personale, astfel că persoane de diferite vârste, naţionalităţi, culturi, educaţii, ocupaţii, sex, temperamente etc. vor avea alte percepţii şi vor recepta situaţiile în mod diferit. Diferenţele de percepţie sunt deseori numai rădăcina multor alte bariere de comunicare.

Concluziile grăbite. Deseori vedem ceea ce dorim să vedem şi auzim, evitând să recunoaştem realitatea în sine.

Stereotipii. Un foarte mare risc în procesul de comunicare este stereotipia. Prin experienţă şi educaţie învăţăm să nu tratăm persoane diferite ca şi când ar fi una singură: "Dacă am cunoscut un avocat (profesor, inginer, student etc.) i-am cunoscut pe toţi „.

Lipsa de cunoaştere. Este dificil să comunicăm cu cineva care are o educaţie diferită de cea pe care o deţinem noi, ale cărei cunoştinţe asupra unui anumit subiect sunt reduse. Comunicarea este totuşi posibilă dar implică abilităţi din partea celui care comunică. El trebuie să fie conştient de discrepanţele între nivelurile de cunoaştere şi să se adapteze în consecinţă.

Lipsa de interes. Una dintre cele mai mari bariere ce trebuie depăşită este lipsa de interes a interlocutorului faţă de mesajul nostru. Acolo unde lipsa de interes este evidentă şi de înţeles trebuie să acţionăm cu abilitate pentru a direcţiona mesajul nostru astfel încât să corespundă intereselor şi nevoilor celui ce primeşte mesajul.

Dificultăţi de exprimare. Dacă emiţătorul are dificultăţi în a găsi cuvintele pentru a-şi exprima ideile aceasta va fi în mod sigur o barieră în comunicare, şi, inevitabil, trebuie să lucreze la îmbogăţirea vocabularului. Lipsa de încredere, care de asemenea poate cauza dificultăţi în comunicare, poate fi învinsă prin pregătire şi planificare atentă a mesajului.

Emoţii. Emotivitatea emiţătorilor şi receptorilor de mesaje poate fi, de asemenea, o barieră. Emoţia puternică este răspunzătoare de blocarea aproape completă a comunicării. O metodă de a împiedica acest blocaj constă în evitarea comunicării atunci când suntem afectaţi de emoţii puternice. Aceste stări duc la incoerenţă sau pot schimba complet sensul mesajelor transmise.

Personalitatea. Aşa zisa "ciocnire a personalităţilor" este una dintre cele mai frecvente cauze ale eşecului în comunicare. Nu întotdeauna suntem capabili să influenţăm sau să schimbăm personalitatea celuilalt dar trebuie să ne putem studia propria persoană astfel încât să înţelegem dacă o schimbare în comportamentul nostru poate genera reacţii satisfăcătoare.

Căile prin care se poate realiza o comunicare cât mai eficientă

Prima regulă este *anticiparea.* Dacă analizăm unele probleme mai dificile înainte de a comunica putem să le evităm. Cele 6 întrebări pe care trebuie să le avem în vedere înainte de a comunica sunt: ***De ce? Cine? Unde? Când? Ce? Cum?***

De ce?

- De ce comunic?
- Care este scopul meu real de a comunica?
- Ce sper eu să realizez? Schimbare de atitudine? Schimbare de opinie? Să informez? Să influenţez? Să conving? Să fac conversaţie?

Cine? (interlocutorul)

- Cine este cu precizie receptorul mesajului meu?
- Ce fel de persoană este? Ce personalitate are? Educaţie? Vârstă? Staut social?
- Cum va reacţiona la conţinutul mesajului meu?
- Ce ştie el despre conţinutul mesajului meu? Mult? Puţin? Nimic? Mai mult sau mai puţin decât mine?

Unde şi când? (locul şi contextul)

- Unde va fi interlocutorul (receptorul) când va primi mesajul meu? Care elemente ale mesajului meu nu sunt cunoscute, astfel încât va fi nevoie să-i reamintesc faptele?
- În ce moment soseşte mesajul meu? Pot răspunde la o problemă ridicată de interlocutor?
- Sau mesajul meu va reprezenta prima informaţie pe care interlocutorul o are despre problema respectivă?

- Care este relaţia mea cu ascultătorul? Este subiectul mesajului meu un motiv de controversă între noi? Atmosfera este încărcată sau cordială?

Ce? (subiectul)

- Ce vreau exact să spun?
- Ce doreşte el să ştie?
- Ce informaţii pot omite?
- Ce informaţii pot da pentru a fi: clar, concis, amabil, constructiv, corect, complet.

Cum? (tonul şi stilul)

- Cum voi comunica mesajul? În cuvinte? În imagini? Ce cuvinte? Ce imagini?
- Ce mod de comunicare va fi mai apreciat? Scris sau vorbit? O scrisoare, o discuţie personală, un interviu?
- Cum voi organiza informaţiile pe care vreau să le transmit? Voi folosi o presentare deductivă (încep cu punctul meu de vedere şi apoi continuu cu explicaţii, exemple, ilustrări)? Sau voi utiliza o prezentare inductivă, în care esenţa mesajului va fi plasată la sfârşit?
- Cum voi realiza efectul dorit? Ce ton trebuie să folosesc pentru a-mi realiza obiectivul? Ce cuvinte trebuie să folosesc sau să evit pentru a crea o atmosferă potrivită?

Întotdeauna trebuie să avem în vedere aceste probleme înainte de a comunica un lucru dificil sau de mare importanţă. Este necesar să ţinem cont de ele chiar şi atunci când comunicăm spontan. Aceste elemente vor acţiona ca o bună disciplină în a ne împiedica să vorbim fără să gândim.

Comunicarea verbală

Trăsături şi forme

În procesul de comunicare pot fi identificaţi o serie de stimuli care impun acestui act specific uman un caracter individual, care fac comunicarea să fie individualizată, specifică fiecărui vorbitor. Aceştia sunt de natură internă sau de natură externă.

Stimulii de natură internă:

- experienţele personale, mentale, fizice, psihologice şi semantice, "istoria" fiecăruia;
- atitudinile personale, datorate educaţiei şi instrucţiei fiecăruia, nivelului şi poziţiei sociale, profesiei;
- percepţia şi concepţia noastră despre lume, despre noi înşine, despre interlocutori;
- propriile deprinderi de comunicator şi nivelul de comunicare al interlocutorului.

Stimulii de natură externă:

- tendinţa de abstractizare - operaţie a gândirii prin care se urmăreşte desprinderea şi reţinerea doar a unei însuşiri şi a unor relaţii proprii unui fapt;
- tendinţa deductivă - tendinţa de a aşeza faptele sau enunţurile într-un raţionament care impune concluzii ce rezultă din propuneri şi elemente evidente;
- tendinţa evaluării - tendinţa de a face aprecieri prin raportarea la propriul sistem de valori, la alte sisteme, la alte persoane.

Vorbitorul

Situaţia "vorbirii", a trecerii limbii în act, presupune o serie de abilităţi necesare interlocutorilor pentru a reuşi o comunicare eficientă.

Condiţiile care ţin de personalitatea vorbitorului, a comunicatorului:

- *claritate* – organizarea conţinutului de comunicat astfel încît acesta să poată fi uşor de urmărit; folosirea unui vocabular adecvat temei şi auditorului; o pronunţare corectă şi completă a cuvintelor;

- *acurateţe* – presupune folosirea unui vocabular bogat pentru a putea exprima sensurile dorite; cere exploatarea completă a subiectului de comunicat;
- *empatie* – vorbitorul trebuie să fie deschis tuturor interlocutorilor, încercând să înţeleagă situaţia acestora, poziţiile din care adoptă anumite puncte de vedere, să încerce să le înţeleagă atitudinile, manifestând în acelaşi timp amabilitate şi prietenie
- *sinceritate* – situaţia de evitare a rigidităţii sau a stângăciei, recurgerea şi menţinerea într-o situaţie naturală;
- *atitudinea* – evitarea mişcărilor bruşte în timpul vorbirii, a poziţiilor încordate sau a unora prea relaxate, a modificărilor bruşte de poziţie, a scăpărilor de sub control a vocii;
- *contactul vizual* – este absolut necesar în timpul dialogului, toţi participanţii la dialog trebuie să se poată vedea şi să se privească, contactul direct, vizual, fiind o probă a credibilităţii şi a dispoziţiei la dialog;
- *înfăţişarea* – reflectă modul în care te priveşti pe tine însuţi: ţinuta, vestimentaţia, trebuie să fie adecvate la locul şi la felul discuţiei, la statutul social al interlocutorilor;
- *postura* – poziţia corpului, a mâinilor, a picioarelor, a capului, a spatelui, toate acestea trebuie controlate cu abilitate de către vorbitor;
- *vocea* – urmăriţi dacă sunteţi auziţi şi înţeleşi de cei care vă ascultă, reglaţi-vă volumul vocii în funcţie de sală, de distanţa pînă la interlocutori, faţa de zgomotul de fond;
- *viteza de vorbire* – trebuie să fie adecvată interlocutorilor şi situaţiei; nici prea mare, pentru a indica urgenţa, nici prea înceată, pentru a nu pierde interesul ascultătorilor;
- *pauzele de vorbire* – sunt recomandate atunci cînd vorbitorul doreşte să pregătească auditoriul pentru o idee importantă.

Ascultătorul

Pentru a înţelege de ce acţiunea de a asculta este importantă în comunicare, e necesar să trecem în revistă fazele ascultării.

- *auzirea* – actul automat de recepţionare şi transmitere la creier a undelor sonore generate de vorbirea emitentului; exprimă impactul fiziologic pe care-l produc undele sonore;
- *înţelegerea* – actul de identificare a conţinutului informativ comunicat, recompunerea sunetelor auzite în cuvinte, a cuvintelor în propoziţii şi fraze;
- *traducerea în sensuri* – este implicată memoria şi experienţa lingvistică, culturală, de vorbire a ascultătorului;
- *atribuirea de semnificaţii informaţiei receptate* – în funcţie de nivelul de operaţionalizare a limbii, a vocabularului, a performanţelor lingvistice;
- *evaluarea* – efectuarea de judecăţi de valoare sau adoptarea de atitudini valorice din partea ascultătorului.

O comunicare verbală nu este deplină dacă în relaţie nu se află şi un receptor; o bună comunicare, o reuşită a acesteia, depinde şi de atitudinea ascultătorului. Iată, deci, care sunt *calităţile unui bun ascultător:*

- *disponibilitatea pentru ascultare* – încercarea de a pătrunde ceea ce se comunică, de a urmări ceea ce se transmite;
- *manifestarea interesului* – a asculta astfel încât să fie evident că cel care vorbeşte este urmărit; celui care vorbeşte trebuie să i se dea semnale în acest sens;
- *ascultarea în totalitate* – nu vă grăbiţi să interveniţi într-o comunicare; lăsaţi interlocutorul să-şi expună toate ideiile, să epuizeze ceea ce vrea să spună;

- *urmărirea ideilor principale* – nu vă pierdeţi în amănunte; dacă cereţi reveniri asupra unui subiect, încercaţi să vă referiţi la ideile principale din ceea ce a fost spus şi nu insistaţi pe lucruri fără importanţă;
- *ascultarea critică* – ascultaţi cu atenţie şi identificaţi cu exactitate cui îi aparţin ideile care se comunică: interlocutorului sau altcuiva;
- *concentrarea atenţiei* – concentraţi-vă pe ceea ce se spune, nu pe ceea ce nu se spune, pe efectele secundare ale comunicării sau pe cele colaterale, accidentale care pot să apară în timpul comunicării;
- *luarea de notiţe* – ajută la urmărirea mai exactă a ideilor expuse; permite elaborarea unei schiţe proprii a ceea ce a fost expus;
- *susţinerea vorbitorului* – o atitudine pozitivă şi încurajatoare din partea auditoriului pentru a permite emitentului să izbutească în întreprinderea sa.

Interpretarea mesajelor

Forma cea mai generală de interpretare a mesajelor este raţionamentul logic. Acesta are la bază un proces de ordonare a conotaţiilor termenilor şi a relaţiilor în care apar aceştia în judecăţile pe care le facem în enunţurile noastre. Raţionarea cunoaşte două moduri fundamentale: deducţia şi inducţia

Deducţia – constă în extragerea de judecăţi particulare din judecăţi generale, pornind de la situaţii, de la cunoştinţe cu un caracter general; prin deducţie putem ajunge la cunoştinţe, judecăţi cu caracter particular, specifice; este un mod de interpretare specific analizei.

Silogismul – este o formă a deducţiei şi reprezintă operaţiunea logică prin care din două premise, una majoră, cealaltă minoră, se obţine o concluzie prin eliminarea termenului mediu, comun fiecărei premise. Silogismul cunoaşte patru figuri de bază cu mai multe moduri fiecare. Nu toate modurile silogistice sunt valide. Adevărul concluziei silogismului nu depinde de adevărul premiselor de la care se pleacă. Adevărul silogistic este unul formal. Concluzia urmează întotdeauna partea „mai slabă" a premiselor, pe cea cu o sferă conotativă mai restrânsă sau pe cea cu formă negativă.

Inducţia – este procesul invers deducţiei, constând în ajungerea la judecăţi de valoare pornind de la judecăţi, fapte particulare; de la situaţii particulare spre situaţii generale; un mod de interpretare specific sintezei.

Formele comunicării orale

Monologul – formă a comunicării în care emitentul nu implică receptorul; în această formă a comunicării există totuşi feed-back, dar nu există un public anume; în acelaşi timp nici nu se poate vorbi de existenţa unui monolog absolut.

Conferinţa – conferinţă clasică – presupune o adresare directă, publică în care cel care susţine conferinţă (conferenţiarul) evită să enunţe propriile judecăţi de valoare, rezumându-se să le prezinte cu fidelitate pe cele ale autorilor despre care conferenţiază.

Expunerea – este forma de discurs care angajează în mod explicit personalitatea, opiniile, sistemul de valori al celui care vorbeşte, care îşi transmite opiniile cu privire la un subiect.

Prelegerea – este situaţia comunicativă în care publicul care asistă la o prelegere a avut posibilitatea să sistematizeze informaţii, fapte, evenimente anterioare angajării acestui tip de comunicare; presupune un nivel de abordare mai ridicat, fără o introducere de acomodare cu subiectul pus în discuţie.

Relatarea – o formă de comunicare în care se face o decodificare, o dezvăluire, o prezentare, apelând la un tip sau altul de limbaj, a unei realităţi obiective, a unor stări de fapt, a unor acţiuni fără implicarea celui care participă, ferită de subiectivism şi de implicare personală.

Discursul – forma cea mai evoluată şi cea mai pretenţioasă a monologului, care presupune emiterea, argumentarea şi susţinerea unor puncte de vedere şi a unor idei inedite, care exprimă un moment sau o situaţie crucială în evoluţia domeniului respectiv.

Toastul – o rostire angajată cu prilejul unor evenimente deosebite; nu trebuie să depăşească 3, 4 minute; trebuie să fie o comunicare care face apel la emoţionalitatea celor prezenţi, dar cu măsură.

Alocuţiunea – reprezintă o intervenţie din partea unui vorbitor într-un context comunicaţional având drept scop ilustrarea unui punct de vedere; nu trebuie să depăşească 10 minute.

Povestirea – este forma cea mai amplă a comunicării, în care se folosesc cele mai variate modalităţi, care face apel la imaginaţie şi sentimente, la emoţii, la cunoştinţe anterioare; în mod deosebit îi este specifică angajarea dimensiunii temporale sub forma trecutului; subiectivitatea povestitorului este prezentă din plin, lăsându-şi amprenta pe forma şi stilul mesajelor transmise.

Pledoaria – este asemănătoare ca formă şi funcţie discursivă cu alocuţiunea, diferenţiindu-se de aceasta prin aceea că prezintă şi susţine un punct de vedere propriu.

Predica – tip de adresare în care posibilitatea de contraargumentare şi manifestare critică sunt reduse sau chiar anulate; specifică instituţiilor puternic ierarhizate.

Intervenţia – situaţia în care emiţătorul vine în sprijinul unor idei ale unui alt participant la discuţie, acesta din urmă declarându-şi, fie şi tacit, acordul cu mesajul enunţat; prin intervenţie emitentul adâncește un punct de vedere şi îl susţine.

Interpelarea – situaţia în care cineva, aflat în postura de distribuitor de informaţie cere unor anumite surse o mai bună precizare în anumite probleme, pe anumite domenii.

Dialogul – comunicare în cadrul căreia mesajele se schimbă între participanţi, fiecare fiind pe rând emiţător şi receptor; rolurile de E şi R se schimbă reciproc; participanţii la dialog fac un schimb de informaţii; toţi participanţii la dialog se consideră egali, îşi acordă acelaşi statut.

Dezbaterea – o formă a comunicării în care *nu sunt implicate structuri evaluative;* este destinată clarificării şi aprofundării unor idei; nu are un centru de autoritate vizibil, dar are un moderator.

Seminarul – formă de comunicare dialogală care *implică serioase structuri evaluative;* are un centru autorizat de comunicare, care este şi centrul de conducere al discuţiilor din cadrul seminarului.

Interviul – forma rigidă a dialogului, în care rolurile de emitent şi receptor nu se schimbă; este folosit ca metodă de obţinere de informaţii în presă.

Colocviul – este forma de comunicare în care participanţii dezbat în comun o anumită idee, în baza unei discuţii, pe un anumit subiect, prin participarea fiecăruia la discuţii îmbogăţindu-se sfera subiectului abordat.

Particularităţi ale comunicării orale

Prezenţa nemijlocită a publicului în procesul comunicării orale, simultaneitatea emiterii şi receptării, înregistrarea imediată a reacţiilor receptorilor de către emiţător conferă acestui gen de comunicare trăsături specifice.

Comunicarea orală comportă un grad variabil de interactivitate şi are o putere de impact psihologic mai mare decât comunicarea scrisă, care este mediată şi presupune un spaţiu temporal între emiterea şi receptarea mesajului comunicării. Starea de spirit, dispoziţia emoţională a emiţătorului şi receptorului se interferează, intră în consonanţă sau disonanţă imediată. Spre deosebire de comunicarea scrisă, comunicarea orală comportă elemente suplimentare, non-verbale (mimică, gesturi, atitudine, variaţii de ton, modulaţii vocale), ea fiind o veritabilă artă

sincretică. În relaţia comunicaţională orală se stabileşte, sau este de dorit să se stabilească un contact intelectual şi emoţional între vorbitor şi ascultător. Vorbitorul trebuie să observe reacţiile ascultătorului şi să-şi regleze discursul în raport cu ele, căutând să neutralizeze reacţiile negative şi să le exploateze pe cele pozitive.

Pentru a capta şi reţine atenţia publicului, este necesară adecvarea mesajului în raport cu orizontul de aşteptare al auditoriului, sub aspectul conţinutului şi formei. Din punctul de vedere al duratei, comunicarea trebuie adaptată în funcţie de capacitatea de concentrare a auditorilor. Aceasta diferă de la o societate la alta şi de la un public la altul.

Comunicarea scrisă

Apariţia scrisului a permis transpunerea mesajului oral interpersonal pe un suport, ceea ce a însemnat fixarea şi conservarea în timp şi transmiterea în spaţiu.

Corespondenţa a făcut posibile noi relaţii în viaţa politică, în activitatea comercială, în lumea culturală şi în existenţa cotidiană.

Oficială sau particulară, corespondenţa a fost prima formă de comunicare scrisă, iar conservarea ei permite retroactiv reconstituirea mentalităţilor, raporturilor umane, a specificului fiecărei epoci. Scrisorile reprezintă, aşadar, documente foarte importante (după actele oficiale) pentru cercetarea istoriei generale şi pe domenii.

La limita dintre corespondenţa particulară şi comunicarea publică se situează un gen hibrid: *scrisoarea deschisă***.** Adresată unei persoane publice, prin intermediul unei publicaţii, scrisoarea deschisă poate avea un autor individual sau un autor colectiv. Acest gen de comunicare vizează în acelaşi timp un receptor individual şi unul colectiv – publicul. Conţinutul scrisorii deschise poate fi pozitiv (de aprobare a unui gest, a unei afirmaţii, a unei atitudini), negativ, de contestare sau interogativ, scrisoarea putând fi concepută ca elogiu, ca rechizitoriu sau ca interogaţie.

Scrieri cu destinaţie oficială

1. *Cererea* este o compoziţie prin care se solicită unei instiutţii, întreprinderi sau organizaţii, prin conducătorul acesteia, un anumit lucru şi care cuprinde:
   - Formula de adresare (Domnule Director, Doamnă Ministru) după care se pune virgulă. Nu sunt permise abrevierile. Nu trebuie scris ca titlu "Cerere".
   - Numele şi prenumele, funcţia şi adresa completă a solicitantului. Este necesară respectarea clişeelor: "Subsemnatul,…, domiciliat în….., vă rog sau vă aduc la cunoştinţă următoarele".
   - Conţinutul propriu-zis şi motivarea acestuia. Prezentarea succintă a solicitării este una din cerinţele ce trebuie să fie respectate;
   - Formula de încheiere, trebuie să fie simplă, de tipul: "Cu stimă", "Cu mulţumiri" etc., formule care exprimă respectul petiţionarului faţă de funcţia adresantului;
   - Semnătura
   - Funcţia adresantului şi unitatea.
   - data
   - În ceea ce priveşte aşezarea în pagină, e bine ca în partea din stânga a foii să se lase un spaţiu de 4-5 cm, pentru eventualele rezoluţii. De asemenea, în partea de sus se lasă 8-10 cm.
2. *Procesul-verbal* este un act cu caracter oficial în care se înregistrează o anumită constatare sau se consemnează, pe scurt, discuţiile şi hotărârile unei anumite adunări.
   a) *Procesul-verbal de contravenţie* reţine fapte care constituie abateri de la legi. Printre altele, el trebuie să cuprindă precizarea contravenţiei şi sancţiunea aplicată.

b) *Procesul-verbal de constatare* înregistrează aspecte ale activităţii cuiva, aşa cum au fost remarcate în urma unei inspecţii, sau o anumită constatare.

Structura lui este următoarea:

- Data (şi locul); numele, prenumele şi funcţia celui care întocmeşte actul. Când cel ce face cercetarea este împuternicit printr-un act oficial, se menţionează felul şi numărul actului, precum şi instituţia emitentă;
- Relatarea faptelor constatate; uneori se indică întâi scopul inspecţiei şi modalităţile de cunoaştere a activităţii persoanei sau instituţiei inspectate;
- Concluzii sau hotărârea adoptată;
- Semnătura.

a) *Procesul-verbal de predare-primire* se încheie între două persoane sau între două instituţii şi are următoarea structură: data şi locul; numele şi prenumele; funcţia celui care predă; numele şi prenumele şi funcţia celui care primeşte; consemnarea bunurilor care formează obiectul procesului verbal; semnăturile.

b) *Procesul-verbal de consemnare* înregistrează amănunţit sau succint desfăşurarea unei şedinţe, a unei adunări şi are următoarea structură:

- Data (locul) şi felul adunării;
- Participanţii;
- Consemnarea ordinii de zi, a discuţiilor şi a hotărârilor adoptate;
- Semnătura celui care l-a redactat sau semnăturile tuturor participanţilor.

3. *Memoriul* este o prezentare amănunţită şi documentată a unei anumite probleme, a unei situaţii etc. structura lui este următoarea:

- Formula de adresare (Domnule Preşedinte);
- Numele şi prenumele, funcţia şi adresa celui care l-a întocmit;
- Prezentarea şi analiza problemei;
- Soluţii preconizate;
- Semnătura;
- Funcţia adresantului şi instituţia
- Când memoriul este trimis de o instituţie cuprinde: denumirea şi adresa instituţiei căreia îi este adresat; prezentarea şi analiza problemei; soluţii preconizate; semnătura conducătorului instituţiei care a expediat lucrarea.

4. *Raportul* cuprinde o relatare asupra unei activităţi (personale sau colective). Are următoarea structură:

- Prezentarea faptelor care au determinat efectuarea activităţii respective sau semnalarea unei situaţii;
- Expunerea activităţii propriu-zise;
- Concluzii şi propuneri;
- Semnătura.

5. *Referatul* cuprinde relatarea unei activităţi sau prezentarea unei cărţi. Structura lui este:

- Prezentarea succintă a problemei abordate;
- Descrierea cercetărilor, a activităţii sau a cărţii;
- Concluzii şi propuneri;
- Semnătura.

6. *Scrisoarea* este cel mai răspândit tip de corespondenţă, utilizat, în egală măsură, în relaţiile de tot felul dintre oameni, în cele oficiale, comerciale, familiale, amicale. În general, structura este aceeaşi, evident adaptată scopului şi destinaţiei:

- Formula de adresare exprimă afecţiunea sau consideraţia;
- parte introductivă;
- Comunicarea propriu-zisă
- Finalul.

a) *Scrisoarea familială* se foloseşte între membrii unei familii. De aceea este mai puţin supusă regulilor, fără ca acestea să fie totuşi nesocotite. În acest tip de corespondenţă se poate sesiza o uşoară tendinţă de simplificare a regulilor clasice ale compoziţiei – introducere, cuprins, încheiere – nu sunt marcate net.
b) *Scrisoarea amicală* se supune, în general, aceloraşi reguli compoziţionale ca orice alt tip de scrisoare. Ea nu poate fi adresată decât unor prieteni cărora ne permitem să le dăm sfaturi, să le împărtăşim unele gânduri etc. Exprimarea este afectuoasă, caldă, directă şi neprotocolară.
c) *Scrisoarea de felicitare* se trimite cu ocazia unor aniversări, a unor premieri etc, atât rudelor cât şi prietenilor sau superiorilor. Exprimarea trebuie să fie reverenţioasă, caldă, dar nu exagerată. *Scrisoarea de felicitare, indiferent cui îi este adresată, se scrie numai de mână.*
d) *Scrisoarea de mulţumire* poate constitui un răspuns la o felicitare, la un anumit gest. Exprimarea trebuie să fie concisă şi elegantă.
e) *Scrisoarea de invitaţie* cuprinde invitaţia de a participa la un anumit eveniment; uneori este însoţită şi de un argument. De cele mai multe ori acest gen de scrisori sunt de foarte mică întindere.
f) *Scrisoarea de justificare* urmăreşte elucidarea unor împrejurări insuficient cunoscute, clasificarea sau motivarea unor atitudini, gânduri sau sentimente.

7. *Autobiografia* este o lucrare scrisă, de dimensiuni variabile, care conţine povestirea propriei vieţi. De regulă, cuprinde: data şi locul naşterii, numele şi prenumele părinţilor şi ocupaţiile acestora; şcolile urmate şi calificările obţinute; locurile de muncă şi funcţiile avute; activitatea cultural-obștească şi politică desfăşurată; situaţia militară; starea civilă; data şi semnătura. În acelaşi cadru se înscrie şi *Curriculum vitae***.**

Comunicarea nonverbală

Metacomunicarea şi paralimbajul

În contextul tipurilor de comunicare, comunicarea nonverbală (body language) prezintă interes din cel puţin două motive:

- rolul ei este adesea minimalizat;
- într-o comunicare orală 55% din informaţie este percepută şi reţinută prin intermediul limbajului nonverbal.

Comunicarea verbală este utilizată cu precădere pentru transmiterea informaţiilor, în timp ce canalul nonverbal este folosit pentru exprimarea atitudinii interpersonale, iar, în anumite cazuri, pentru a înlocui mesajele verbale.

Comunicarea nonverbală are, datorită ponderii ei mari în cadrul comunicării realizată de un individ, un rol deosebit de important. Limbajul nonverbal poate sprijini, contrazice sau substitui comunicarea verbală. Mesajul nonverbal este cel mai apropiat de realitatea emitentului şi este cel căruia i se acordă de către interlocutor atenţia cea mai mare.

Comunicarea nonverbală înseamnă cu totul altceva decât cuvintele prin care transmitem un mesaj. Felul în care stăm, mergem, dăm din umeri, hainele pe care le purtăm, maşina pe care o conducem sau serviciul unde lucrăm, toate comunică idei către ceilalţi.

Inflexiunile vocii, tonul rostirii, accentuarea silabelor, pauzele între cuvinte sau între propoziţii reprezintă „paralimbajul". Frecvent paralimbajul transmite sensul opus al cuvintelor. De multe ori apelăm la înţelesurile paralimbajului şi nu la semnificaţia limbajului folosit.

Limbajul corpului

În ultimii ani, limbajului corpului i s-a acordat un interes din ce în ce mai mare, iar cercetările riguroase au încercat să stabilească natura exactă a relaţiei dintre acest tip de comunicare şi efectul acesteia asupra receptorului. Este esenţial să ne îmbunătăţim tehnicile de comunicare pentru a deveni sensibili la aspectul relaţiilor umane în procesele de comunicare – şi aceste elemente umane sunt deseori evident redate prin limbajul corpului.

Mesajele nonverbale ale vorbitorului tind să dezvăluie dorinţa de sinceritate, convingerea, corectitudinea, abilitatea şi cunoaşterea; ele dezvăluie de asemenea, o mulţime de lucruri despre vorbitor, despre atitudinea şi sentimentele sale, în legătură cu mesajul pe care îl transmite. De asemenea, dacă se analizează mişcările corpului celui ce primeşte mesajul, se pot dezvălui o mulţime de lucruri. Limbajul corpului furnizează instantaneu un răspuns vorbitorului şi îi comunică acestuia cum se prezintă. Dacă această reacţie este prezentă, iar vorbitorul nu este sensibil la acest aspect şi nici conştient de importanţa lui, fără să poată interpreta sau citi acest limbaj, atunci o mare parte din propria sa comunicare s-a pierdut.

Spaţiul

Spaţiul afectează felul în care se desfăşoară comunicarea. În lumea afacerilor, spaţiul este de obicei într-o relaţie directă cu rangul, în sensul că pe măsură ce oamenii avansează în funcţii, cresc şi dimensiunile birourilor lor. Unele dintre marile companii au chiar reguli care plasează angajaţii pe niveluri, cu un spaţiu de lucru bine definit în funcţie de poziţia pe care aceştia o ocupă.

Există diferenţe culturale privind modul în care folosim spaţiul şi mai ales, pentru a putea spune ceva în legătură cu poziţia socială. Europenii, de exemplu, sunt mai încântaţi să-şi pună birourile în mijlocul încăperii, astfel încât autoritatea lor să pară că înfloreşte dinspre centru spre exterior. Apropierea de centru este unul din modurile de a spune "acestă persoană este importantă". Americanii, pe de altă parte, tind să –şi distribuie spaţiul lor de lucru pe lângă pereţii încăperilor, lăsând centrul deschis trecerilor şi conversaţiilor ocazionale.

Teritoriul

În ceea ce priveşte teritoriul, s-a identificat tendinţa fiinţei umane de a-şi proteja spaţiul. Atât în spaţiul personal cât şi în spaţiile publice (în sala de clasă, în metrou sau în amfiteatru), majoritatea oamenilor au tendinţa să stea cât mai departe de străini.

Spaţiul personal

Fiecare individ din dorinţa de a câştiga un teritoriu personal, este înconjurat de "spaţiul personal" reprezentând distanţa da la care suntem pregătiţi să interacţionăm cu alţii. Putem modifica această distanţă, în funcţie de cât de bine cunoaştem pe cineva şi de activitatea sau tipul de comunicare în care suntem implicaţi.

Distanţa intimă

Zona apropiată (de contact sau de atingere) (15 – 46 cm.): este rezervată întâlnirilor sexuale, pentru prietenii foarte apropiaţi şi pentru copii. Putem include aici luptele sportive sau bătăile. În cultura noastră se acceptă această apropiere şi între femei, între femeile şi bărbaţii care se găsesc în relaţii intime, dar poate fi jenantă între bărbaţi şi femei care nu sunt în relaţii intime. Totuşi, în cultura arabă, este absolut normal să vezi bărbaţi mergând pe stradă ţinându-se de mână.

Zona îndepărtată (mai mult de jumătate de metru): destul de apropiaţi pentru o strângere de mână, dar inacceptabil pentru aceia care nu sunt în relaţii intime, distanţă încălcată în anumite situaţii de excepţie, cum ar fi un metrou aglomerat etc.

Distanţa personală

Zona apropiată (50 – 80 cm.): această distanţă este rezervată pentru cei care ne sunt apropiaţi. Pentru ceilalţi pătrunderea în această zonă este posibilă dar dificilă.

Zona îndepărtată (70 – 130 cm.): limita dominaţiei fizice. Oferă un anumit grad de intimitate pentru discuţiile personale. Doi oameni care se întâlnesc pe stradă se pot opri pentru a vorbi de la această distanţă, dar la o petrecere vor încerca să se apropie mai mult. Astfel se pot transmite masaje variate, de la "te ţin la distanţa lungimii unui braţ", până la "te-am ales pe tine să-mi fi mai aproape decât ceilalţi musafiri". O relaţie mai îndepărtată poate fi interpretată ca "eu sunt disponibil".

Distanţa socială

Zona apropiată (1,2 – 2 m.): utilizată pentru afaceri sau conversaţii ocazionale – un om de afaceri care întâlneşte un client nou, un viitor angajat, un coleg necunoscut; o femeie vorbind cu un vânzător. Această distanţă poate fi folosită pentru a indica dominarea, superioritatea sau puterea fără a mai fi nevoie de rostirea cuvintelor.

Zona îndepărtată (2 – 3,5 m.): folosită pentru relaţii sociale şi de afaceri. Directorul executiv poate avea un birou suficient de mare astfel încât să se asigure că acest tip de distanţă este menţinut; dacă acesta iese din spatele biroului şi reduce distanţa se semnalează că doreşte o relaţie mai personală. Zona îndepărtată permite o mai mare libertate de comportare: putem lucra, fără să fim deranjaţi de ceilalţi sau să purtăm discuţii. De asemenea, oamenii în relaţii intime îşi pot asuma această distanţă socială pentru a se relaxa.

Distanţa publică

Zona apropiată (3,5 – 8 m.): indicată pentru întâlniri de informare, cum ar fi, de exemplu, un director care vorbeşte la o întrunire cu muncitorii, un profesor care ţine un curs etc.

Zona îndepărtată (mai mult de 8 m.): de obicei este rezervată pentru politicieni sau alte persoane publice, deoarece trebuie asigurată protecţia şi subliniază dominaţia personală. De multe ori este necesar un podium pentru a oferi o bună vizibilitate şi audiţie.

Dacă cineva se apropie mai mult decât este necesar pentru o anumită activitate putem deveni tensionaţi şi chiar agresivi.

Totuşi, există câteva diferenţe culturale. Majoritatea americanilor şi englezilor preferă o anumită distanţă pentru o conversaţie obişnuită. Aceasta poate cauza adesea probleme pentru oamenii de afaceri americani sau englezi are vizitează, de exemplu, ţările latine, unde o distanţă mai mică este de preferat, sau Japonia unde înghesuiala nu deranjează şi nu este văzută ca o agresare a spaţiului personal.

Când are loc o invadare a teritoriului sau a spaţiului personal, cel care se simte agresat se va retrage adesea pentru a menţine distanţa. Dar, atunci când nu se mai poate retrage, dacă îşi va da seama ce se întâmplă, va începe să avanseze ameninţător către invadator, forţându-l astfel să se retragă. Această reacţie este valabilă în Statele Unite sau Marea Britanie, dar nu o vom întâlni în ţările latine deoarece acolo orice apropiere este bine venită.

De vreme ce spaţiul şi utilizarea sa au o contribuţie la efortul de comunicare, ar trebui să ştim să codificăm aceste mesaje "spaţiale" pentru a evita reacţiile negative, inconştiente, ale celorlaţi.

Mişcările capului

Mişcările capului pot indica aprobarea sau dezaprobarea sau pentru a încuraja o altă persoană în ceea ce spune. Este, de asemenea, unul dintre semnalele nonverbale pe care le folosim pentru a controla sau sincroniza discuţia cu alte persoane. În Marea Britanie o încuviinţare din cap dă celeilalte persoane permisiunea să continue, iar o succesiune rapidă de înclinări ale capului indică faptul că cel ce dă din cap doreşte el însuşi să vorbească. În India înclinarea capului în sus şi în jos înseamnă "nu", o dezaprobare.

Expresia feţei

Faţa unei persoane poate furniza în mod continuu un comentariu al reacţiei la ceea ce spunem – surprindere, neîncredere, aprobare, dezaprobare, furie, plăcere; comunicarea prin expresia feţei include mişcarea ochilor, mimica, zâmbetul.

Faţa este cea mai expresivă parte a corpului şi expresia acesteia constituie un mijloc de exprimare inestimabil. În mod normal, ochii şi partea de jos a feţei sunt privite cel mai intens în timpul comunicării.

Mişcarea ochilor. Privirea

Se spune că ochii sunt "oglinda sufletului". Modul în care privim şi suntem priviţi are legătură cu nevoile noastre de aprobare, acceptare, încredere şi prietenie.

În contrast cu alte semne ale corpului, mişcarea ochilor are un efect puternic comparativ cu alte semne fizice folosite. Unele mişcări ale ochilor sunt greu de controlat; ele transmit mesaje foarte puternice pe care le recepţionăm aproape fără a fi conştienţi.

Modul de a privi este în relaţie cu interesul acordat. Dacă suntem interesaţi de cineva sau de ceea ce spune, îl vom privi cu atenţie. Dacă nu suntem interesaţi atunci ne vom îndrepta privirea în altă parte. Atunci când ne uităm cu insistenţă la cineva, semnalizăm o dorinţă de intimitate sau, în anumite situaţii comunică ameninţarea. În general, o privire insistentă şi continuă deranjează.

Realizarea contactului intermitent şi scurt al privirii indică lipsa de prietenie. Mişcarea ochilor în sus exprimă încercarea de a ne aminti ceva; în jos – tristeţe, modestie, timiditate sau ascunderea unor emoţii. Privirea într-o parte sau neprivirea cuiva poate denota dezinteres, răceală. Evitarea privirii înseamnă ascunderea sentimentelor, lipsă de confort sau vinovăţie.

Oamenii care nu sunt siguri pe ei vor ocoli privirea interlocutorului în situaţii în care se simt ameninţaţi, dar o vor căuta în situaţii favorabile. (semnificativă este expresia "a te agăţa cu privirea").

Mimica

Este acea parte a feţei noastre care comunică: fruntea încruntată semnifică preocupare, mânie, frustrare; sprâncenele ridicate cu ochii deschişi – mirare, surpriză; nas încreţit – neplăcere; nările mărite – mânie sau, în alt context excitare senzuală; buze strânse – nesiguranţă, ezitare, ascunderea unor informaţii.

Zâmbetul

Este un gest foarte complex, capabil să exprime o gamă largă de informaţii, de la plăcere, bucurie, satisfacţie, la promisiune, cinism, jenă. Interpretarea sensului zâmbetului variază de la cultură la cultură (sau chiar subcultură), fiind strâns corelată cu presupunerile specifice care se fac în legătură cu relaţiile interumane în cadrul acelei culturi.

Gesturile

Pentru a ne da seama cât de frecvente sunt gesturile pe care le folosim, putem să încercăm să vorbim cu mâinile la spate.

Câteva elemente ale limbajului gesturilor ar fi: strângerea pumnilor - denotă ostilitate şi mânie, sau depinzând de context, determinare, solidaritate, stres; braţe deschise - sinceritate, acceptare; mână la gură - surpriză şi acoperirea gurii cu mâna - ascunderea a ceva, nervozitate. Capul sprijinit în palmă semnifică plictiseală, dar palma (degetele) pe obraz denotă interes extrem. Mâinile ţinute la spate pot să exprime superioritate sau încercare de autocontrol.

Postura corpului

Postura/poziţia comunică în primul rând statutul social pe care indivizii îl au, cred că îl au sau vor să îl aibă. Sub acest aspect, constituie un mod în care oamenii se raportează unii faţă de alţii atunci când sunt împreună. Urmările posturii corpului ne dă informaţii şi despre atitudine, emoţii, grad de curtoazie, căldură sufletească.

O persoană dominantă tinde să ţină capul înclinat în sus, iar cea supusă în jos. În general, aplecarea corpului în faţă semnifică interesul faţă de interlocutor, dar uneori şi nelinişte şi preocupare. Poziţia relaxată, înclinat pe scaun spre spate, poate indica detaşare, plictiseală sau autoîncredere excesivă şi apărare la cei care consideră că au statut superior interlocutorului.

Motivarea participanţilor la formare

Motivaţia desemnează ansamblul factorilor care declanşează activitatea omului, o orientează selectiv către anumite scopuri şi o susţine energetic. Motivaţia cuprinde totalitatea elementelor stimulative interne atât a trebuinţelor, impulsurilor de ordin fiziologic cât şi a unor formaţiuni mai complexe dobândite în cursul vieţii ca trebuinţe secundare, interese, aspiraţii, convingeri, ideal, concepţie despre lume şi viaţă.

Psihologul american A.Maslow organizează trebuinţele într-o structură cunoscută sub denumirea de piramida trebuinţelor. Pornind de la bază cele 7 categorii de trebuinţe ale piramidei sunt:

- trebuinţe fiziologice;
- trebuinţe de securitate;
- trebuinţe legate de apartenenţă şi dragoste;
- trebuinţe de apreciere şi stimă;
- trebuinţe de cunoaştere;
- trebuinţe estetice;
- trebuinţe de autoactualizare, de autorealizare şi valorificare a potentialului propriu.

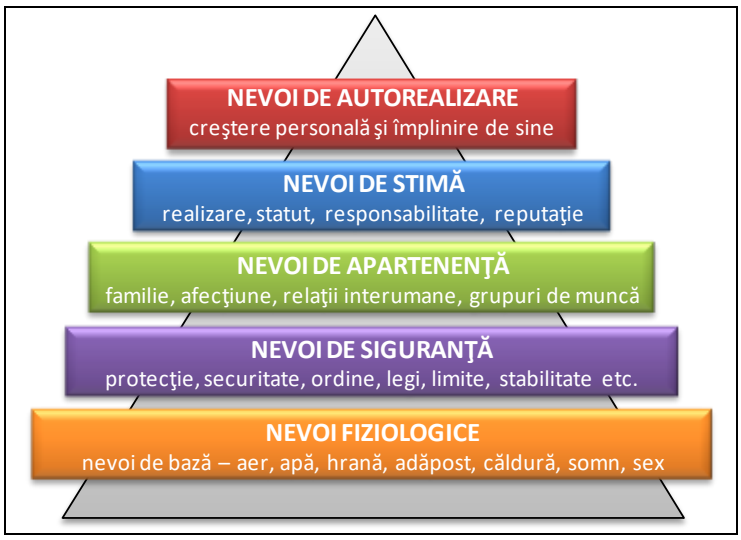

Figura 0.1 – Piramida lui Maslow

Motivaţia acţionează ca un câmp de forţe (Kurt Lewin) în care se află atât subiectul cât şi obiectele, persoanele, activităţile. Pentru a caracteriza o componentă a motivaţiei s-a folosit conceptul de vector care posedă în fizică: mărime, direcţie şi sens. Analog vectorilor fizici, vectorii-motivaţiei sunt caracterizaţi prin intensitate, direcţie şi sens, proprietăţi care pot fi măsurate prin anumite metode de cercetare psihologică. Direcţia şi sensul unui vector exprimă atracţia, aproprierea sau evitarea, respingerea. Intensitatea lui, se regăseşte în forţa de apropiere sau respingere. Între motivaţiile active la un moment dat, ca şi între forţele fizice, pot exista relaţii diverse, dar mult mai complexe.

Motivaţia este esenţială în activitatea psihică şi în dezvoltarea personalităţii:

- este primul element cronologic al oricărei activităţi, cauza ei internă;
- semnalizează deficite fiziologice şi psihologice;
- selectează şi declanşează activităţile corespunzătoare propriei satisfaceri şi le susţine energetic (trebuinţa de afirmare a unui elev declanşează activităţi de învăţare, participare la concursuri);
- contribuie, prin repetarea unor activităţi şi evitarea altora, la formarea şi consolidarea unor însuşiri ale personalităţii (interesul pentru muzică favorizează capacitatea de execuţie a unei lucrări muzicale).

Personalitatea matură funcţionează ca un filtru pentru anumite motive: cele conforme orientării ei generale sunt reţinute, cele contrare sunt respinse.
Analizând concepţia lui Maslow privind trebuinţele umane, putem identifica mai multe motive care determină adultul să înveţe, motive ce pot fi grupate în trei categorii esenţiale:

- motive de natură practică, legate de activitatea profesională;
- motive de natură socială, legate de dorinţa de a se adapta mai bine la mediul social unde trăieşte;
- motive de natură intelectuală.

Un aspect important în activităţile desfăşurate cu adulţii se referă la crearea situaţiei motivante. O astfel de situaţie presupune punerea într-o tensiune afectivă, a cărei realizare să aducă cu sine satisfacţia, dezvoltarea aspiraţiilor şi nevoilor susceptibile de a spori participarea.

În urma unor cercetări întreprinse au fost identificate câteva condiţii necesare pentru crearea unei situaţii motivante:

- existenţa unui interes pozitiv pentru activitatea desfăşurată;
- prezenţa unei atenţii continue în activitate;
- rezistenţa la oboseală şi la momentele critice;
- interes pentru progresul sau performanţele realizate;
- ritm alert de desfăşurare a activităţilor.

În cazul în care adultul începe procesul de învăţare, formare fiind influenţat de un motiv pozitiv, practic încep să funcţioneze motivele din fiecare grupă (cu intensităţi diferite).

Cel care organizează şi desfăşoară procesul de învăţare cu adulţii trebuie să aibă în vedere toate categoriile de motive pentru a putea să-i motiveze pe adulţi să-şi mobilizeze eforturile în învăţare.

3.2 Facilitarea activităţilor de învăţare

Învăţarea este procesul prin care fiinţele deprind lucruri noi. Prin învăţare, organismele se transformă. În funcţie de condiţiile de mediu, transformarea este evidenţiată adesea prin noi comportamente.

Condiţiile unei învăţări eficiente:

- relaţia cu mediul;
- modificări apărute manifestate mai ales prin comportament;

- permanenţă (relativă).

Cei 5 F ai Facilitării:

Foarte prietenos

Facilitatorii au o influenţă considerabilă asupra tonului general şi atmosferei imprimate unei întâlniri / formări. La început, oamenii se uită mai mult la propriile scaune decât unii la alţii. O atitudine prietenoasă oferă participanţilor un sentiment de relaxare care contribuie la îmbunătăţirea calităţii contribuţiei lor. Această atitudine este şi contagioasă - un zâmbet atrage după sine alt zâmbet.

Ferm

Întotdeauna vor exista limite de timp. Facilitatorul are responsabilitatea de a duce discuţia mai departe, deşi unii participanţi se vor împotrivi.

Focalizat

Fiecare sesiune de curs necesită o focalizare - proiectarea obiectivelor de învăţare asigură acest lucru. Fiecare sesiune trebuie să respecte, mai mult sau mai puţin, proiectul / planul iniţial. A rămâne focalizat poate însemna şi a fi ferm.

Flexibil

Unele discuţii pot devia de la programul iniţial. Facilitatorul trebuie să hotărască situaţiile în care acestea pot fi continuate sau în care acestea necesită redirecţionare.

Fair play

Toţi participanţii trebuie trataţi în acelaşi fel şi trebuie să le fie oferite ocazii de implicare. Facilitatorul are responsabilitatea ca toată lumea să înveţe.

3.3 Rezolvarea conflictelor

Conflictul este un fenomen care poate apărea în diverse contexte. Dacă nu este înţeles şi controlat, poate avea efecte neplăcute, atât din punctul de vedere al organizaţiei, cât şi personal. Echipele se pot destrăma, potenţialul oamenilor poate fi risipit pe măsură ce aceştia nu se mai implică în muncă/învăţare datorită conflictului (Bernat, 2010, pp. 200-204).

Fazele unui conflict

1. *Anticiparea* - În această fază oamenii anticipează şi se aşteaptă să aibă de-a face cu conflicte pentru că acestea fac parte din existenţă. Nimănui nu-i plac conflictele, dar fiecare ştie că vor apărea.
2. *Aşteptarea* - Odată un conflict apărut acesta se mută într-o a doua fază - aşa că există o perioadă scurtă în care indivizii pot să-şi facă timp să observe situaţia, să evalueze gravitatea situaţiei.
3. *Creşterea* - Uneori, dezvoltarea conflictului are loc foarte încet; alteori poate erupe într-o problemă pe scară largă. Ceea ce putea fi evitat nu mai poate fi ignorat.
4. *Deschiderea* - În această fază este acceptarea conflictului când unii oameni se vor retrage de la a trata conflictul, deoarece ei sunt în mod natural cei care evită sau pentru că doresc încă puţin timp pentru a evalua situaţia înainte de a se muta spre rezoluţie. În cele din urmă, ei vor trebui să accepte că este timpul să lucreze pentru o soluţie.

5. *Aplicarea* - Odată ce conflictul a apărut, soluţiile trebuie găsite. Aşa cum un alchimist a fost odată capabil să schimbe în mod miraculos un lucru în ceva mai bun, noi putem experimenta, căutând diferite tehnici de rezolvare până când cea corectă este aplicată şi funcţionează.
6. *Aşezarea* - Conflictul este rezolvat când toţi cei implicaţi în conflict sunt mulţumiţi. Tensiunile dispar şi energia este redirecţionată către alte activităţi.
7. *Reflecţia* - Această fază a ciclului conflictului este critică, deşi deseori este uitată. Faza de reflecţie necesită timp pentru a analiza ce anume au învăţat cei care au fost implicaţi în conflict. Se caută răspuns la întrebări de genul: Care a fost cauza reală a conflictului?; Ce sursă reală a conflictului a fost eliminată astfel ca să nu apară conflicte în viitor din această cauză?; Cum a reacţionat fiecare persoană la conflict?; A fost comportamentul fiecăruia adecvat rezolvării conflictului?; Care tehnică de soluţionare a mers şi care nu?

Când aceste întrebări îşi găsesc răspunsul, este mult mai probabil ca unele dintre conflictele viitoare să fie evitate sau să nu fie escaladate atât de mult. În orice caz, fiecare individ ar fi de dorit să înveţe din conflictele în care este implicat.

Conflictul interpersonal apare între două persoane fiind, în mod obişnuit, rezultatul diferenţei între scopuri, a competiţiei pentru resurse sau recompense sau a diferenţelor personale.

Stiluri de rezolvare a conflictelor

Fiecare situaţie conflictuală are rezolvări specifice şi, în funcţie de condiţii, aplicăm stilul rezolutiv cel mai potrivit. Sunt câteva moduri posibile de a reacţiona în faţa unui conflict interpersonal, dar în funcţie de cele două dimensiuni (asertivitate şi cooperare) tindem să avem unul sau două stiluri predominante (Bernat, 2010).

Competiţia - un individ îşi urmăreşte propriile scopuri pe seama celuilalt. Acest mod indică o orientare spre putere a individului, care foloseşte orice mijloace care i se par potrivite pentru a-ţi impune punctul de vedere - capacitatea de argumentare, rangul, sancţiuni economice. Competiţia poate să însemne „susţinerea propriilor drepturi", apărarea unui punct de vedere pe care îl credem corect sau, pur şi simplu, încercarea de a câştiga.

Acomodarea este opusul competiţiei. Când adoptă acest mod, individul îşi neglijează propriile interese pentru a le satisface pe ale celuilalt; acest mod conţine un element de sacrificiu de sine. Acomodarea poate lua forma generozităţii dezinteresate, a caritătii, a ascultării ordinelor altuia în ciuda propriilor dorinţe sau a cedării în faţa altui punct de vedere.

Evitarea - individul nu-şi urmăreşte propriile interese şi nici pe ale altuia. El nu ia atitudine faţă de conflict. Evitarea poate îmbrăca forma ocolirii diplomatice a unei chestiuni, a amânării ei până la un moment mai propice sau, pur şi simplu, a retragerii dintr-o situaţie ameninţătoare.

Colaborarea este opusul evitării. Colaborarea implică o încercare de a lucra cu cealaltă persoană pentru a găsi o soluţie care să satisfacă pe deplin interesele ambelor părţi. Înseamnă disecarea unei probleme pentru a identifica interesele de bază ale celor doi indivizi şi pentru a găsi o alternativă care să le rezolve pe ale amândurora. Colaborarea între două persoane poate lua forma explorării unei situaţii de dezacord pentru a afla şi învăţa câte ceva din ideile celuilalt, a rezolvării unei situaţii care altminteri i-ar aduce pe cei doi într-o relaţie de competiţie sau a confruntării cu o problemă interpersonală şi a încercării de a o soluţiona în mod creativ.

Compromisul este intermediar în ce priveşte îndeplinirea propriilor dorinţe şi ale dorinţelor celuilalt. Obiectivul este acela de a găsi o soluţie rapidă, reciproc acceptabilă, care să satisfacă parţial ambele părţi. Se situează pe o poziţie intermediară între competiţie şi acomodare. Compromisul înseamnă a ceda mai mult decât în cazul competiţiei, dar mai puţin decât în cazul acomodării. Prin urmare, abordează o problemă mai direct decât modul evitării, dar nu o

explorează la fel de profund ca modul colaborării. Compromisul poate să însemne depăşirea divergenţelor de opinii, schimbul de concesii sau căutarea unei căi de mijloc rapide.

Gestionarea conflictelor

Deoarece conflictul este ceva natural, scopul nu trebuie să fie eliminarea lui, ci considerarea acestuia ca fiind în mod esenţial sănătos. Conflictul poate deveni o oportunitate, dacă este abordat şi rezolvat constructiv. Atunci când conflictul apare şi este total deschis, oamenii sunt stimulaţi spre soluţii creative, relaţiile se îmbunătăţesc şi rezultă un curs de acţiune mai bun (Bernat, 2010).

Câteva principii de management al conflictelor:

- Menţinerea unei relaţii pozitive pe perioada conflictului prin: ascultare activă, utilizarea întrebărilor deschise pentru clarificarea mesajelor.
- Diferenţierea dintre evenimente, comportament şi interpretarea lor, evaluarea diferitelor opţiuni.
- Focalizarea pe problemă, nu pe persoană, folosirea unor termeni concreţi, specifici, comportamentali în descrierea situaţiei şi nu generali, utilizarea unui limbaj adecvat.
- Utilizarea comunicării directe şi pozitive, fără a reacţiona cu propriile argumente, clarificarea întrebărilor, solicitarea informaţiilor pentru înţelegerea situaţiei, evitarea învinovăţirii şi etichetării interlocutorului, evaluarea impactului conflictului asupra relaţiei sau grupului.
- Identificarea barierelor în rezolvarea conflictului. Acestea pot fi: judecarea persoanei şi nu evaluarea mesajului, căutarea de contraargumente, reacţia prematură, ascultarea interlocutorului pentru a identifica greşelile şi nu pentru a înţelege mesajul, convingerea că numai el are dreptate.
- Utilizarea deprinderi lor de rezolvare de probleme în abordarea conflictului.

Prevenţia conflictelor

Comunicarea asertivă s-a dezvoltat ca o modalitate eficientă la situaţii conflictuale interpersonale. Este cel mai indicat tip de comportament în abordarea conflictelor. Prin acest comportament, individul îşi exprimă dorinţele, necesităţile, dar în aşa fel încât să se poată ajunge la o rezolvare mulţumitoare pentru ambele părţi. Comportamentul asertiv se diferenţiază de comportamentul agresiv prin faptul că nu încalcă drepturile şi libertăţile celuilalt. De asemenea, comportamentul asertiv analizează comportamentul celuilalt şi nu persoana lui.

Asertivitatea este abilitatea de a ne exprima emoţiile şi convingerile fără a afecta şi ataca drepturile celorlalţi; asertivitatea în comunicare reprezintă abilitatea:

- de comunicare directă, deschisă şi onestă, care ne face să avem încredere în noi şi să câştigăm respectul prietenilor şi colegilor;
- de exprimare a emoţiilor şi a gândurilor într-un mod în care ne satisfacem nevoile şi dorinţele, fără a le deranja pe cele ale interlocutorului;
- de a iniţia, menţine şi încheia o conversaţie într-un mod plăcut;
- de a împărtăşi opiniile şi experienţele cu ceilalţi;
- de exprimare a emoţiilor negative, fără a te simţi stânjenit sau a-l ataca pe celălalt;
- de a solicita cereri sau a refuza cereri;
- de exprimare a emoţiilor pozitive;
- de a face complimente şi de a le accepta;
- de a spune *nu*, fără să te simţi vinovat sau jenat;
- este modalitatea prin care elevii îşi dezvoltă respectul şi stima de sine;
- este modalitatea prin care adolescenţii pot face faţă presiunii grupului;
- este recunoaşterea responsabilităţii faţă de ceilalţi;

- este respectarea drepturilor celorlalte persoane.

Pe măsură ce ne dezvoltăm asertivitatea ne apropiem de soluţiile câştig-câştig, favorabile părţilor aflate în conflict. Metoda asertivităţii este o maniera de influenţare care ia în considerare obiectivele şi conceptele partenerului şi asigură luarea în calcul, într-o manieră empatică, a opiniilor diferite şi chiar a potenţialelor obiecţii pe care partenerul le poate avea. Cu ajutorul asertivităţii, comunicarea devine eficientă şi autentică, iar relaţia care se stabileşte între parteneri devine una pozitivă, bazată pe avantaje reciproce (câştig-câştig). Comunicarea asertivă este parte integrantă a unui mediu de lucru sănătos, care facilitează prevenirea conflictelor şi contribuie la dispersarea stresului.

3.4 Oferirea de feed-back participanţilor la formare

Feed-back-ul, ca formă de conexiune inversă, este un mecanism de reglare/autoreglare deosebit de important deoarece facilitează atât actul predării, al comunicării cunoştinţelor de către formator, cât şi actul învăţării, al receptării şi asimilării informaţiei de către formabil. Având diverse sinonime (conexiune inversă, aferentaţie inversă, retroacţiune), principiul feed-back-ului este fundamentul pentru orice acţiune eficientă întrucât asigură operativitatea informaţiilor cu privire la efectul acţiunii respective. În sistemele cibernetice şi, în general, în orice sistem bazat pe autoreglare, comanda îşi schimbă modalităţile de a se organiza şi desfăşura în raport direct cu informaţiile obţinute pe baza studierii efectelor acţiunii anterior comandate. În acest fel, comanda însăşi este comandată de propriul efect, iar sistemele care funcţionează pe baza principiilor comenzii şi controlului se numesc, din acest motiv, sisteme cu autoreglare. Procesul de formare poate fi considerat un astfel de sistem cu autoreglare, întrucât el este un tip aparte de comandă şi control, de dirijare permanentă a activităţii de formare a individului.

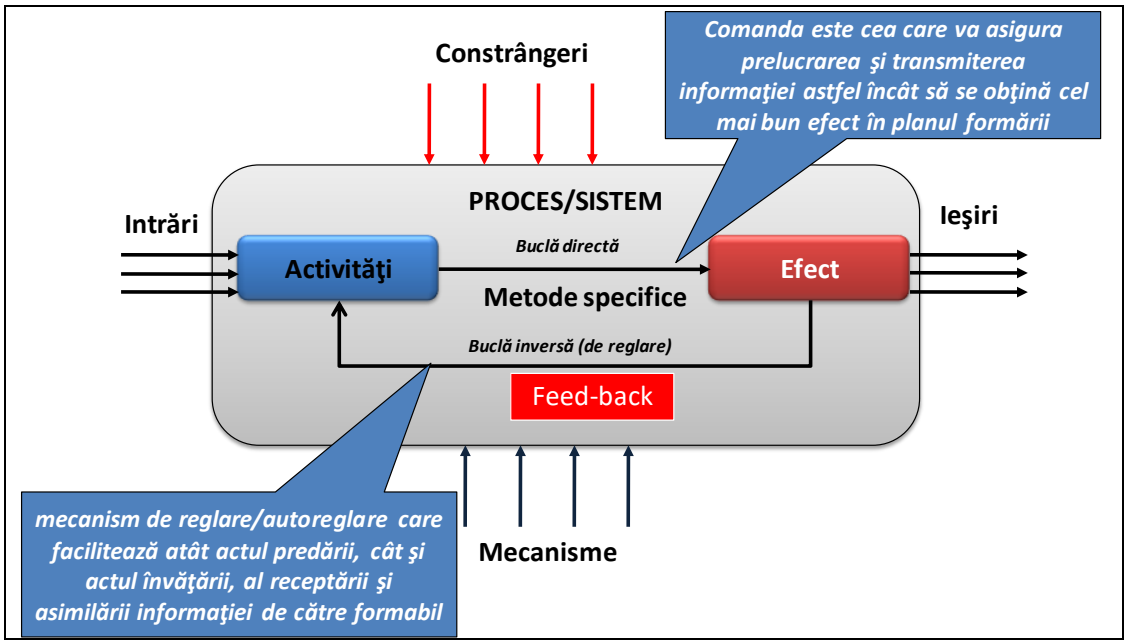

Figura 0.2 – Feed-back

Feed-back-ul, ca formă de conexiune inversă, este un mecanism de reglare/autoreglare care facilitează atât actul predării, al comunicării cunoştinţelor de către formator, cât şi actul învăţării, al receptării şi asimilării informaţiei de către formabil.

Comanda este cea care va asigura prelucrarea şi transmiterea informaţiei astfel încât să se obţină cel mai bun efect în planul formării. În acest caz, relaţia formator-formabil va fi una directă, de la comandă la execuţie, având astfel un caracter unilateral. Controlul este cel care urmăreşte modul în care efectul anticipat prin comandă s-a înfăptuit, caz în care relaţia formator-formabil

se inversează, fiind o relaţie de la receptor la emiţător, de la execuţie la comandă. Odată cu funcţia controlului intrăm în sfera de acţiune a feed-back-ului, a conexiunii inverse ca modalitate specifică prin care efectul acţiunii de formare, finalitatea ei redevine cauzalitate, factor declanşator al unor noi acţiuni educative. Interpretată din perspectiva comunicării, conexiunea inversă poate fi analizată în două sensuri diferite, fiecare dintre acestea având un rol aparte în cadrul acestui proces. În literatura de specialitate se menţionează existenţa unui feed-back ce reglează activitatea de transmitere a informaţiilor, dar şi a unuia care reglează învăţarea, receptarea şi asimilarea informaţiilor.

Feed-back-ul nu mai apare astfel doar ca un mijloc eficient de reglare a mesajului transmis, ci şi ca o modalitate specifică de autoreglare a învăţării. Formatorul îşi reglează în permanenţă forma şi conţinutul informaţiei transmise şi, în general, atitudinea sa faţă de actul de formare în funcţie de modul în care este receptat mesajul său de către formabil. Formabilul îşi poate autocontrola actul de receptare a informaţiei, de învăţare pe baza reperelor oferite de către formator. În acest fel, însăşi relaţia interpersonală ce ia naştere între cei doi agenţi implicaţi în formare va avea noi valenţe şi va conduce la performanţe în formare.

Cu privire la cel de-al doilea aspect supus analizei, literatura de specialitate interpretează actul învăţării nu numai dintr-o perspectivă praxiologică ci şi una cibernetică. Altfel spus, activitatea de formare presupune nu numai o modalitate practică de realizare a acesteia, de ducere a ei la bun sfârşit, ci şi o modalitate de control, la fel de bine structurată, care să ne indice măsura şi eficienţa cu care obiectivele acţiunilor întreprinse au fost finalizate.

Convins de necesitatea realizării feed-back-ului în activitatea de formare, R. Mucchielli afirma că „privarea de feed-back reduce învăţarea la un discurs fără receptare, fără eficienţă, frustrant pentru ambii parteneri”.

O atenţie aparte este acordată în literatura de specialitate modalităţilor utilizate de către formator pentru scurtarea feed-back-ului, a drumului de la diagnosticarea calităţii şi eficienţei învăţării la optimizarea acesteia. În acest sens se insistă, cu precădere, fie pe integrarea eforturilor formabililor şi a exploatării dispoziţiilor psihice ale acestora pentru învăţare, fie pe dezvoltarea capacităţii educatorului a anticipa posibilităţile participanţilor la formare sau chiar finalitatea actului de învăţare.

Alături de conceptul de feed-back, se utilizează tot mai mult cel de feed-forward care desemnează, la fel ca şi primul, o formă specifică de retroacţiune. Dacă feed-back-ul reprezintă modalitatea prin care finalitatea redevine cauzalitate, feed-forward-ul reprezintă modalitatea prin care anticiparea finalităţii redevine cauzalitate.

Prin intermediul acestui tip de retroacţiune, formatorul poate adapta din mers actul de comunicare pe baza sesizării anticipate a posibilităţilor care apar şi care prefigurează atingerea sau nu a finalităţii scontate.

Astfel, cele două forme de conexiune inversă se completează reciproc: fie formatorul va acţiona mai intens atunci când rezultatele formabililor la evaluare sunt nesatisfăcătoare (feed-back), fie va acţiona preventiv, anticipând o evoluţie către astfel de rezultate (feed-forward).

4 EVALUAREA PARTICIPANŢILOR LA FORMARE

Evaluarea reprezintă totalitatea activităţilor prin care se colectează, organizează şi interpretează datele obţinute în urma aplicării unor instrumente de măsurare în scopul emiterii unei judecăţi de valoare pe care se bazează o anumită decizie în plan educaţional.

4.1 Aplicarea probelor şi instrumentelor de evaluare

În general, evaluarea performanţelor are trei funcţii (diagnostică, prognostică, de certificare). Funcţia:

- *diagnostică*, în sensul de a face cunoscute situaţiile şi factorii care conduc la obţinerea anumitor rezultate ale cursanţilor pentru a stabili eventualele proceduri de remediere a punctelor critice.
- *prognostică,* în sensul anticipării performanţelor viitoare ale cursanţilor pe baza rezultatelor înregistrate şi al planificării secvenţelor următoare ale activităţii de învăţare. De obicei, această funcţie a evaluării se asociază celei de diagnoză, fiind complementare.
- *de certificare* a nivelului de cunoştinţe şi abilităţi al cursanţilor la sfârşitul unei perioade lungi de instruire.

Teoria şi practica pedagogică operează cu mai multe clasificări ale tipurilor de evaluare în funcţie de diferite criterii (domeniul în care se realizează, momentul, modul în care se interpretează rezultatele etc.).

4.2 Organizarea sesiunilor de evaluare

4.2.1 Tipuri de evaluare

După modul în care se integrează în desfăşurarea procesului didactic, se identifică:

- ***evaluarea iniţială***, care se realizează la începutul unui program de instruire în scopul stabilirii nivelului de pregătire al cursanţilor. Prin intermediul evaluării iniţiale se identifică nivelul achiziţiilor cursanţilor în termeni de cunoştinţe, competenţe şi abilităţi, în scopul asigurării premiselor atingerii obiectivelor propuse. Informaţiile obţinute în urma realizării unei evaluări iniţiale sprijină planificarea activităţilor viitoare ale formatorului din perspectiva adecvării acestora la posibilităţile cursanţilor sau a iniţierii, dacă este cazul, a unor programe de recuperare.
- ***evaluarea formativă însoţeşte întregul parcurs didactic***. Din acest motiv, efectele sale ameliorative asupra activităţii de învăţare sunt considerabile, oferind permanent posibilitatea de raportare la obiectivele propuse şi de evidenţiere a progresului înregistrat de la o secvenţă la alta a instruirii. În cazul evaluării formative, feed-back-ul obţinut este mult mai util şi eficient, ajutând atât cursantul cât şi formatorul să îşi adapteze activitatea viitoare la specificul situaţiei.
- ***evaluarea sumativă se realizează***, de obicei, la sfârşitul unei perioade mai lungi de instruire (de exemplu, capitol, semestru, an şcolar, ciclu de învăţământ etc.), oferind informaţii utile asupra nivelului de performanţă al cursanţilor în raport cu obiectivele de instruire propuse. Evaluarea sumativă se concentrează mai ales asupra elementelor de permanenţă ale aplicării unor cunoştinţe de bază, ale demonstrării unor abilităţi importante dobândite de cursanţi într-o perioadă mai lungă de instruire. Caracterul ameliorativ al evaluării sumative este relativ redus, efectele resimţindu-se după o perioadă mai îndelungată, de regulă, pentru seriile viitoare de cursanţi.

Dacă se urmăreşte drept criteriu cine realizează evaluarea, ne interesează următoarele tipuri:

- ***evaluările interne***, atunci când acţiunea evaluativă este efectuată de către aceeaşi persoană/instituţie care este implicată direct şi în activitatea de instruire (de exemplu, formatorul);
- ***evaluările externe***, în care se implică o persoană/instituţie, alta decât cea care a asigurat realizarea procesului de formare.

4.2.2 Metode de evaluare

Teoria şi practica evaluării abordează metodele tradiţionale de evaluare şi cele complementare.

Metodele tradiţionale de evaluare au căpătat această denumire datorită consacrării lor în timp ca fiind cele mai des utilizate. Din această categorie fac parte:

- probele orale;
- probele scrise;
- probele practice.

Probele orale

Reprezintă metoda de evaluare cel mai des utilizată, care presupune demonstrarea unor capacităţi şi abilităţi dificil de surprins prin intermediul probelor scrise (de exemplu, capacitatea de comunicare verbală).

Avantajele utilizării probelor orale vizează:

- flexibilitatea şi adecvarea individuală a modului de evaluare prin posibilitatea de a alterna tipul întrebărilor şi gradul lor de dificultate în funcţie de calitatea răspunsurilor oferite de către cursant;
- posibilitatea de a clarifica şi corecta imediat eventualele erori sau neînţelegeri ale cursantului în raport de un conţinut specific;
- formularea răspunsurilor urmăreşte logica şi dinamica unui discurs oral, ceea ce oferă mai multă libertate de manifestare a originalităţii cursantului, a capacităţii sale de argumentare etc.;

Probele scrise

sunt practicate, şi uneori chiar preferate, datorită unora dintre avantajele lor imposibil de ignorat în condiţiile în care se doreşte eficientizarea procesului de instruire şi creşterea gradului de obiectivitate în apreciere. Dintre acestea menţionăm:

- economia de timp pe care o realizează în cadrul bugetului alocat relaţiei predare-învăţare-evaluare. Probele scrise permit evaluarea unui număr mare de cursanţi într-un timp relativ scurt.
- acoperirea unitară ca volum şi profunzime pe care o asigură la nivelul conţinutului evaluat. Probele scrise fac posibilă evaluarea tuturor cursanţilor asupra aceleiaşi secvenţe curriculare, ceea ce face comparabile rezultatele cursanţilor, iar evaluarea în sine mai obiectivă.
- posibilitatea formatorului de a emite judecăţi de valoare mult mai obiective, întemeiate pe existenţa unor criterii de evaluare clar specificate şi prestabilite;
- posibilitatea cursanţilor de a-şi elabora răspunsul independent, fără nici un fel de intervenţie din afară, reflectând cunoştinţe şi capacităţi demonstrate într-un ritm propriu;
- diminuarea stărilor tensionale, de stres, care pot avea un impact negativ asupra performanţei cursanţilor timizi sau cu alte probleme emoţionale.

Dezavantajul major este presupus de relativa întârziere în timp a momentului în care se realizează corectarea unor greşeli sau completarea unor lacune identificate.

Probele practice

Sunt utilizate în vederea evaluării capacităţii cursanţilor de a aplica anumite cunoştinţe teoretice, precum şi a gradului de stăpânire a priceperilor şi deprinderilor de ordin practic. Cu toate că activităţile practice oferă posibilitatea cursantului de a-şi dezvolta atât competenţele generale (comunicare, analiză, sinteză, evaluare), cât şi pe cele specifice, aplicative, (manipularea datelor, instrumentelor de lucru, interpretarea rezultatelor), evaluarea cursanţilor prin probe practice, atât în situaţii de examinare curentă, cât şi în situaţii de examen, este foarte puţin pusă în valoare.

Pentru realizarea cu succes a unei activităţi practice, cursanţii trebuie să fie avizaţi asupra:

- tematicii lucrărilor practice;
- modului în care ele vor fi evaluate (baremele de notare);
- condiţiilor care le sunt oferite pentru a realiza aceste activităţi.

Metodele tradiţionale de evaluare, concepute ca realizând un echilibru între probele orale, scrise şi cele practice, constituie la momentul actual elementele principale şi dominante în desfăşurarea actului evaluativ. Pornind de la această realitate obiectivă, strategiile moderne de evaluare caută să accentueze acea dimensiune a acţiunii evaluative care să ofere cursanţilor suficiente şi variate posibilităţi de a demonstra ceea ce ştiu (ca ansamblu de cunoştinţe), dar, mai ales, ceea ce pot să facă (priceperi, deprinderi, abilităţi). Acest lucru se poate realiza prin utilizarea metodelor complementare de evaluare.

Principalele metode complementare de evaluare, al căror potenţial formativ susţine individualizarea actului educaţional prin sprijinul acordat cursantului sunt:

- observarea sistematică a activităţii şi a comportamentului cursanţilor;
- investigaţia;
- proiectul;
- portofoliul;
- autoevaluarea.

Observarea sistematică a activităţii şi comportamentului cursantului

În fişa de observare a activităţii cursantului (instrumentul de evaluare proiectat pentru a pune în practică metoda de observare sistematică a activităţii şi comportamentului cursantului) formatorul înregistrează informaţii semnificative legate de progresul cursantului şi particularităţile sale de personalitate. Pe baza acestora, formatorul realizează individualizarea cerinţelor şi activităţilor de învăţare în care antrenează cursantul.

Model orientativ:

- Date generale despre cursant: numele şi prenumele, vârsta, climatul educativ în mediul căruia îi aparţine.
- Particularităţi ale proceselor intelectuale: gândire, limbaj, imaginaţie, memorie, atenţie şi spirit de observaţie, alte caracteristici.
- Aptitudini şi interese:
- Trăsături de afectivitate:
- Trăsături de temperament:
- Atitudini:
    - faţă de sine:
    - faţă de disciplina/obligaţiile şcolare:
    - faţă de colegi:

Evoluţia aptitudinilor, atitudinilor, intereselor şi nivelului de integrare:

Sugerăm o listă de abilităţi intelectuale şi sociale pe care formatorul îşi poate propune să le formeze la cursanți, a căror consolidare o poate urmări şi înregistra în Fişa de observare a cursantului:

a) abilităţi intelectuale:

- exprimarea orală;
- cititul;
- scrisul;
- abilităţi de raţionare: definirea, compararea, clasificarea, analizarea, sintetizarea, abstractizarea, generalizarea, esenţializarea, concretizarea;
- identificarea supoziţiilor tacite implicate într-o apreciere sau într-un raţionament;
- identificarea prejudecăţilor, stereotipurilor, discriminării şi situaţiilor de manipulare;

b) abilităţi sociale:

- recunoaşterea şi acceptarea diferenţelor;
- cultivarea de relaţii pozitive cu ceilalţi;
- rezolvarea non-violentă a conflictelor;
- asumarea de responsabilităţi;
- participarea la negocierea şi adoptarea soluţiilor;
- participarea la menţinerea unui climat stimulativ şi plăcut;
- a pune întrebări;
- a cere ajutorul;
- a demonstra empatie;
- a asculta cu răbdare;
- a lucra în echipă;
- a colabora;
- a lua decizii;
- a interpreta roluri;
- a evalua.

Completarea acestei fişe se realizează pe parcursul mai multor ore/activităţi. Ea permite formatorului să urmărească evoluţia fiecărui cursant, să adecveze rolurile pe care i le atribuie în grup, să aprecieze nivelul la care se află la un moment dat cursantul şi schimbările care s-au produs în comportamentul său; permite atât evaluarea procesului, cât şi evaluarea produsului activităţii.

Investigaţia

Ca metodă complementară de evaluare, investigaţia oferă posibilitatea cursantului de a aplica în mod creativ cunoştinţele însuşite, în situaţii noi şi variate, pe parcursul unei ore sau unei succesiuni de ore de curs.

Activitatea didactică desfăşurată prin intermediul acestei practici evaluative, poate să fie organizată individual sau pe grupuri de lucru, iar aprecierea modului de realizare a investigaţiei este, de obicei, de tip holistic.

Aportul acestui tip de activitate asupra dezvoltării capacităţilor de ordin aplicativ ale cursanților este considerabil (mai ales în cazul rezolvării problemelor, dezvoltării capacităţi de argumentare, gândirii logice etc.).

Proiectul

Ca formă de organizare a activităţii de învăţare, proiectul (proiectul, ca instrument de evaluare, concretizează demersul metodologic; de asemenea, proiectul este şi metoda de evaluare care

presupune, ca dimensiune importantă, realizarea învăţării) este o metodă activă, participativă, care presupune şi încurajează transferul de cunoştinţe, deprinderi şi capacităţi, abordările interdisciplinare, consolidarea abilităţilor sociale ale cursanţilor. Metoda proiectului este deosebit de utilă atunci când formatorul urmăreşte accentuarea caracterului aplicativ/practic al învăţării şi apropierea între discursul teoretic şi experienţa de viaţă a cursanţilor. În cele mai multe dintre situaţii, un proiect este realizat de către un grup de cursanţi, ceea ce nu exclude şi realizarea proiectelor individuale.

Evaluarea procesului şi produsului activităţii presupune din partea formatorului multă atenţie şi aplicaţie. Formatorul trebuie să asiste cursantul/grupul de cursanţi pe toată desfăşurarea proiectului – de la alegerea temei sau identificarea problemei până la prezentarea rezultatelor finale, susţinerea lor în faţa clasei.

Sugerăm formatorilor alcătuirea unei fişe de evaluare (similară celei prezentate anterior), în care să consemneze în mod regulat observaţii şi aprecieri asupra activităţii fiecărui cursant, chiar în situaţia în care cursanţii lucrează în grup.

Este utilă organizarea după parcurgerea fiecărei etape în realizarea proiectului a unei discuţii/dezbateri, în care cursanţii să fie încurajaţi:

- să reflecteze asupra activităţii, asupra achiziţiilor realizate – în termeni de cunoştinţe, aptitudini, atitudini, experienţe transferabile;
- să îşi autoevalueze activitatea şi progresul;
- să discute dificultăţile, aspectele care îi nemulţumesc sau pe care le consideră insuficient realizate.

De asemenea, pentru fixarea cunoştinţelor şi evaluarea lor, formatorul poate recurge, în special după parcurgerea etapei de culegere, organizare, prelucrare şi evaluare a informaţiilor, la un test criterial; acesta va conţine un număr de itemi obiectivi şi semiobiectivi, dar şi un număr oarecare de itemi subiectivi care să dea posibilitatea cursanţilor să reflecteze sistematizat asupra procesului de învăţare şi produselor obţinute.

Portofoliul

Portofoliul reprezintă o metodă complementară de evaluare, dar şi un instrument complex de evaluare prin care formatorul urmăreşte progresul realizat de cursant – în plan cognitiv, atitudinal şi comportamental.

Componentele unui portofoliu sunt:

- rezultatele la probele scrise (teste, teme pentru acasă ș.a.);
- rezultatele activităţilor practice, proiectelor, investigaţiilor, cercetărilor efectuate;
- referate, eseuri, articole publicate, lucrări, rezultate ale activităţii de studiu individual;
- fişa individuală de observare/evaluare a cursantului;
- fişa de autoevaluare;
- chestionare de atitudini;
- alte rezultate ale activităţii cursantului.

Portofoliul este „cartea de vizită” a cursantului şi permite formarea unei imagini globale, exhaustive, asupra activităţii pe care a desfăşurat-o într-un interval dat de timp. Judecata de valoare pe care o formulează formatorul cu privire la calitatea activităţii cursantului reflectă evoluţia de ansamblu a acestuia şi nu starea accidentală la un moment dat.

Ca instrument de evaluare, portofoliul are câteva caracteristici pe care formatorul trebuie să le aibă permanent în vedere:

- componentele portofoliului sunt stabilite de către formator; cursantul are însă libertatea să adauge orice altă piesă pe care o consideră relevantă pentru activitatea sa;

- componentele portofoliului se evaluează separat, la momentul realizării lor; evaluarea globală a portofoliului trebuie realizată pe baza unor criterii explicite – ceea ce asigură obiectivitatea evaluării – comunicate cursanţilor odată cu începerea realizării lui (comunicarea criteriilor este o condiţie esenţială pentru cultivarea capacităţii de autoevaluare a cursanţilor);
- portofoliul este un instrument flexibil, proiectarea realizării lui şi a componentelor sale putând fi adaptată la specificul activităţii;
- portofoliul permite aprecierea şi includerea în actul evaluării a unor produse ale activităţii cursantului care, în mod obişnuit, nu sunt avute în vedere; acest fapt încurajează exprimarea personală a cursantului, angajarea lui în activităţi de învăţare mai complexe şi mai creative, diversificarea cunoştinţelor, deprinderilor şi abilităţilor exersate;
- deoarece sintetizează activitatea cursantului pe o perioadă relativ îndelungată de timp, evaluarea portofoliului poate servi şi ca evaluare sumativă sau chiar ca parte a unei examinări.

4.2.3 Autoevaluarea

Paralel cu evaluarea pe care o realizează ca parte integrantă a demersului didactic şi care trebuie să fie cât mai "transparentă" (realizată în cooperare cu cursanţii şi în consens cu nevoile lor de formare), formatorul trebuie să îşi propună formarea la cursanţi a deprinderii de autoevaluare; el trebuie să creeze situaţii în care cursanţii să exerseze autocontrolul şi autoaprecierea propriului comportament cognitiv şi atitudinal în diverse contexte.

Cursanţii trebuie încurajaţi să-şi pună întrebări de genul:

- Am rezolvat sarcina suficient de bine?
- Sunt mulţumit de ceea ce am realizat?
- Ce anume m-a împiedicat să obţin un rezultat mai bun?
- Există şi un alt mod/procedeu/strategie de a rezolva sarcina?
- Prin ce anume se deosebesc rezultatele mele de cele obţinute de colegii mei?
- Ce trebuie să fac pentru a-mi îmbunătăţi rezultatele?
- Ar fi bine să-mi fixez un termen până la care să reuşesc să obţin rezultate mai bune? De ce?
- Ce anume mă nemulţumeşte cel mai mult în activitatea mea?

Răspunsurile la astfel de întrebări (ca şi la altele, al căror conţinut poate fi lăsat la latitudinea cursantului sau poate fi stabilit prin discuţie liberă în clasă) pot fi consemnate în fişa de autoevaluare a cursantului.

Dacă participanţii manifestă interes pentru discutarea răspunsurilor în clasă, formatorul poate organiza o discuţie/dezbatere pe marginea lor, în urma căreia cursanţii să determine, spre exemplu, factorii cei mai importanţi ai succesului lor. Discuţia nu trebuie însă să forţeze cursantul să-şi comunice gândurile şi preocupările, dacă el nu doreşte să facă acest lucru.

Pentru formarea deprinderilor de autoevaluare, formatorul trebuie:

- să prezinte cursanţilor standardele, obiectivele de evaluare şi nivelele de performanţă;
- să-şi formuleze clar aşteptările, să fie obiectiv şi consecvent;
- să încurajeze cursanţii să-şi pună întrebări de tip autoreflexiv şi să-şi consemneze constant răspunsurile în Fişa de autoevaluare;
- să încurajeze evaluarea în cadrul grupului sau al întregii clase.

În procesul autoevaluării şi pe măsura consolidării deprinderii de autoevaluare, cursantul îşi va apropia în mai mare măsură scopurile şi obiectivele activităţii de învăţare, îşi va lua în stăpânire propriul comportament mental şi practic, va transforma activitatea de învăţare în activitate de autoformare.

Jurnalul reflexiv **-** cuprinde însemnările cursantului asupra activităţii desfăşurate. Se înregistrează, în mod regulat, experienţele, sentimentele, opiniile, gândurile împărtăşite cu un punct de vedere critic. Această metodă alternativă de evaluare reprezintă o modalitate de reflectare reflexivă regulată, deschisă, flexibilă, care permite formatorului să-l ajute pe cursant şi să ridice calitatea instruirii.

Reflecţia **-** dezbaterea unui subiect controversat nu este o activitate în sine. Ea poate fi urmată de o discuţie retrospectivă asupra modalităţii în care a decurs dezbaterea: prezentarea premizelor de la care s-a plecat în abordarea subiectului, a dovezilor, logica argumentării, contra - argumentarea şi reconstrucţia cazului din perspectiva pro sau contra, etc. Este posibil să se ajungă la o dezbatere pe marginea dezbaterii. Ar fi utilă schimbarea rolurilor: din actori ai dezbaterii, cursanţii vor deveni spectatori şi vor privi prin prisma publicului, reanalizând astfel subiectul discutat. În consecinţă, ei vor răspunde la întrebări de genul:

- Ce am învăţat despre subiectul pe care l-am dezbătut?
- Ce aspecte noi au fost ?
- A fost posibil ca una din cele doua părţi să „câştige" dezbaterea cu adevărat?
- Care a fost cel mai puternic argument referitor la subiectul dezbătut, indiferent de rolul jucat de cursanţi (pro sau contra)?
- Ce concluzii se pot desprinde în urma unei analize "la rece" a subiectului discutat ?
- Cum putem aplica în viaţă ce am învăţat ?

4.3 Înregistrarea rezultatelor evaluării şi elaborarea raportului privind programul / activitatea de formare

4.3.1 Calităţile instrumentelor de evaluare

Utilizarea testelor ca principal instrument de evaluare poate include un potenţial risc în momentul în care, în proiectarea acestora, nu se ţine cont de calităţile acestuia, calităţi indispensabile în condiţiile în care se doreşte realizarea unei consistenţe a măsurării în evaluare. Este destul de dificil ca testele elaborate de formatori să satisfacă toate aceste calităţi tehnice în condiţii optime, dezavantaj care este, însă, înlăturat în momentul în care testele sunt produse de o instituţie specializată în acest sens.

Principalele calităţi ale unui instrument de evaluare sunt: validitatea, fidelitatea, obiectivitatea şi aplicabilitatea.

Validitatea unui test este exprimată de acurateţea cu care testul respectiv măsoară ceea ce intenţionează să măsoare. Prima întrebare la care trebuie să răspundă autorul unui test este: ce intenţionez să măsor prin intermediul acestui instrument?

Printre factorii care influenţează validitatea unui test se includ:

- indicaţii neclare;
- nivelul de dificultate inadecvat al itemilor de test;
- itemi incorecţi din punct de vedere tehnic;
- test prea scurt;
- administrarea şi/sau corectarea necorespunzătoare a testului.

Fidelitatea reprezintă calitatea unui test de a produce rezultate constante în urma aplicării sale repetate.

Printre factorii care influenţează fidelitatea se numără:

- lungimea testului. Cu cât testul este mai lung, cu atât creşte fidelitatea sa.
- dispersia scorurilor. Cu cât împrăştierea scorurilor este mai mare, cu atât testul este mai fidel.

- opţiunea asupra tipului de item şi corectitudinea tehnică cu care itemii respectivi sunt construiţi. Testul format majoritar din itemi obiectivi are o fidelitate crescută.
- modul în care testul a fost administrat (timpul suficient alocat, instrucţiunile de test furnizate, condiţiile asigurate).
- schema de notare. O schemă de notare clară şi bine structurată creşte fidelitatea testului.

Obiectivitatea reprezintă gradul de concordanţă între aprecierile făcute de evaluatori independenţi în ceea ce priveşte un răspuns bun pentru fiecare dintre itemii unui test. Testele standardizate au o foarte bună obiectivitate.

Aplicabilitatea (sau validitatea de aplicare) desemnează calitatea unui test de a fi administrat şi interpretat cu uşurinţă. Printre criteriile în funcţie de care se apreciază buna aplicabilitate a unui test se înscriu:

- importanţa conţinutului pe care testul îl măsoară;
- concordanţa dintre forma şi conţinutul testului şi nivelul de vârstă al cursantului testat;
- costul şi timpul necesare pentru administrarea testului;
- obiectivitatea în notare şi interpretarea rezultatelor.

4.3.2 Tipuri de itemi

Pentru o înţelegere mai bună a acestei problematici, menţionăm definiţia de lucru a itemului: *Item=întrebare+formatul acesteia+răspunsul aşteptat*

Teoria şi practica evaluării evidenţiază mai multe criterii pe baza cărora pot fi clasificaţi itemii. Unul dintre criteriile cel mai des utilizate este acela al gradului de obiectivitate oferit în corectare. În funcţie de acest criteriu, itemii pot fi clasificaţi în trei mari categorii:

a) itemi obiectivi;
b) itemi semiobiectivi;
c) itemi subiectivi (cu răspuns deschis).

Itemii obiectivi testează un număr mare de elemente de conţinut într-un interval de timp relativ scurt, asigurând un grad de obiectivitate ridicat în măsurarea rezultatelor şcolare.

Itemii semiobiectivi pot acoperi o gamă variată de capacităţi intelectuale care se doresc a fi testate, oferind în acelaşi timp posibilitatea de a utiliza şi materiale auxiliare utile cursanţilor în rezolvarea sarcinilor de lucru propuse.

Itemii subiectivi (cu răspuns deschis) sunt relativ uşor de construit, principala problemă constituind-o modul de elaborare a schemei de notare a acestora, cu atât mai mult cu cât această categorie de itemi vizează demonstrarea de către cursanţi în răspuns a originalităţii şi creativităţii lor.

Tipurile de itemi care se includ în fiecare dintre categoriile menţionate anterior vor fi descrise detaliat în secţiunile următoare.

Itemi obiectivi

Itemii obiectivi pot fi utilizaţi în evaluarea conţinuturilor preponderent factuale, datorită specificului lor:

- sunt adecvaţi pentru evaluarea unor rezultate ale învăţării situate mai ales în zona inferioară a domeniului cognitiv;
- antrenează în mod preponderent capacităţi de tip reproductiv;
- sunt expuşi la riscul răspunsurilor date în mod aleatoriu.

Din categoria itemilor obiectivi fac parte:

- itemii cu alegere dual㠄(adevărat/fals),
- itemii de tip pereche,

- itemii cu alegere multiplă.

a) <u>Itemi cu alegere dual</u>ă

Itemii cu alegere dual pun cursantul în situaţia de a selecta răspunsul corect din doar două variante posibile: adevărat/fals, da/nu, corect/incorect, acord/dezacord.

Itemii de tip da/nu şi adevărat/fals sunt cel mai frecvent folosiţi.

Utilizarea lor poate fi adecvată atunci când formatorul doreşte să evalueze:

- cunoaşterea de către cursant a unor informaţii punctuale, date factuale, termeni, definiţii, legi, principii, formule;
- diferenţierea pe care o poate realiza cursantul între enunţurile factuale şi cele de opinie;
- capacitatea cursantului de a identifica relaţii de tip cauză-efect, succesiunea logică sau cronologică a unor evenimente.

Pentru proiectarea corectă a acestui tip de itemi este necesară respectarea următoarelor cerinţe:

- formularea clară şi precisă a enunţului;
- dacă se solicită aprecierea cu "adevărat" sau "fals", atunci se vor evita enunţurile foarte generale;
- selectarea unor enunţuri relevante pentru domeniul de cunoaştere sau categoria de competenţe testată (uneori, efortul de a realiza enunţuri care să fie fără echivoc adevărate sau false duce la elaborarea de itemi nesemnificativi din punct de vedere educaţional sau banali din punct de vedere ştiinţific);
- se va evita utilizarea enunţurilor negative şi, în special, folosirea dublei negaţii, care induce un grad înalt de ambiguitate şi împiedică înţelegerea enunţului itemului de către cursant;
- se vor evita enunţurile lungi şi complexe, prin eliminarea elementelor redundante, inutile în raport cu ideea principală a enunţului şi cerinţa itemului; nu se va folosi un limbaj prea academic, o terminologie foarte specializată sau o construcţie lingvistică stufoasă şi greoaie;
- se va evita introducerea a două idei într-un singur enunţ, cu excepţia cazurilor în care se doreşte evidenţierea relaţiei cauză-efect; în această situaţie, cea mai bună soluţie este aceea de a utiliza doar propoziţii adevărate şi de a cere cursanţilor să decidă adevărul sau falsitatea relaţiei dintre acestea;
- enunţurile adevărate şi cele false vor fi aproximativ egale ca lungime;
- numărul enunţurilor adevărate şi cel al enunţurilor false vor fi aproximativ egale, dar nu exact egale, deoarece acesta poate constitui un indiciu după care cursantul încearcă să ghicească răspunsul corect.

b) <u>Itemi de tip pereche</u>

Itemii de tip pereche pun cursantul în situaţia de a determina corespondenţa corectă între cuvinte, propoziţii, fraze, valori numerice, semnificaţii, litere, simboluri, informaţii.

Elementele între care trebuie stabilită corespondenţa sunt distribuite în două coloane:

- prima coloană conţine elementele ce constituie, de fapt, enunţul itemului şi care sunt denumite premise;
- a doua coloană conţine elementele care reprezintă răspunsurile.

Instrucţiunile care preced cele două coloane se referă la criteriul sau criteriile în baza cărora trebuie realizată asocierea între premise şi răspunsuri.

Aceşti itemi evaluează abilitatea cursantului de a identifica relaţia existentă între două elemente. De cele mai multe ori, această abilitate presupune recunoaşterea relaţiei, adică antrenează

capacităţi de tip reproductiv. Utilizarea lor poate fi adecvată atunci când formatorul doreşte să evalueze capacitatea cursantului de a stabili corelaţii între:

termeni – definiţii; reguli – exemple; simboluri – concepte; principii – clasificări; ş.a.m.d.

Pentru proiectarea corectă a itemilor de tip pereche este necesară respectarea următoarelor cerinţe:

- utilizarea unui material omogen;
- includerea unui număr inegal de răspunsuri şi premise şi instruirea cursanţilor în legătură cu faptul că un răspuns poate fi folosit o dată, de mai multe ori sau niciodată;
- aranjarea listei răspunsurilor într-o ordine logică şi evitarea situaţiei în care ordinea prezentării răspunsurilor poate furniza un indiciu pentru cursant în "ghicirea" corespondenţei corecte;
- plasarea tuturor premiselor şi răspunsurilor unui item pe aceeaşi pagină.

Itemii de tip pereche permit abordarea unui volum consistent de informaţii într-un interval de timp relativ redus, precum şi rapiditatea corectării şi evaluării.

Ei nu sunt recomandaţi atunci când formatorul doreşte evaluarea unor rezultate ale învăţării cu caracter complex şi creativ.

c) <u>Itemi cu alegere multiplă</u>

Aceşti itemi se mai numesc şi itemi cu răspuns selectat deoarece cursantul nu generează un răspuns, ci alege unul dintre răspunsurile alternative listate în item.

La fel ca şi în cazul celorlalte tipuri de itemi obiectivi, itemul cu alegere multiplă pune cursantul în situaţia de a alege/selecta dintr-un set de răspunsuri listate pe acela pe care îl consideră corect în raport cu sarcina dată.

Itemul cu alegere multiplă este alcătuit dintr-o premisă şi o listă de variante reprezentând soluţiile itemului. Lista de variante conţine răspunsul corect – unul singur, pe care cursantul trebuie să îl identifice, şi un număr oarecare de alte variante de răspuns – incorecte, dar plauzibile – numite distractori.

În cazul acestui item, un grad superior de dificultate se poate obţine solicitând cursantului să identifice în lista de variante răspunsul incorect, situaţie în care distractorii sunt variante de răspuns corecte.

Utilizarea itemului cu alegere multiplă este recomandată atunci când formatorul doreşte să evalueze :

a. cunoştinţe:
  - cunoaşterea terminologiei specifice;
  - cunoaşterea unor informaţii punctuale de natură factuală sau teoretică;
  - cunoaşterea metodelor, procedurilor, algoritmilor de rezolvare a unor sarcini concrete.

b. înţelegerea şi capacitatea de aplicare:
  - capacitatea de a interpreta relaţia cauză – efect;
  - capacitatea de a identifica aplicaţii ale principiilor, enunţurilor cu caracter general;
  - capacitatea de a argumenta alegerea unor metode şi proceduri.

Proiectarea corectă a itemilor cu alegere multiplă presupune respectarea următoarelor cerinţe:

- enunţul trebuie să stabilească o sarcină clară, neambiguă şi relevantă în raport cu obiectivul de evaluare; întrebarea trebuie formulată în mod clar şi explicit;
- limbajul utilizat trebuie să corespundă nivelului de vârstă al cursanţilor evaluaţi, iar punctuaţia trebuie să fie corectă

- modul de formulare a întrebării nu trebuie să sugereze răspunsul corect (se va evita folosirea unor indici puternici în enunţ – "nu-i aşa că…" – sau a unor indicii gramaticale)
- în formularea întrebării se va evita utilizarea negativului (majoritatea oamenilor nu îl citesc pe "nu")
- distractorii trebuie să fie plauzibili şi paraleli
- răspunsurile trebuie să fie corect formulate din punct de vedere gramatical şi logic
- opţiunile trebuie să nu fie sinonime sau opuse şi să aibă, pe cât posibil, aceeaşi lungime
- nu se va folosi formularea "toate cele de mai sus" şi se va evita formularea "nici una din cele de mai sus"
- în lista de alternative trebuie să existe un singur răspuns în mod cert şi indiscutabil corect.

Itemii cu alegere multiplă prezintă numeroase avantaje întrucât:

- pot măsura tipuri variate de rezultate ale învăţării – de la simple cunoştinţe, până la capacităţi mai complexe implicate în înţelegere şi aplicare a cunoştinţelor în contexte noi;
- într-o formulare corectă, elimină ambiguitatea şi riscul interpretărilor subiective ale cursantului, respectiv, formatorului evaluator;
- au un grad înalt de fidelitate şi reduc considerabil riscul "ghicirii" răspunsului corect;
- în varianta "alege cea mai bună alternativă" oferă posibilitatea de a evalua rezultate ale învăţării în contexte euristice.

Principalele dezavantaje ale acestui tip de itemi sunt:

- ineficienţa lor în raport cu situaţiile care au ca obiectiv dezvoltarea abilităţii cursantului de a selecta, organiza şi utiliza creativ informaţii, idei
- imposibilitatea lor de a crea contexte cognitive care să dovedească deprinderile de comunicare scrisă ale cursanţilor, de organizare sau producere a unui text scris
- capacitatea lor redusă de a evidenţia abilităţi implicate în rezolvarea de probleme.

Itemi semiobiectivi

Itemii semiobiectivi sunt acea categorie de itemi care solicită cursantului construirea parţială sau totală a unui răspuns la sarcina definită în enunţul itemului.
În general, itemii semiobiectivi se caracterizează prin aceea că:

- pot testa a gamă largă de capacităţi intelectuale şi rezultate ale învăţării;
- plasează cursantul intr-o situaţie cognitiva cu un grad de complexitate mai ridicat decât reuşesc să o facă itemii obiectivi;
- permit utilizarea unor materiale auxiliare.

Utilizarea acestui tip de itemi poate încuraja cursantul în aprofundarea noţiunilor învăţate, creşterea vitezei de operare cu acestea, a clarităţii, conciziei şi acurateţei exprimării.

Itemi cu răspuns scurt / de completare

Aceşti itemi solicită cursantul să formuleze un răspuns scurt sau să completeze o afirmaţie în aşa fel încât aceasta să dobândească sens şi valoare de adevăr.
În cadrul lor:

- sarcina este puternic structurată;
- răspunsul cerut cursantului este strict limitat, ca spaţiu, formă şi conţinut, chiar de către structura întrebării/sarcinii;
- libertatea cursantului de a reorganiza informaţia primită şi de a oferi răspunsul în forma dorită este limitată;
- răspunsul corect demonstrează nu doar cunoaştere, ci şi capacitatea cursantului de organizare a cunoştinţelor, esenţializare, elaborare şi formulare adecvată.

Itemii cu răspuns scurt solicită cursantului elaborarea răspunsului sub forma concisă a unei propoziţii, fraze, uneori doar cuvânt, simbol, număr. Cel mai adesea, ei au forma unei întrebări.

Itemii de completare solicită cursantului găsirea cuvântului sau sintagmei care completează afirmaţia conţinută în enunţ conform sensului acesteia. Cel mai adesea, ei au forma unei afirmaţii incomplete.

Pentru proiectarea corectă a itemilor cu răspuns scurt / de completare este necesară respectarea următoarelor cerinţe:

- formularea enunţului itemului şi a sarcinii trebuie realizată în aşa fel încât răspunsul necesar să poată fi scurt şi precis;
- fiecare item trebuie să aibă un singur răspuns corect;
- spaţiul liber furnizat pentru redactarea răspunsului trebuie să fie suficient de mare (astfel încât cursantul care are un scris mai mare să nu se simtă dezavantajat faţă de cursantul cu un scris mai mărunt) şi să sugereze dacă răspunsul aşteptat conţine un singur cuvânt sau mai multe;
- dacă răspunsul poate fi formulat în limbaje diferite, atunci trebuie precizată explicit exprimarea aşteptată (numeric, literal, grafic, simbolic etc.);
- este de dorit să se evite utilizarea unor texte consacrate pentru a nu încuraja memorarea mecanică şi învăţarea de tip reproductiv.

Avantajele itemilor cu răspuns scurt / de completare decurg din aceea că:

- permit evaluarea unor capacităţi de nivel superior celor implicate în simpla recunoaştere şi reactualizare;
- solicită coerenţă şi conciziune în elaborarea răspunsului;
- permit evaluarea unui număr relativ semnificativ de cunoştinţe structurate în deprinderi şi capacităţi;
- sarcina structurată şi răspunsul concis cerut permit evitarea influenţei altor abilităţi (care ar interfera cu cea evaluată şi ar duce la distorsionarea evaluării);
- se elaborează relativ uşor şi rapid;
- se corectează şi se notează cu un grad suficient de obiectivitate – dacă li se asociază o schemă de notare adecvată.

Dezavantaje: din cauza particularităţilor lor, itemii cu răspuns scurt / de completare nu sunt recomandaţi pentru evaluarea capacităţilor intelectuale superioare – rezolvarea de probleme, analiza, sinteza, formularea de argumente, formularea de soluţii posibile şi exprimarea opţiunii personale.

De asemenea, capacitatea de a formula un răspuns scurt şi concis – necesară în multe situaţii – trebuie asociată cu capacitatea de a dezvolta un discurs, de a construi situaţii de comunicare complexe, de exprimare liberă şi creativă.

Întrebări structurate

Întrebările structurate sunt itemi care conţin mai multe sarcini de lucru, punând cursantul în situaţia de a construi răspunsurile şi de a alege modalităţile de formulare a acestora. Ele realizează trecerea de la itemii obiectivi şi semiobiectivi – cu toate constrângerile lor – către itemii liberi.

O întrebare structurată este formată dintr-un număr variabil de secvenţe – subîntrebări care pot avea forma unor itemi obiectivi, semiobiectivi sau eseu scurt – a căror coerenţă şi succesiune derivă dintr-un element comun (idee, fapt, principiu, lege, raţiune internă a problematicii vizate).

Proiectarea corectă a unui item de tip întrebare structurată presupune respectarea următoarelor cerinţe:

- succesiunea sub-întrebărilor trebuie să asigure creşterea treptată a gradului de dificultate (răspunsurile aşteptate sunt mai simple la început, iar complexitatea şi dimensiunea lor cresc spre final);
- fiecare sub-întrebare trebuie să solicite un răspuns care să nu depindă de răspunsul la sub-întrebarea precedentă (fiecare sub-întrebare trebuie să fie autoconţinută);

- sub-întrebările trebuie să fie în concordanţă cu materialul/stimulul utilizat, astfel încât acesta să constituie un suport în rezolvarea sarcinilor;
- fiecare sub-întrebare trebuie să testeze unul sau mai multe obiective;
- fiecare sub-întrebare trebuie să fie urmată de un spaţiu liber suficient pentru consemnarea de către cursant a răspunsului.

Întrebările structurate permit operaţionalizarea unei sarcini mai complexe prin organizarea parcurgerii acesteia de către cursant, ceea ce măreşte considerabil obiectivitatea evaluării.

Prin structurarea întrebării, acest tip de itemi permit:

- testarea unei varietăţi de cunoştinţe, competenţe, abilităţi;
- gradarea complexităţii şi dificultăţii;
- parcurgerea progresivă a unei unităţi de conţinut şi crearea condiţiilor pentru ca evaluarea să dea şanse tuturor cursanţilor, dar să şi discrimineze la vârf.

Dificultăţile pe care le comportă întrebările structurate sunt legate de faptul că:

- materialele auxiliare (stimulul) sunt relativ greu de proiectat;
- uneori, răspunsul la o sub-întrebare depinde de răspunsul la sub-întrebarea anterioară;
- proiectarea lor necesită mai mult timp.

Itemi subiectivi (cu răspuns deschis)

Itemii subiectivi sau cu răspuns deschis au drept principală caracteristică faptul că testează originalitatea cursantului, creativitatea şi capacitatea sa de personalizare a cunoştinţelor. Cu toate că aceşti itemi par relativ uşor de construit, exigenţele formulării corecte a cerinţei şi a baremului de corectare şi notare sunt foarte stricte; ele trebuie să prevină acea subiectivitate a formatorului care conduce la evaluarea neprofesională, arbitrară, şi la punerea cursantului în situaţia de a fi nedreptăţit.

Rezolvarea de probleme

Rezolvarea de probleme sau de situaţii problematice – individuală sau în grup – constituie o modalitate prin care formatorul poate crea situaţii de învăţare ce dezvoltă creativitatea, gândirea divergentă, imaginaţia, capacitatea de transfer, de generalizare sau/şi de concretizare a informaţiilor şi procedurilor.

Capacitatea de a rezolva probleme nu este înnăscută; ea se dezvoltă progresiv prin învăţare/exersare, fiind situată la nivelul superior al capacităţilor cognitive şi presupunând chiar anumite caracteristici generale de personalitate pe care cursantul le dobândeşte (sau ar trebui să le dobândească) în procesul educării/formării sale.

De aceea, utilizarea rezolvării de probleme ca metodă de evaluare trebuie să ţină cont de experienţa de lucru a cursanţilor cu această metodă: complexitatea problemelor trebuie să crească progresiv, pe măsură ce cursanţii acumulează şi internalizează experienţa specifică.

Comportamentele evaluate prin rezolvarea de probleme sunt:

- înţelegerea problemei;
- căutarea şi identificarea informaţiilor necesare rezolvării problemei;
- formularea şi testarea ipotezelor;
- selectarea şi descrierea metodei/metodelor de rezolvare;
- aplicarea metodei/metodelor în contextul concret;
- elaborarea unui scurt raport asupra rezultatelor obţinute;
- interpretarea rezultatelor;
- generalizarea şi/sau transferul procedurilor şi tehnicilor de rezolvare.

Pentru proiectarea corectă a itemilor tip rezolvare de probleme este necesară respectarea unor cerinţe generale şi specifice:

A. cerinţe generale:
- problema sau situaţia problemă trebuie să fie adecvată nivelului de vârstă şi de pregătire a cursanţilor;
- corelarea conţinutului problemei şi modalităţilor de rezolvare cu organizarea activităţii didactice – rezolvare individuală sau în grup;
- problema şi activitatea de rezolvare să fie în concordanţă cu conţinuturile disciplinei şi cu obiectivele curriculare;
- evaluarea activităţii şi a rezultatelor să fie relevantă pentru cursant şi să producă informaţii utile pentru evaluator; aceasta presupune asocierea itemului cu o schemă clară de notare, care să conţină criterii explicite deduse din obiective;
- utilizarea în cadrul activităţii a unor materiale suport care să sprijine procesul de soluţionare a problemei.

B. cerinţe specifice:
- obţinerea rezultatelor prin proceduri valide şi verificabile;
- posibilitatea de a se utiliza metode alternative de rezolvare;
- prezentarea în raportul final a ipotezei de lucru, raţionamentelor, modului de operare şi a instrumentelor care au fost utilizate.

Avantajele utilizării acestui tip de itemi pot fi sintetizate astfel:
- încurajează gândirea productivă, creativă, euristică;
- antrenează abilităţile de comunicare, cooperare, lucru în echipă;
- antrenează independenţa de gândire, spiritul critic, reflexiv;
- încurajează dezvoltarea capacităţii de autoevaluare, autoreflexivitatea, capacitatea de a opta şi de a gândi în termeni de optim;
- oferă posibilitatea analizei erorii şi a rolului ei în cunoaştere;
- permit evaluarea capacităţii de raţionare flexibilă şi operantă.

Dezavantaje:
- există o anumită subiectivitate în evaluare, în special în cazul problemelor care solicită rezolvarea în termeni de optim sau dezirabil;
- necesită uneori timp îndelungat pentru proiectare şi notare;
- necesită uneori timp îndelungat pentru administrare şi rezolvare;
- dacă activitatea a fost organizată în forma lucrului în echipă, schema de notare trebuie individualizată adecvat rolului şi sarcinilor concrete pe care fiecare membru al echipei le-a avut.

Corectarea şi aprecierea rezultatelor trebuie să vizeze atât procesul de rezolvare, cât şi rezultatul propriu-zis. Formatorul va ţine seama de:
- modul în care a fost abordată problema: strategia utilizată (în special în situaţia lucrului în echipă);
- utilizarea corectă/adecvată a metodei, utilizarea mai multor metode;
- măsura în care a fost obţinut rezultatul corect şi a fost verificat;
- interpretarea rezultatului;
- extinderea/generalizarea problemei, procedurii de rezolvare, soluţiei.

Itemi de tip eseu

Evaluarea capacităţilor cognitive superioare, cu complexitate ridicată, se realizează în mod preponderent cu ajutorul itemilor de tip non-obiectiv: eseul.

Itemul de tip eseu pune cursantul în situaţia de a construi un răspuns liber în conformitate cu un set dat de cerinţe; cu cât cerinţele sunt mai precis formulate şi mai explicit ilustrate în schema de notare, cu atât creşte fidelitatea evaluării şi notării.

Printre obiectivele de evaluare cărora li se poate asocia ca instrument adecvat eseul se numără:

- abilitatea cursantului de a actualiza, organiza/reorganiza şi structura în mod original informaţii, idei;
- abilitatea de a utiliza în mod adecvat limbajul şi de a proba un stil personal;
- abilitatea de a interpreta informaţii şi de a exprima un punct de vedere personal.

Proiectarea itemilor de tip eseu presupune aplicarea unei strategii, a cărei respectare majorează eficienţa evaluării şi caracterul ei formativ; astfel:

- se recurge la evaluarea prin acest tip de item numai atunci când obiectivul de evaluare avut în vedere nu este compatibil cu nici un alt tip de item;
- obiectivul de evaluare propus trebuie să facă parte din categoria celor de maximă complexitate – să vizeze capacităţi de transfer şi de exprimare în termeni personali;
- sarcina de lucru trebuie formulată în mod clar, riguros şi succint, în termeni de performanţă aşteptată;
- enunţul itemului trebuie însoţit de configurarea răspunsului aşteptat – elementele sau conceptele-cheie, caracteristici particulare dorite ale răspunsului, alternative posibile/admise (această configurare anunţă "rezolvarea", respectiv schema de notare cu care se va opera);
- schema de notare se poate construi fie acordând un număr de puncte fiecărei cerinţe, fie global, holistic, fie asociind un număr de puncte fiecărui nivel de răspuns.

Itemul de tip eseu permite:

- obţinerea de către formator a unei imagini globale, sintetice a capacităţilor de transfer şi construcţie personală a cursantului;
- evaluarea creativităţii, originalităţii, gândirii critice, flexibilităţii, forţei argumentative şi coerenţei de gândire a cursantului.

În acelaşi timp însă, nu trebuie omise dezavantajele şi riscurile pe care le prezintă evaluarea prin eseu:

- dificultatea construirii unei scheme de notare care să asigure fidelitatea/obiectivitatea evaluării – în absenţa căreia evaluarea rămâne irelevantă – dar care să nu constrângă cursantul, să nu îl pună în situaţia de a obţine punctajul maxim numai atunci când răspunsul lui se pliază pe cel prefabricat de evaluator (ceea ce anulează însăşi ideea de eseu);
- deşi se elaborează relativ uşor, evaluarea şi notarea cer mult timp, multă atenţie, experienţă, obiectivitate şi profesionalism; în activitatea didactică curentă, comunicarea notei obţinute de cursant trebuie însoţită de o scurtă fişă de observaţii asupra eseului, în aşa fel încât cursantul să îşi corecteze eventualele inabilităţi sau să refacă părţile mai puţin realizate ale eseului.

Recomandăm formatorilor mărirea ponderii itemilor/cerinţelor care presupun şi evidenţiază măsura în care cursantul poate utiliza cunoştinţele acumulate în contexte noi, contexte problematice, deschise, poate judeca şi decide în termeni de optim/optimizare, poate construi modele alternative de comportament raţional etc., concomitent cu reducerea comportamentelor de tip reproductiv.

Astfel, structura unei probe scrise presupune:

A. Cunoaşterea conceptelor, concepţiilor, principiilor, legilor, faptelor, fenomenelor, proceselor, problematicii şi modalităţilor de operare şi abordare specifice:

sarcini de lucru:

- definiţi;
- enumeraţi;
- descrieţi;
- precizaţi;
- specificaţi notele definitorii;
- caracterizaţi.

Pot fi utilizaţi: itemi cu alegere dual㠻 itemi cu răspuns scurt; întrebări structurate.

B. Înţelegerea conceptelor, concepţiilor, principiilor, legilor, problematicii şi modalităţilor de operare şi abordare specifice:

sarcini de lucru:

- precizaţi;
- explicaţi;
- specificaţi;
- exemplificaţi;
- inferaţi;
- analizaţi;
- caracterizaţi.

Pot fi utilizaţi: itemi cu răspuns scurt; întrebări structurate; întrebări cu răspuns deschis.

C. Aplicarea limbajului precum şi a conceptelor, principiilor, legilor şi modalităţilor de operare şi abordare specifice disciplinei în contexte noi şi în rezolvarea de probleme:

sarcini de lucru:

- demonstraţi;
- operaţi;
- modificaţi;
- inferaţi;
- derivaţi concluzia;
- construiţi un enunţ;
- justificaţi;
- estimaţi;
- rezolvaţi;
- comparaţi;
- construiţi un enunţ/tabel/grafic;
- analizaţi un text;
- argumentaţi;
- elaboraţi.

Pot fi utilizaţi: întrebări structurate; întrebări cu răspuns deschis; rezolvări de probleme; itemi cu răspuns scurt; eseu structurat.

5 APLICAREA METODELOR ŞI TEHNICILOR SPECIALE DE FORMARE

5.1 Încurajarea reflecţiei personale şi a auto-formării

Reflecţia personală este o modalitate de comunicare la nivelul dialogului şi limbajului intern, care presupune concentrarea interioară şi focalizarea gândirii asupra unor idei, a unui subiect, a unei probleme. În funcţie de mai multe criterii pot fi identificate mai multe tipuri de reflecţie (Bocoş, 2002, pp. 172-173):

- după natura situaţiilor de învăţare, reflecţia poate fi valorificată în situaţii de învăţare individuală (reflecţie individuală) sau în situaţii de învăţare în comun/grup (reflecţie colectivă/de grup);
- după operaţiile intelectuale implicate, reflecţia poate fi preponderent euristică (deductivă, analogică), critică sau bazată pe experimentare mintală a unor structuri cognitive idei, modele;
- după caracterul său, reflecţia poate fi spontană, ocazională sau sistematică, metodică;
- după forma sa, reflecţia poate fi dirijată din exterior sau autodirijată.

Reflecţia personală poate fi utilizată în studiul tuturor disciplinelor şcolare, în secvenţele de predare, învăţare şi evaluare, în special în cadrul activităţilor desfăşurate cu elevii de peste 11-12 ani, care au dezvoltată inteligenţa reflexivă. În cadrul activităţilor didactice reflecţia personală poate fi îmbinată cu alte metode didactice, precum conversaţia euristică, problematizarea, experimentul, învăţarea prin cooperare, învăţarea prin descoperire etc.

Utilizarea celor mai eficiente metode şi tehnici în educaţia adulţilor depinde în mare măsură de cunoaşterea şi stăpânirea curriculumului de către formator. Eficienţa metodei depinde de adecvarea acesteia la obiectivele, conţinutul activităţii, la capacităţile grupului cu care se lucrează, la timpul şi modalităţile de evaluare a participanţilor. Pentru formarea adulţilor cele mai adecvate metode se consideră a fi aşa numitele metode experimentale, metode care implică un activism deosebit al acelora care învaţă. Unii specialişti vorbesc de o pedagogie a formării prin învăţare, caracterizată prin modificarea comportamentului în sensul unei adaptări progresive în timpul unor activităţi repetate în condiţii asemănătoare.

Metoda de învăţare reprezintă modalitatea de acţiune, cu ajutorul căreia participanţii, sub îndrumarea formatorului sau în mod independent, îşi însuşesc cunoştinţe, îşi formează priceperi şi deprinderi, aptitudini, atitudini.

Metodele îndeplinesc anumite funcţii specifice:

- funcţia cognitivă (metoda este o cale de acces spre cunoaşterea adevărurilor şi a procedurilor de acţiune, spre însuşirea ştiinţei şi tehnicii, a culturii şi a comportamentelor umane);
- funcţia formativ-educativă (metodele contribuie la formarea unor noi deprinderi intelectuale şi structuri cognitive, atitudini, sentimente, capacităţi, comportamente);
- funcţia instrumentală (metoda serveşte drept tehnică de execuţie, ce mijloceşte atingerea obiectivelor propuse);
- funcţia normativă (metoda arată cum trebuie să se procedeze, cum să se predea şi cum să se înveţe, astfel încât să se obţină cele mai bune rezultate).

Procedeul didactic reprezintă o secvenţă a metodei, un detaliu, o tehnică limitată de acţiune, o componentă sau o particularizare a metodei. Metoda reprezintă un ansamblu corelat de procedee, considerate a fi cele mai oportune într-o situaţie concretă de instruire. Valoarea şi eficienţa unei metode sunt condiţionate de calitatea şi adecvarea procedeelor care o compun. Relaţia dintre

metodă şi procedeu este dinamică, astfel încât , la un moment dat, o metodă poate deveni procedeu în cadrul altei metode, după cum un procedeu poate deveni uneori metodă, în funcţie de relaţia cu celelalte procedee.

În literatura pedagogică întâlnim o gamă largă de clasificări ale metodelor, care reflectă evoluţia metodologiei, utilizarea în practica educaţională a unor metode noi, precum şi schimbarea opticii în ceea ce priveşte activitatea de învăţare, prin introducerea metodelor de acţiune alături de cele verbale.

5.2 Descrierea principalelor metode de formare

5.2.1 Explicaţia

Este o metodă de expunere verbală, care urmăreşte dezvăluirea, clarificarea, asigurarea înţelegerii unor noţiuni, principii, legi prin relevarea notelor esenţiale, a legăturilor cauzale dintre obiecte şi fenomene, prin surprinderea genezei şi devenirii lor. În cadrul explicaţiei se poate apela la o serie de procedee, cum ar fi cel inductiv, deductiv, analogic, comparativ, procedeul genetic şi istoric, al analizei cauzale. Explicaţia eficientă presupune o serioasă documentare şi experimentare, alături de un demers logic de abstractizare care să contribuie la clarificarea şi înţelegerea conţinutului studiat. Concepută astfel, explicaţia solicită la un nivel destul de înalt operaţiile gândirii şi contribuie la lărgirea şi adâncirea orizontului ştiinţific, la formarea concepţiei despre lume, la dezvoltarea proceselor intelectuale.

5.2.2 Prelegerea

Constă în expunerea de către profesor, oral, a unui volum mare de cunoştinţe, idei, teorii, concepţii, printr-o înlănţuire logică de raţionamente, prin confruntări şi argumentări cât mai detaliate, prin sistematizarea materialului faptic în jurul unor teme principale, prin analize variate, prin relevarea legăturilor complexe între fapte şi fenomene. Această metodă presupune un nivel înalt de înţelegere din partea elevilor, o maturitate receptivă. Prelegerea se foloseşte atunci când materialul ce urmează a fi predat este bogat şi nou pentru elevi. Întrucât tema este dezvoltată prin expunerea profesorului, se ridică o serie de probleme referitoare la activitatea elevilor, restrânsă la simpla receptare şi la o atitudine pasivă, lipsită de spirit critic. Utilizarea excesivă a prelegerii conduce la formalism şi la superficialitate în învăţare, deoarece comunicarea dintre profesor şi elevi este unidirecţională, feed-back-ul este foarte slab, iar individualizarea predării şi a învăţării nu există. Pentru a preîntâmpina aceste aspecte, profesorul apelează la o serie de procedee orientate spre captarea atenţiei, a interesului şi curiozităţii, spre declanşarea unei motivaţii pozitive, prin recursul la întrebări, luări de poziţie, problematizări pe anumite secvenţe, discriminări valorice etc. Pentru a avea un caracter logic şi sistematic, prelegerea trebuie să se desfăşoare pe baza unui plan stabilit anterior, care are o valoare orientativă şi se aplică diferenţiat de la o situaţie la alta.

5.2.3 Instructajul

Precede sau însoţeşte desfăşurarea unei activităţi practice, ajutând la precizarea şi clarificarea sarcinilor de îndeplinit, a condiţiilor, regulilor, de ordine şi disciplină, de protecţie a muncii, a modului de comportare a elevilor. Se recomandă ca instrucţiunile să fie formulate clar, la obiect, să corespundă nivelului de înţelegere a celor cărora li se adresează şi să asigure îndrumarea efectuării sarcinilor respective.

5.2.4 Conversaţia

Este o convorbire care se realizează între profesor şi elevi, prin care se stimulează şi se dirijează activitatea de învăţare a acestora. Se bazează pe întrebări şi răspunsuri ce se întrepătrund pe verticală (între profesor şi elevi) şi pe orizontală (între elevi şi elevi). Conversaţia cunoaşte mai multe forme: conversaţia euristică, catehetică, dezbatere.

5.2.5 Conversaţia euristică

Este o formă de conversaţie bazată pe învăţarea conştientă, folosind dialogul. A fost numită şi socratică, fiind asemănătoare cu metoda folosită de filosoful grec Socrate, cunoscută şi sub denumirea de maieutică (moşire, naştere). Conversaţia euristică constă într-o succesiune de întrebări puse cu abilitate, în alternanţă cu răspunsurile primite de la elevi, prin care profesorul determină elevii să facă o investigaţie în sfera informaţiilor pe care le deţin, să facă anumite conexiuni şi asocieri, astfel încât să ajungă la descoperirea unor date noi.

Printr-un efort de gândire inductivă, călăuziţi de întrebări, elevii pot ajunge la sesizarea unor legături cauzale, a unor trăsături caracteristice, la formularea unor concluzii şi generalizări, pot să desprindă şi să formuleze logic o regulă, să elaboreze o definiţie etc. Este însă evident că elevii nu pot descoperi pe această cale informaţii cu totul noi: nume, denumiri, date, fapte, evenimente.

Folosirea conversaţiei euristice necesită o deosebită pregătire şi măiestrie pedagogică. Succesiunea întrebărilor trebuie minuţios şi logic stabilită, acordându-se o mare atenţie naturii întrebărilor. În locul unor întrebări de memorie, reproductive, de tipul: cine, ce, care, când, unde, ce este ? etc., sunt de preferat întrebările de gândire, de descoperire, ca de exemplu: de ce, pentru ce, dacă…atunci…, cum? şi cele de evaluare: ce însemnătate are?

Succesul conversaţiei depinde şi de priceperea profesorului de a formula şi a pune întrebări, în alternanţă firească cu răspunsurile aşteptate. Din punct de vedere al conţinutului, se cere ca întrebarea să fie clară şi precis formulată, concisă, astfel încât elevii să-şi dea seama exact ce anume li se cere.

De asemenea, se recomandă ca sub aspect gramatical, întrebările să fie formulate corect şi simplu, evitându-se întrebările echivoce, imprecise, care admit răspunsuri referitoare la contexte diferite şi nu orientează elevii spre sarcină. Dacă este nevoie se pot adresa întrebări ajutătoare, suplimentare, care uşurează înţelegerea şi duc la corectarea răspunsurilor greşite. Întrebările vor fi de asemenea accesibile şi variate, nu vor sugera răspunsurile aşteptate, nu vor pretinde răspunsuri monosilabice, de tipul „da” sau „nu”. Apoi, întrebările vor fi bine repartizate şi diferenţiate ca grad de dificultate, astfel încât să cuprindă întreaga clasă. Profesorul trebuie să fie atent şi la timpul de gândire acordat elevilor, să fie suficient, în caz contrar răspunsurile devenind superficiale, eronate, incomplete, confuze.

5.2.6 Dezbaterea (discuţia colectivă)

Este un schimb reciproc, organizat şi constructiv de informaţii, impresii, păreri, aprecieri critice, propuneri, axate în jurul unui subiect luat în studiu, în jurul unui exemplu, al unui fapt concret etc. Elevii se antrenează uşor în astfel de discuţii şi încearcă să-şi clarifice în comun diferite aspecte ale vieţii. Este o bună modalitate de a-i face să reflecteze, să-şi pună întrebări, de a le influenţa gândurile, atitudinile, conduita, de a le stimula gândirea şi imaginaţia. Dezbaterea poate fi folosită ca procedeu didactic, îmbinată cu dialogul în cadrul lucrărilor de laborator, seminarii, în cadrul practicii, proiectelor, simpozioanelor etc.

5.2.7 Brainstorming-ul (sau asaltul de idei)

Constă în elaborarea în cadrul unui grup, în mod spontan şi în flux continuu, a unor soluţii, idei originale necesare rezolvării unei probleme. Brainstorming-ul este o metodă de căutări şi creaţii individuale dar şi de confruntare, alegere a soluţiilor elaborate în grup. Structura metodei cuprinde două etape distincte:

- etapa producerii individuale a ideilor (anunţarea temei/problemei de rezolvat; emiterea, elaborarea de către participanţi a cât mai multor idei, soluţii pentru rezolvarea problemei);

- etapa aprecierii finale a ideilor (încheierea întâlnirii de asalt de idei; evaluarea ideilor şi stabilirea concluziilor).

Regulile care trebuie respectate în realizarea acestei metode sunt:

- stimularea unei producţii cât mai mare de idei;
- preluarea ideilor emise, continuarea, completarea, ameliorarea acestora;
- suspendarea intervenţiei critice asupra ideilor emise;
- ierarhizarea valorică a ideilor/soluţiilor emise.

Teme care pot constitui subiecte de dezbatere pentru această metodă:

- Găsiţi câteva modalităţi de îmbunătăţire a învăţământului în mediul rural din ţara noastră.
- Identificaţi câteva măsuri eficiente, pe care le-aţi lua în calitate de manager al unei instituţii de învăţământ, în aplicarea unui proiect de desegregare.
- Ce strategii de prevenire şi combatere a absenteismului şcolar, a-ţi adopta în calitate de profesor?

5.2.8 Problematizarea

Este o metodă cu caracter activ-participativ, formativ şi euristic care antrenează şi dezvoltă capacităţile intelectuale, de explorare şi gândirea logică a elevilor. Constă într-o suită de procedee prin care se urmăreşte crearea unor situaţii problemă, a unor stări conflictuale, contradictorii, ce pot să rezulte din trăirea simultană a două realităţi de cunoaştere diferite: pe de o parte experienţa anterioară de care dispune elevul (informaţii, deprinderi, impresii), iar pe de altă parte elementul de noutate şi surpriză, de necunoscut (impus de noua sarcină), în faţa căruia datele vechi par ineficiente şi insuficiente pentru a ajunge la rezolvarea sau explicaţia dorită. În confruntarea cu această situaţie neobişnuită, elevul trăieşte un moment de tensiune, o stare de curiozitate, de uimire, de dorinţă de a rezolva problema, ceea ce incită la căutări, la investigaţii, la enunţarea unor ipoteze, presupuneri, soluţii posibile. Specificul acestei metode constă în faptul că profesorul nu comunică cunoştinţe gata elaborate, ci pune elevii în situaţia de căutare şi descoperire. Problematizarea presupune parcurgerea mai multor momente: un moment declanşator, unul tensional şi unul rezolutiv. Utilizarea acestei metode presupune respectarea anumitor condiţii: existenţa la elev a unui fond aperceptiv suficient, dozarea gradului de dificultate în funcţie de particularităţile elevilor, alegerea unui moment potrivit de plasare a situaţiei-problemă în lecţie, stimularea interesului pentru găsirea răspunsului, a soluţiei.

Exemplu de situaţii problemă:

- Analizând imaginea pe care o avem noi ca români în afara graniţelor ţării, propuneţi câteva modalităţi de schimbare a acesteia în conformitate cu realitatea existentă în România.

5.2.9 Învăţarea prin descoperire

Ca şi problematizarea poate fi integrată în cadrul demersurilor euristice. Descoperirea se referă la momentul rezolutiv, fiind o continuare şi o întregire a problematizării, finalizarea acesteia. Aşadar, învăţarea prin descoperire este o metodă didactică prin intermediul căreia se realizează participarea activă şi interactivă a elevilor în activităţile didactice. Această metodă constă în desfăşurarea unor activităţi şi investigaţii proprii, independente (individuale sau colective), orientate spre cercetarea, reconstrucţia şi redescoperirea adevărurilor ştiinţifice şi a metodelor de elaborare a acestora (Bocoş, 2002, p. 233).

Învăţarea prin descoperire se realizează în momentul în care elevul se află în faţa unei probleme, când o analizează şi găseşte soluţii pentru rezolvarea ei, alegând-o în final pe cea optimă.

În practica instruirii interactive se pot îmbina mai multe tipuri de descoperiri:

- descoperiri inductive, care au la bază raţionamentul de tip inductiv, în care gândirea parcurge traseul de la particular la general;

- descoperiri deductive, care au la bază raţionamentul de tip deductiv, în care gândirea parcurge traseul de la general la particular;
- descoperiri transductive, care au la bază raţionamentul de tip transductiv, în care gândirea parcurge traseul de la particular la particular sau de la general la general, stabilindu-se relaţii nelogice între date;
- descoperiri analogice, care au la bază raţionamentul analogic, în care gândirea parcurge traseul de la particular la particular sau de la general la general, stabilindu-se relaţii logice între date.

  Demersul învăţării prin descoperire presupune parcurgerea mai multor etape:
- confruntarea cu situaţia-problemă; în această etapă se induce disponibilitatea elevilor de abordare a acesteia şi se declanşează comportamentul de explorare şi investigare;
- etapa de căutare a soluţiilor şi de realizare a descoperirii; această etapă presupune reflecţii personale, realizarea cercetării teoretice sau practice, colectarea datelor, interpretarea lor prin exersarea operaţiilor gândirii, obţinerea rezultatului problemei;
- formularea, abstractizarea şi generalizarea concluziilor, a rezultatelor descoperirii;
- aplicarea în mod creator a rezultatelor descoperirii în diferite contexte.

Utilizarea acestei metode contribuie în primul rând la familiarizarea elevilor cu metodele euristice (de descoperire), creează premisele necesare unei activităţi intelectuale intense iar rezultatele obţinute reprezintă achiziţii importante, care contribuie la dezvoltarea motivaţiei intrinseci.

5.2.10 Lectura (munca cu manualul)

Este o metodă în care predomină acţiunea de comunicare scrisă. Lectura permite parcurgerea şi asimilarea unui volum de cunoştinţe mult mai mare decât prin metode expozitive. Se disting mai multe tipuri de lectură:

După finalitatea urmărită, distingem: lectura cu scop de învăţare, lectura cu scop de documentare, de clarificare a unor lucruri, cu scop de recreere sau destindere;

După ritmul lecturii, întâlnim: lectura lentă (în gând, de profunzime) şi lectura rapidă (bazată pe o vedere globală asupra textului);

După modul lecturii, avem: lectura critică (presupune analize interpretative), lectura explicativă (care pune accentul pe analiza şi înţelegerea ideilor expuse în text, pe aprecierea modului de exprimare a ideilor, pe scoaterea în evidenţă a valorii şi semnificaţiei acestora), lectura selectivă (de reţinere a unui anumit tip de informaţie), lectura problematizată (condusă de anumite întrebări-problemă puse de profesor), lectura creatoare (presupune prelucrarea cunoştinţelor rezultate din actul lecturii în vederea elaborării rezumatelor referatelor, compunerilor, eseurilor).

Pentru realizarea unui act de lectură eficient se recomandă respectarea unor cerinţe de însuşire a unei tehnici de studiu eficient cu cartea şi respectarea unor cerinţe de igiena lecturii (citirea să se realizeze la masa de lucru, într-un mediu ambiant cu efect tonic asupra psihicului, alternarea programului de lectură cu cel de odihnă, alternarea lecturii mai multor discipline, cu specific diferit etc.).

5.2.11 Observaţia

Este modalitatea de formare a capacităţilor de percepere activă, de urmărire a obiectelor şi fenomenelor de către elevi, fie sub îndrumarea cadrului didactic (observaţie dirijată), fie în mod autonom (observaţie independentă). Observaţia contribuie la dezvoltarea gândirii cauzale, a spiritului de observaţie, la formarea unor deprinderi de investigare a realităţii. Observaţia poate fi uneori simplă şi de scurtă durată, alteori poate deveni mai complexă, desfăşurată pe o perioadă mai îndelungată de timp, bazată pe utilizarea unor instrumente (busolă, microscop etc.).

Observaţiile se pot realiza individual sau în echipe, în acest din urmă caz fiind necesară repartizarea sarcinilor pentru fiecare membru şi corelarea finală a rezultatelor. Prin observaţie se urmăreşte descrierea, explicarea, interpretarea unor fenomene, din perspectiva unor sarcini concrete de învăţare, exprimarea rezultatelor observaţiei cu ajutorul unor suporturi materiale: referate, grafice, tabele, desene. Metoda observaţiei conduce la formarea unor calităţi comportamentale, cum ar fi: consecvenţă, răbdare, perseverenţă, perspicacitate, imaginaţie.

5.2.12 Studiul de caz

Este modalitatea de analiză a unei situaţii specifice, reprezentative, semnificative, reală sau ipotetică, denumită caz, cu scopul studierii sau rezolvării ei prin luarea unei decizii optime. Cazul poate folosi la cunoaşterea inductivă (de la premise particulare la concluzii generale) sau la cunoaşterea deductivă (prin particularizarea unor situaţii generale). Cazul care se studiază trebuie ales cu grijă de către profesor, prin identificarea acelor situaţii care au semnificaţii şi trăsături multiple, putând fi surprinse şi analizate de către elevi. Se urmăreşte identificarea cauzelor care au determinat declanşarea fenomenului respectiv, evoluţia acestuia comparativ cu alte fapte sau evenimente similare, sublinierea urmărilor şi a implicaţiilor. Utilizarea metodei studiului de caz presupune parcurgerea următoarelor etape: sesizarea sau descoperirea cazului, examinarea acestuia din mai multe perspective, selectarea celor mai potrivite metode pentru analiză, prelucrarea cazului din punct de vedere pedagogic, stabilirea concluziilor valoroase pentru viitor.

5.2.13 Experimentul

Este metoda didactică care presupune studierea realităţii prin activităţi de provocare, producere, reconstituire şi modificare a unor fenomene, procese, evenimente. Elevii sunt puşi în situaţia de a provoca anumite fenomene, pentru a cunoaşte în mod nemijlocit anumite manifestări ale lor. Experimentul se desfăşoară în condiţii speciale, folosindu-se instalaţii, dispozitive, instrumente de laborator, materiale corespunzătoare, locul desfăşurării fiind sala de clasă, laboratorul, terenul agricol, colţul naturii etc. De cele mai multe ori, profesorul este cel care efectuează mai întâi experienţa, iar elevii o repetă. În practica educaţională se disting mai multe tipuri de experimente. După scopul urmărit (Ionescu, Bocoş, 2001, pp.132-134), avem: experimentul cu caracter de cercetare/de descoperire - presupune executarea de către elevi a anumitor experienţe de provocare a unui fenomen, proces sau eveniment pentru a observa, studia şi interpreta caracteristicile sale; experimentul demonstrativ - constă în ilustrarea unui fenomen, proces greu accesibil observaţiei directe, în scopul înţelegerii noilor cunoştinţe, al formării unor convingeri ştiinţifice.

Experimentul demonstrativ poate fi:

- calitativ (poate evidenţia procesualitatea şi relaţiile cauză-efect);
- cantitativ (poate evidenţia legi, interrelaţii între mărimi şi poate implica determinarea anumitor mărimi, efectuare de calcule, stabilire de relaţii matematice);
- pozitiv (poate evidenţia existenţa unor proprietăţi, a unor interrelaţii între mărimi);
- negativ (poate viza absenţa unor proprietăţi, a unor interrelaţii între mărimi şi poate viza corectarea sau infirmarea reprezentărilor greşite ale elevilor referitoare la fenomene, procese, evenimente).

Experimentul destinat formării deprinderilor practice/motrice - constă în efectuarea conştientă şi repetată de către elevi a anumitor experienţe, acţiuni şi operaţii, în vederea formării unor priceperi şi deprinderi de activitate practică şi în vederea însuşirii unor cunoştinţe referitoare la fenomenele, procesele şi evenimentele provocate în experiment.

5.2.14 Demonstraţia

Este metoda didactică care constă în prezentarea unor obiecte, fenomene sau substitute ale acestora, precum şi în executarea sau producerea în faţa elevilor a unor acţiuni, fenomene, experienţe, în scopul asigurării unui suport concret-senzorial procesului de învăţare. Demonstraţia are la bază un suport material (natural, figurativ sau simbolic), de la care se pleacă şi se construiesc reprezentări, constatări, interpretări. Şi limbajul poate constitui un suport al demonstraţiei, în măsura în care un nivel mai concret al limbajului face posibilă explicarea şi clarificarea unor informaţii mai abstracte. Uneori nu este posibilă prezentarea obiectului real în faţa elevilor, iar în acest caz se recurge la substitute intuitive, cum sunt: imagini, fotografii, hărţi, planşe etc. Demonstraţia face mai accesibilă materia de studiat, fiind o aplicare a principiului intuiţiei prin realizarea trecerii de la cunoaşterea senzorială la cea raţională. Demonstraţia este o modalitate de legare a predării-învăţării de practică, asigurându-se accesibilitatea materialului studiat. În funcţie de materialul intuitiv avut la dispoziţie, se pot identifica mai multe tipuri de demonstraţie (Cerghit, 1980):

- demonstraţia pe viu (experimente de laborator, operaţii motrice, comportamente);
- demonstraţia figurativă (cu ajutorul reprezentărilor grafice);
- demonstraţia cu ajutorul desenului la tablă;
- demonstraţia cu ajutorul modelelor (fizice, grafice);
- demonstraţia cu ajutorul imaginilor audio-vizuale (proiecţii fixe, secvenţe televizate);
- demonstraţia prin exemple.

5.2.15 Modelarea

Este o metodă bazată pe folosirea analogiei, adică pe redarea într-o formă simplificată, schematizată, aproximativă a unor obiecte sau fenomene ce sunt mai greu sau chiar imposibil de urmărit prin observare directă (forme de relief, părţi ale unei plante, alcătuirea unor organe ale corpului omenesc, funcţionarea unor maşini şi aparate etc.). În procesul de învăţământ se folosesc mai multe categorii de modele:

- modele obiectuale (reproduc la scară mai mică sau mai mare decât în realitate diferite obiecte sau fenomene, sub formă de: mulaje, corpuri geometrice, piese secţionate, machete, modele în relief etc.);
- modele figurative (reproduc obiectul cu ajutorul imaginii: schiţe, scheme, organigrame, grafice);
- modele simbolice (reproduc originalul cu ajutorul semnelor convenţionale: formule matematice, chimice).

Indiferent de natura lor, modelele reflectă trăsăturile caracteristice ale obiectelor şi fenomenelor, astfel încât fac posibilă o cunoaştere mai profundă a realităţii. Modelele didactice reproduc structura obiectelor, fenomenelor şi proceselor, insistând asupra relaţiilor funcţionale dintre componente sau impunând operarea cu ele în procesul învăţării.

5.2.16 Exerciţiul

Este modalitatea de efectuare conştientă şi repetată a unor acţiuni şi operaţii în scopul formării de priceperi şi deprinderi practice sau intelectuale, dezvoltării unor capacităţi şi atitudini, consolidării cunoştinţelor dobândite, stimulării potenţialului creativ al copiilor. Se pot efectua diverse tipuri de exerciţii:

- exerciţii introductive (de familiarizare cu noile acţiuni şi operaţii de însuşit);
- exerciţii de bază (de repetare în vederea automatizării operaţiei);
- exerciţii de consolidare (de perfecţionare a deprinderilor deja formate);
- exerciţii aplicative (de utilizare practică a unui suport teoretic);

- exerciţii de creaţie (de executare a unor acţiuni în mod original sau în combinaţii noi, pentru a obţine efecte creative).

Pentru ca exersarea să devină eficientă se recomandă respectarea mai multor condiţii:

- profesorul să cunoască bine structura, valoarea şi limitele exerciţiului de executat;
- profesorul să comunice elevilor în ce scop se efectuează exerciţiul;
- elevii să cunoască suportul teoretic (regula, definiţia) ce stă la baza exerciţiului dat;
- să se explice şi să se demonstreze în prealabil modelul acţiunii;
- să se asigure executarea repetată a acţiunii;
- să se creeze condiţii de exersare cât mai variate;
- exerciţiile să fie gradate după complexitate şi dificultate;
- să se îmbine exersarea globală cu fragmentarea acţiunii ;
- să se impună un ritm optim de lucru;
- profesorul să facă verificări imediate, pentru a nu se automatiza execuţii greşite;
- să se ofere posibilităţi de autocontrol pentru elevi.

5.2.17 Lucrările practice

Constau într-un ansamblu de acţiuni cu caracter practic şi aplicativ, conştient şi sistematic executate de elevi, în scopul adâncirii înţelegerii şi consolidării cunoştinţelor dobândite, verificării şi corectării lor, precum şi al însuşirii unor deprinderi practice, aplicative, al cultivării unei atitudini favorabile faţă de muncă. Activităţile practice se pot realiza în diverse variante, de la realizarea unei compuneri, confecţionarea unui obiect, aparat, munca efectuată în grădina şcolii până la îngrijirea plantelor din clasă şi decorarea sălii de clasă. Toate aceste forme de activitate presupun un volum mare de muncă independentă din partea elevilor, în concordanţă cu unele particularităţi individuale ale acestora (aptitudini, interese, înclinaţii, creativitate).

5.2.18 Proiectul/tema de cercetare

Este o metodă de instruire şi autoinstruire care presupune efectuarea de către elevi a unei cercetări axate pe obiective practice, finalizată printr-un produs: obiecte, machete, planşe, albume tematice, aparate etc. Produsele sunt rodul unei cercetări, acţiuni practice efectuate individual sau în grup, caracterizate prin originalitate şi utilitate practică. În aplicarea acestei metode se îmbină munca de investigare ştiinţifică cu activitatea practică a elevului, fiind aşadar respectat principiul legării teoriei de practică. Tema de cercetare poate fi concretizată în: efectuarea unor investigaţii în mediul înconjurător, proiectarea şi confecţionarea unor aparate, instalaţii, modele, lucrări ştiinţifice pe o temă prestabilită, realizarea unei lucrări de diplomă etc.

5.2.19 Jocul didactic

Este o metodă ce satisface nevoia de motricitate şi gândire concretă a şcolarilor mici, îmbinând spontanul şi imaginarul, specifice vârstei, cu efortul solicitat şi programat de procesul învăţării. În funcţie de conţinutul şi obiectivele urmărite, se pot distinge diverse forme de jocuri didactice: senzoriale (vizuale, auditive, motorii), de observare a mediului înconjurător, de dezvoltare a vorbirii, aritmetice, de îndemânare, de construcţii tehnice. După materialul folosit, jocurile pot fi cu sau fără materiale, jocuri orale, cu întrebări („cine ştie câştigă”), jocuri-ghicitori etc. Organizarea învăţării sub formă de jocuri didactice aduce voioşie, destindere, plăcere, înviorând procesul de învăţământ.

5.2.20 Jocul de rol

Este o metodă bazată pe simularea unor funcţii, relaţii, activităţi, fenomene, sisteme. Elevii devin „actori” ai vieţii sociale, pregătindu-se astfel pentru îndeplinirea rolurilor impuse de diverse statusuri profesionale, culturale, ştiinţifice, sociale. În esenţă, metoda urmăreşte formarea comportamentului uman, prin simularea interacţiunilor umane ce caracterizează o situaţie socială

de grup, fiecărui participant fiindu-i repartizat un rol. Avantajele metodei sunt: activizează elevii din punct de vedere cognitiv, afectiv, acţional; se asigură problematizarea, sporind gradul de înţelegere şi participare activă a elevilor; se pune în evidenţă modul corect de comportare în anumite situaţii; contribuie la formarea rapidă a convingerilor, atitudinilor, comportamentelor. Printre dezavantajele sau dificultăţile întâmpinate în folosirea metodei putem menţiona: presupune aptitudini pedagogice, dar şi regizorale, actoriceşti din partea conducătorului jocului; activitatea durează relativ puţin (aproximativ o oră), iar pregătirea ei durează foarte mult timp şi cere mult efort; există riscul devalorizării metodei, deoarece unii elevi o pot considera ceva pueril, facil; pot să apară blocaje emoţionale în interpretarea unor roluri de către unii elevi. Etapele pregătirii şi folosirii jocului de rol sunt (Ionescu, Bocoş, 2001, pp.148-149):

- identificarea situaţiei interumane care se pretează la simulare prin joc de rol (potrivit obiectivelor propuse, comportamentelor pe care dorim să le formăm);
- modelarea situaţiei şi proiectarea scenariului (din situaţia reală sunt reţinute numai aspectele esenţiale);
- alegerea „actorilor", distribuirea rolurilor şi pregătirea lor privind specificul şi cerinţele jocului de rol;
- învăţarea individuală a rolului de către fiecare participant;
- interpretarea rolurilor;
- dezbaterea de către toţi participanţii a modului de interpretare, descrierea de către „actori" a stărilor pe care le-au trăit interpretând acel rol, reluarea secvenţelor în care nu s-au obţinut comportamentele aşteptate.

5.2.21 Învăţarea dramatizată

Se practică sub forma citirii pe roluri sau a interpretării unor roluri ce reprezintă personaje literare, istorice etc. Cu acest prilej elevii trăiesc mai viu şi mai intens ceea ce învaţă, înţeleg mai bine şi reţin mai bine anumite cunoştinţe.

5.2.22 Promovarea învăţării prin dinamica de grup

Caracteristicile învăţării participative:

- Împărtăşirea experienţelor;
- Descoperire individuală a lucrurilor;
- Învăţarea din greşeli;
- Experimentarea;
- Implicarea tuturor;
- Amuzament;
- Să-i provoci pe ceilalţi să gândească;
- Să reflectezi asupra a ceea ce ai învăţat;
- Dezvoltarea încrederii;
- mulţime de activităţi;
- Oamenii care comunică, împărtășesc, discută;
- Accesibilă oricui.

5.3 Metode pentru dezvoltarea gândirii critice

Metodele pentru dezvoltarea gândirii critice au fost implementate în practica şcolară din ţara noastră prin intermediul proiectului educaţional „Lectura şi Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice".

Gândirea critică este gândirea care are capacitatea de a se autoanaliza în timp ce elaborează raţionamente pornind de la evaluarea alternativelor, cu scopul de a emite opinii justificabile şi de a acţiona. Gândirea critică este gândirea centrată pe testarea şi evaluarea soluţiilor posibile într-o situaţie-problemă, pe alegerea soluţiei adecvate şi respingerea argumentată a celor mai puţin

adecvate. Gândirea critică presupune raportarea activă, în cunoştinţă de cauză şi bine fundamentată logic a subiectului, la datele problemei şi opţiunea lui pentru modalitatea de rezolvare considerată ca fiind optimă.

Profesorii americani Charles Temple, Jeannie Steele şi Kurtis Meredith au conceput un program coerent, bazat pe strategii de lectură şi scriere, prin care se dezvoltă capacitatea de a gândi critic. Noul model de predare-învăţare este centrat pe construirea sensului şi cuprinde următoarele etape: Evocare/Realizarea sensului/Reflecţie.

Evocarea este etapa în care se evidenţiază cunoştinţele deţinute deja de elevi, dar şi eventualele neînţelegeri, confuzii şi erori de cunoaştere, toate constituind o bază reală pentru dobândirea de noi cunoştinţe, pentru realizarea unei învăţări durabile şi eficiente.

Realizarea sensului este etapa în care se realizează învăţarea. O anumită sarcină de învăţare este parcursă, de la formularea acesteia până la atingerea unui rezultat. Subiectul abordat este analizat din perspective diverse, se realizează permanent conexiuni între ceea ce se ştia deja şi ceea ce tocmai se însuşeşte.

Reflecţia este etapa care depăşeşte clasica fixare a cunoştinţelor prin crearea unui moment în care se analizează critic ceea ce tocmai s-a învăţat. Reflecţia stimulează formularea de întrebări şi opinii personale argumentate, integrarea cunoştinţelor noi în sistemul propriu existent şi autoreflecţia asupra modului în care s-a lucrat.

5.3.1 Învăţarea prin cooperare

Este o strategie activizantă de învăţare care presupune un set de modalităţi instrucţionale ce angajează mici echipe de elevi pentru a promova interacţiunea colegială şi colaborarea în abordarea unor subiecte de studiu. Învăţarea prin cooperare are loc atunci când elevii sunt implicaţi împreună, uneori în perechi, alteori în grupuri mici, pentru a rezolva o problemă, pentru a explora o temă nouă sau pentru a crea idei noi. Învăţarea prin cooperare îi poate ajuta pe elevi să devină mai puţin dependenţi de profesori. Elevii sunt încurajaţi să lucreze în colaborare, sprijinindu-se unul pe altul şi căutând soluţii pentru problemele puse de sarcinile şi activităţile lor. Cel mai important aspect al învăţării prin cooperare trebuie să fie acceptarea de către membrii grupului a faptului că ei îşi pot realiza propriile obiective doar dacă ceilalţi membri şi le realizează pe ale lor. Ne putem referi la acest fapt ca la o interdependenţă pozitivă. Interdependenţa pozitivă poate fi realizată în diferite moduri în funcţie de natura sarcinilor trasate, domeniul ce urmează a fi acoperit şi experienţa anterioară a elevilor.

5.3.2 Metoda învăţării în grupuri mici (Student Team Achievement Divisions - S.T.A.D.)

Metoda S.T.A.D. presupune parcurgerea a trei etape:

- în prima etapă are loc prezentarea temei, problemei;
- în a două etapă se desfăşoară activitatea în grup. Elevii sunt organizaţi în grupuri eterogene de 3-4 membri, discută pe marginea temei predate îşi pun întrebări unii altora, compară şi evaluează răspunsurile. Dezbaterea continuă până când toţi membrii grupului sunt convinşi că stăpânesc tema respectivă;
- în a treia etapă are loc evaluarea. Cadrul didactic pune întrebări elevilor pentru a testa cunoştinţele însuşite. Fiecare grup îşi prezintă pentru evaluare realizările proprii ce pot fi astfel comparate, contrapuse, spre o mai bună înţelegere.

5.3.3 Metoda turneului între echipe (T.G.T.- Team Games Tournement)

Metoda T.G.T. promovează proceduri similare cu metoda S.T.A.D., cu deosebirea că, la sfârşitul ciclului de învăţare se desfăşoară un turneu între echipe, elevii concurând cu colegii lor având acelaşi nivel de competenţă. Deci, grupurile de lucru, care au aceeaşi sarcină de învăţare, sunt anunţate că intră în competiţie unul cu altul, pe o secvenţă dată şi strategia devine învăţarea pe

grupuri competitive. Pentru buna desfăşurare a activităţii se recomandă respectarea anumitor condiţii: fiecare echipă formată iniţial are un nume; membrii săi participă la un turneu şi încearcă să acumuleze cât mai multe puncte; fiecare grup format are nevoie de un set de întrebări şi o fişă de punctaj; în cadrul grupului se realizează distribuirea de roluri (cel care întreabă, cel care răspunde, cel care consemnează punctajul).

5.3.4 Metoda mozaicului (Jigsaw)

Metoda mozaicului presupune parcurgerea următoarelor etape:

- formarea grupurilor de lucru iniţiale. Clasa de elevi se împarte în grupuri de câte 4-5 elevi, prin numărare de la 1 la 4-5, astfel încât fiecare elev să aibă un număr cuprins între 1 şi 4-5;
- împărţirea textului ce urmează a fi studiat în atâtea părţi câte grupuri s-au format iniţial;
- formarea grupurilor de „experţi" şi rezolvarea sarcinii de lucru. Elevii cu numărul 1 vor forma un grup, cei cu numărul 2 al doilea grup, ş.a.m.d. Fiecare grup de „experţi" are sarcina de a studia o anumită parte din text, să discute conţinutul de idei al părţii din text, pentru a-l înţelege cât mai bine şi pentru ca ulterior să-l predea celorlalţi colegi;
- revenirea elevilor în grupurile iniţiale şi predarea conţinutului pregătit celorlalţi colegi.
- Această metodă, care are la bază predarea reciprocă, favorizează învăţarea eficientă a unui conţinut informaţional. La sfârşitul acesteia, fiecare elev trebuie să stăpânească conţinutul întregului text şi nu doar a părţii la învăţarea căreia a participat ca „expert". În timpul predării reciproce elevii pot cere lămuriri suplimentare în legătură cu fragmentul respectiv. De asemenea, pot fi adresate întrebări şi altor „experţi" din acel grup.

Cadrul didactic monitorizează activitatea pe tot parcursul desfăşurării acesteia, asigurându-se că informaţia şi cunoştinţele se transmit şi se asimilează corect. Dacă elevii întâmpină dificultăţi, profesorul îi ajută să depăşească situaţia.

5.3.5 Metoda Ştiu/Vreau să ştiu/Am învăţat

Această metodă poate fi utilizată în cele trei faze ale cadrului de predare – învăţare: evocare, realizarea sensului, reflecţie. Utilizarea metodei oferă posibilitatea conştientizării de către elevi, a ceea ce ştiu sau cred că ştiu referitor la un subiect, o problemă şi, totodată, a ceea ce nu ştiu şi ar dori să ştie/să înveţe.

În faza de evocare li se cere elevilor să inventarieze (individual, în perechi sau în grup) ideile pe care consideră că le deţin cu privire la subiectul/tema investigaţiei ce va urma. Aceste idei sunt notate în rubrica „Ştiu". De asemenea, ei notează ideile neclare şi ceea ce ar dori să ştie în legătură cu tema respectivă. Aceste idei sunt grupate în rubrica „Vreau să ştiu". Urmează, apoi, studierea unui text, realizarea unei investigaţii sau dobândirea unor cunoştinţe referitoare la acel subiect, cunoştinţe selectate de profesor. Prin metode şi tehnici adecvate, elevii învaţă noile cunoştinţe iar în faza de realizare a sensului/înţelegere, ei inventariază noile idei asimilate pe care le notează în rubrica „Am învăţat".

Ştiu	Vreau să ştiu	Am învăţat

În fiecare rubrică din tabel apar notate ideile corespunzătoare, evidenţiindu-se, foarte clar, situaţia de plecare (ceea ce ştiau elevii), aspectele şi întrebările la care au dorit să găsească răspunsuri (consemnate în rubrica „Vreau să ştiu") şi ceea ce au dobândit în urma activităţii/procesului de învăţare (idei consemnate în rubrica „Am învăţat").

5.3.6 Organizatorul grafic

Această tehnică reprezintă o modalitate de căutare a căilor de acces spre propriile cunoştinţe, credinţe si convingeri, evidenţiind modul propriu al individului de a înţelege o anumită temă, un

anumit conţinut. Organizatorul grafic favorizează evidenţierea legăturilor, conexiunilor dintre idei şi conduce la realizarea unor noi asociaţii de idei sau la relevarea unor noi sensuri ale ideilor.

Organizatorul grafic presupune parcurgerea următoarelor etape:

a) Scrierea unui cuvânt sau a unei propoziţii-nucleu în mijlocul tablei, al unei hârtii de flipchart sau al unei pagini de caiet;
b) Scrierea unor cuvinte sau sintagme în legătură cu tema pusă în discuţie (scrisă în mijloc);
c) Legarea cuvintelor sau ideilor produse de cuvântul, sintagma sau propoziţia-nucleu iniţială, stabilită ca punct de plecare, prin trasarea unor linii care evidenţiază conexiunile dintre idei;
d) Scrierea ideilor în legătură cu tema propusă, până la expirarea timpului alocat acestei activităţi sau până la epuizarea tuturor ideilor.

Se recomandă respectarea câtorva reguli în utilizarea acestei tehnici:

- Scrieţi tot ce vă trece prin minte referitor la subiectul pus în discuţie;
- Nu evaluaţi/criticaţi ideile produse, ci doar notaţi-le;
- Nu vă opriţi până nu epuizaţi toate ideile care vă vin în minte sau până nu expiră timpul alocat;
- Lăsaţi să apară cât mai multe şi mai variate conexiuni între idei; nu limitaţi nici numărul ideilor, nici fluxul legăturilor dintre acestea.

Organizatorul grafic se caracterizează prin flexibilitate. Astfel, poate fi utilizată atât individual cât şi ca activitate în grup. Când se aplică individual, subiectul analizat trebuie să fie familiar elevilor. Când se aplică în grup, tehnica ciorchinelui oferă fiecărui elev posibilitatea să cunoască ideile altora, legăturile şi asociaţiile dintre idei realizate de colegii săi. Organizatorul grafic poate fi folosită în special în faza de evocare dar şi în cele de realizarea sensului şi de reflecţie. În etapa de reflecţie se utilizează adesea ciorchinele revizuit, în care elevii sunt ghidaţi, prin intermediul unor întrebări, în gruparea informaţiilor în funcţie de anumite criterii. Prin aceasta se fixează mai bine ideile şi se structurează informaţiile facilitându-se reţinerea şi înţelegerea lor. Adesea poate rezulta un ciorchine cu mai mulţi sateliţi.

5.3.7 Metoda SINELG (Sistemul Interactiv de Notare pentru Eficientizarea Lecturii şi a Gândirii)

Metoda are ca scop menţinerea implicării active a gândirii elevilor în citirea unui text, monitorizarea gradului de înţelegere a unui conţinut de idei, de învăţare eficientă. Elevii sunt invitaţi să citească cu atenţie textul propus spre analiză. În timpul lecturării textului elevii trebuie să facă pe marginea lui nişte semne având o anumită semnificaţie. Astfel, li se cere elevilor următoarele:

- să pună o bifă **(„√”)**, pe marginea textului acolo unde conţinutul de idei confirmă ceea ce ei ştiau deja sau cred că ştiu;
- să pună un plus **(„+”)** în cazul în care informaţia citită este nouă pentru ei;
- să pună un minus **(„-”)** acolo unde informaţia citită contrazice sau este diferită de ceea ce ştiau sau credeau că ştiu;
- să pună semnul întrebării **(„?”)** în dreptul ideilor care li se par confuze, neclare, sau în cazul în care doresc să ştie mai multe despre un anumit lucru sau aspect.

Pe măsură ce elevii au înaintat în citirea textului pe marginea lui au apărut aceste patru semne, în funcţie de nivelul cunoştinţelor şi de gradul înţelegerii acestora. Aceste semne relevă o anumită relaţie a cititorului cu textul, cu conţinutul său de idei.

În funcţie de vârstă şi de nivelul intelectual al elevilor numărul semnelor poate fi mai mic. De exemplu, se poate cere elevilor de vârstă şcolară mai mică să folosească doar două semne:

semnul plus („+”) pentru „ştiam” şi semnul minus („-”) sau semnul întrebării („?”) pentru: „asta nu ştiam”.

Pentru a monitoriza ideile textului şi gradul de înţelegere a acestora este utilă realizarea unui tabel cu patru coloane corespunzătoare celor patru categorii de semne utilizate şi notate pe marginea textului, asemănător celui de mai jos:

√	+	-	?

SINELG este o metodă utilă pentru realizarea unei învăţări eficiente şi durabile bazată pe implicarea cognitivă activă în lecturarea unui text, pe monitorizarea propriei înţelegeri a conţinutului de idei al acestuia. Angajarea activă şi implicarea elevilor în maximizarea înţelegerii sporeşte eficienţa învăţării asigurându-i durabilitatea.

5.3.8 Prelegerea intensificată

Această metodă presupune implicarea mai activă a elevilor/studenţilor în realizarea învăţării cu efecte benefice în planul dezvoltării gândirii şi al formării personalităţii. Dacă prelegerea clasică, tradiţională se caracterizează printr-o eficienţă scăzută în ceea ce priveşte reţinerea informaţiilor transmise şi, mai ales, în privinţa utilizării acestora pentru rezolvarea unor probleme, prelegerea intensificată diminuează dezavantajele prelegerii tradiţionale solicitând elevii/studenţii să participe la înţelegerea şi interpretarea fenomenelor prin activităţi de descoperire, interogare şi construire a unor sensuri personale ale acestora. Realizarea prelegerii intensificate presupune parcurgerea unor etape.

În etapa pregătitoare (evocarea) profesorul urmăreşte să-i determine pe elevi/studenţi să reflecteze asupra cunoştinţelor anterioare referitoare la subiectul abordat şi să-i facă pe elevi să-şi pună întrebări şi să caute răspunsuri la acestea, pe parcursul prelegerii. Pentru implicarea elevilor într-o activitate de explorare activă şi de participare directă la reţinerea şi interpretarea unor conţinuturi de idei, profesorul le poate cere rezolvarea următoarelor sarcini, anterior prelegerii propriu-zise: realizarea unei liste de idei care să evidenţieze cunoştinţele lor anterioare referitoare la subiectul sau tema ce urmează a fi pusă în discuţie; discuţii, în perechi sau în grupuri mici, pe marginea unor întrebări puse de profesor; oferirea elevilor/studenţilor a unei liste de termeni sau idei scurte prezente în prelegerea ce va urma, şi solicitarea acestora să găsească posibile conexiuni între ele.

Trezirea interesului, curiozităţii şi atragerea elevilor/studenţilor în activitate se realizează cu scopul de a crea premisele unei activităţi de reţinere şi înţelegere superioare a informaţiilor.

A doua etapă (realizarea sensului) care e şi cea mai importantă atât ca durată cât şi ca mod de realizare, o reprezintă prelegerea propriu-zisă, desfăşurată în mai multe etape: prezentarea, timp de 15-20 minute, a conţinutului primei părţi a prelegerii. După prima parte a prelegerii, trebuie alocat timp ca elevii/studenţii să compare ideile lor iniţiale cu cele prezentate în prelegere. În acest scop, se pot utiliza alte metode/tehnici ca de exemplu: „Gândiţi/Lucraţi în perechi/Comunicaţi”. continuarea prelegerii (alte 15-20 minute). După prima parte a prelegerii şi după discuţia aferentă conţinutului de idei al acesteia, profesorul poate realiza din nou o altă activitate pregătitoare, de evocare, solicitând elevilor să stabilească noi scopuri şi să anticipeze evoluţia evenimentelor din partea a doua a prelegerii.

La terminarea celei de-a doua părţi a prelegerii, urmează o nouă „verificare” a predicţiilor elevilor, prin compararea ideilor proprii, stabilite anticipat, cu ideile prezentate în prelegere. Acest tip de activitate poate fi repetată până la epuizarea conţinutului de idei al prelegerii (în funcţie de durata planificată a acesteia).

A treia etapă o reprezintă reflecţia pe baza conţinutului prelegerii. Ea se poate realiza prin diverse forme/modalităţi: se cere elevilor/studenţilor să răspundă la una sau mai multe întrebări referitoare la problemele prezentate în prelegere; se solicită elevilor realizarea unui eseu (de 5 minute sau maximum 10 minute) în care să prezinte pe scurt un lucru pe care l-au învăţat în cadrul prelegerii, să formuleze una sau două întrebări referitoare la conţinutul prelegerii, să realizeze un scurt comentariu pe marginea celor prezentate în cadrul prelegerii.

5.3.9 Jurnalul cu dublă intrare

Este o metodă folosită pentru a-i determina pe elevi să coreleze noile informaţii cu experienţa lor personală, cu cunoştinţele anterioare şi să reflecteze la semnificaţia pe care o are un text pentru fiecare dintre ei.

Această tehnică presupune ca elevii să citească cu atenţie un anumit text, după care fiecare elev alege din text un pasaj care l-a impresionat în mod deosebit (care i-a amintit de o experienţă personală, plăcută sau nu, care l-a surprins, care contrazice convingerile şi credinţele proprii, sau pe care-l consideră relevant pentru stilul autorului etc.). Pagina de caiet este împărţită în două: în partea stângă, fiecare elev, scrie pasajul ales, în partea dreaptă, notează comentariile personale referitoare la acel pasaj. Elevii trebuie să răspundă la întrebări de genul: De ce au ales acel pasaj?; La ce i-a făcut să se gândească?; Ce nedumeriri au în legătură cu acel text? etc.

În timp ce elevii lucrează, notând comentariile lor referitoare la un anumit pasaj din text şi profesorul face acelaşi lucru. Prin aceasta se stimulează şi se încurajează participarea elevilor şi eventual, profesorul, prin comentariile sale, atrage atenţia asupra unor părţi din text care au semnificaţie aparte şi care trebuie neapărat discutate cu elevii.

Jurnalul cu dublă intrare este o metodă care favorizează stabilirea unor conexiuni între conţinutul textului şi propria lor experienţă şi cunoaştere. Prin aceasta se realizează o înţelegere mai profundă a conţinutului textului, elevii reţinând mai multe informaţii semnificative referitoare la subiectul sau problema analizată.

5.3.10 Lasă-mă pe mine să am ultimul cuvânt

Este o tehnică prin care este realizată reflecţia ce urmează lecturării şi studierii unui text şi se încurajează participarea la activitatea de învăţare a elevilor mai tăcuţi, mai reţinuţi, mai timizi, care nu au suficientă încredere în forţele proprii.

Tehnica „Lasă-mă pe mine să am ultimul cuvânt” presupune parcurgerea următoarelor etape:

- Citind un text (literar, ştiinţific etc.) elevilor li se cere să găsească unul sau mai multe paragrafe (citate, idei etc.) pe care le consideră interesante şi demne de a fi comentate.
- Elevul scrie paragraful ales pe o bucată de hârtie, indicând şi pagina unde se află în text.
- Pe verso elevul scrie un comentariu referitor la paragraful ales; el poate să-şi exprime acordul sau dezacordul cu conţinutul de idei al acestuia, poate să-l dezvolte sau nu.
- Profesorul solicită unul sau mai mulţi elevi să citească paragraful selectat (nu şi comentariul realizat).
- Altor elevi li se cere să comenteze/interpreteze acel paragraf. Inclusiv profesorul poate oferi comentariul său asupra paragrafului în cauză.
- Profesorul îl pune pe elevul care a „oferit” paragraful să citească propriile comentarii, după care nu mai urmează nici un fel de discuţii. Elevul care a ales citatul are ultimul cuvânt. Citirea textului, selectarea unor paragrafe şi comentariile referitoare la acestea pot fi realizate de elevi în clasă sau, cel mai adesea, acasă.

Tehnica aceasta de predare-învăţare presupune ca, într-adevăr, după ce elevul care a oferit altora spre interpretare un paragraf dintr-un text, nimeni să nu mai continue discuţia pe marginea celor spuse de elevul în cauză. Reţinerea de la orice fel de comentarii şi discuţii este condiţia reuşitei acestei metode/tehnici.

Elevilor li se oferă posibilitatea să reflecteze singuri asupra celor spuse de colegul lor care „a avut ultimul cuvânt" referitor la un paragraf dintr-un text, considerat de cel care l-a ales, ca fiind semnificativ.

5.3.11 Metoda cubului

Metoda cubului poate fi utilizată atât în etapa de evocare cât şi în cea de reflecţie şi permite abordarea unui subiect sau teme din perspective diferite. Activitatea se poate realiza individual, în perechi sau în grup.

Elevii sunt solicitaţi să noteze pe fiecare faţă a unui cub din hârtie sau carton cuvinte sau idei, conform instrucţiunilor.

- Descrie → Cum arată?
- Compară → Cu cine/ce se aseamănă şi de cine/ce diferă?
- Asociază → La ce te face să te gândeşti?
- Analizează → Ce conţine, din ce e făcut?
- Aplică → Cum poate fi folosit?
- Argumentează pro sau contra → E bun sau rău? De ce?

Procesele de gândire implicate sunt asemănătoare celor prezente în taxonomia lui B. Bloom. Prin astfel de activităţi se realizează implicarea elevilor în înţelegerea unui conţinut informaţional.

Este preferabil ca activităţile elevului să urmeze ordinea indicată mai sus (în acest sens feţele cubului ar putea fi numerotate), dar nu este neapărat obligatoriu acest lucru. Se poate începe cu rezolvarea sarcinii indicate pe oricare faţă a cubului. Important este ca elevii să realizeze sarcinile şi să înţeleagă sensul acestora pentru activitatea de învăţare.

În cazul elevilor mai mici acţiunile şi operaţiile solicitate pot fi însoţite de cerinţe suplimentare cu caracter mult mai concret.

Pentru a oferi exemplul său este bine ca profesorul să scrie şi el în timpul acestei activităţi, demonstrând astfel că este membru al grupului, al clasei înţeleasă ca şi comunitate ce învaţă.

5.3.12 Cvintetul

Un cvintet este o poezie cu cinci versuri prin care se rezumă şi se sintetizează conţinutul de idei al unui text într-o exprimare concisă ce evidenţiază reflecţiile cititorului (elevului) asupra subiectului în cauză.

Structura unui cvintet:

- Primul vers care de fapt este un singur cuvânt-cheie (de obicei un substantiv) referitor la subiectul în discuţie.
- Al doilea vers e format din două cuvinte (adjective) care descriu ceva.
- Versul al treilea, este format din trei cuvinte care exprimă acţiuni (verbe, de obicei la gerunziu).
- Al patrulea vers e format din patru cuvinte şi exprimă sentimentele elevului faţă de problema, subiectul în cauză.
- Ultimul vers este format tot dintr-un cuvânt exprimând esenţa problemei.

Aşadar, un cvintet: are un titlu (de obicei un substantiv); prezintă o descriere (de obicei adjective); exprimă anumite acţiuni (prin intermediul unor verbe la gerunziu); exprimă anumite sentimente ale elevului; sintetizează (într-un cuvânt) esenţialul. Exemplu de cvintet:

- *Evaluarea*
- *Formativă, participativă*
- *Măsurând, apreciind, decizând,*
- *Permite cunoaşterea oricărui progres*

- *Evoluţie*

Cvintetul este un instrument de reflecţie rapidă şi eficientă prin care se rezumă şi se sintetizează informaţiile şi cunoştinţele despre o temă, un subiect. El este totodată un instrument de evaluare a înţelegerii şi de exprimare a creativităţii elevilor.

5.4 Lucrul în echipă cu alţi formatori şi cu persoane-resursă

În orice activitate succesul reprezintă rodul efortului comun, al muncii în echipă. Reuşitele sau înfrângerile nu se datorează în exclusivitate nici şefului, nici subalternilor, ci sunt rezultatul ambelor părţi. Realitatea ne demonstrează că nu e suficient ca un grup profesional să fie format din personalităţi puternice, competente şi cu experienţă. Dacă între acestea nu există compatibilităţi, înţelegere reciprocă, viziuni şi motivaţii comune centrate pe acceptarea scopului propus, nu se pot obţine rezultate lăudabile. Valorificarea potenţialului de muncă al fiecăruia, evoluţia în cariera profesională nu se îndeplinesc fără a lucra şi a respecta cerinţele formării şi menţinerii spiritului de echipă. La această stare care potenţează calitatea şi randamentul muncii fiecăruia se ajunge numai atunci când oamenii înţeleg că întregul nu este egal cu suma părţilor, ci cu ceva mai mult, care se naşte din interacţiunea cu grupul, din armonia relaţiilor interpersonale, din identificarea oamenilor cu valorile şi scopurile grupului.

A lucra într-un grup dezbinat în care certurile şi neînţelegerile sunt frecvente, orgoliile şi antipatiile, atitudinile de izolare, de desconsiderare sau indiferenţa predominante, în care fiecare încearcă pe cont propriu să-şi rezolve problemele, în care denigrarea celuilalt este practicată în mod curent, este fără îndoială un obstacol serios pentru a munci cu plăcere. Pentru a nu se ajunge la această situaţie, fiecare trebuie să contribuie la transformarea unui număr de oameni ce muncesc la un loc, într-un grup omogen şi funcţional. O echipă este mai performantă decât suma indivizilor ce o formează în context organizaţional, mai ales când performanţa necesită competenţe, experienţe şi abordări diferite. Majoritatea oamenilor înţeleg şi recunosc importanţa echipelor, iar o parte depun eforturi pentru a face echipele din care fac parte să şi funcţioneze. Totuşi, mulţi sunt cei care neglijează oportunităţile oferite de lucrul în echipă în favoarea unor aparente avantaje personale.

Într-o adevărată echipă este nevoie de promovarea unor reguli de genul:

- în cadrul unei echipe colegii trebuie să se respecte, să trateze aşa cum ar vrea să fie trataţi, ca pe oameni capabili, cu calităţi frumoase, cu trebuinţe, aspiraţii şi orientări către obţinerea de rezultate meritorii.
- membrii echipei trebuie să lucreze eficient şi intens, urmărind să aibe performanţe nu pentru a-i surclasa pe colegi, a le dovedi că sunt mai inteligenţi şi mai pricepuţi decât ei, sau pentru a demonstra şefului că sunteţi mai valoros decât oricine, ci din înţelegerea necesităţilor muncii, a nevoii de a îndeplini bine îndatoririle de serviciu.
- comunicarea în cadrul echipei este foarte importantă, informarea şi consultarea cu colegii, este de mare ajutor în derularea activităţii specifice.
- activitatea din cadrul echipei poate fi uneori stresantă; divergentele de opinii şi soluţii nu trebuie să fie transformate în motive de ceartă sau acuze.

Lucrul în echipă este mijlocul prin care oamenii obişnuiţi obţin rezultate neobişnuite. Munca în echipă este o componentă care se regăseşte în specificaţiile fiecărui post disponibil într-o instituţie, companie. Specialistul în recrutare analizează această componentă pe parcursul procesului de selecţie, utilizând diferite mijloace de utilizare: întrebări specifice care evaluează capacitatea de inter-relaţionare personală şi de înţelegere a nevoilor persoanei cu care interacţionează. Prezenţa calităţilor necesare pentru a putea fi un bun membru de echipă sau din contră, lipsa lor, pot fi factori decisivi în angajarea unei persoane ori în menţinerea ei într-o organizaţie.

Necesitatea muncii în echipă a devenit tot mai evidentă pe măsură ce instituţiile, companiile au început să ţină cont de nevoia de comunicare şi contact uman a propriilor angajaţi, conştientizând valoarea motivaţională superioară a dialogului şi susţinerii reciproce, într-o echipă.

Comportamentele care demonstrează această competenţă sunt:

- manifestarea interesului pentru stabilirea contactelor cu colegii;
- interacţiunea în mod eficient cu angajaţii în diferite situaţii;
- înţelegerea rolului fiecărei persoane în grup;
- focalizarea pe atingerea obiectivelor;
- respectarea drepturilor si convingerilor altora;
- ascultarea şi înţelegerea nevoilor şi sentimentelor celor din jur;

aprecierea şi recunoaşterea participării active la realizarea unei acţiuni, încurajarea discuţiilor deschise, împărtăşirea ideilor şi sugestiilor cu colegii.

5.4.1 Grupul

Un grup constă din doi sau mai mulţi oameni care interacţionează interdependent pentru a realiza un scop comun. Interacţiunea este aspectul esenţial al grupului, ea indicând cine este şi cine nu este în cadrul grupului. Apartenenţa la grupuri este foarte importantă din două motive. Grupurile exercită o influenţă deosebită asupra indivizilor. Ele sunt mecanismul social prin oamenii achiziţionează multe dintre credinţele, valorile, atitudinile şi comportamentele pe care le au. Grupurile sunt totodată importante deoarece ele ne asigură contextul în care noi putem exercita influenţă asupra altora.

Funcţii şi norme în cadrul unui grup

Există trei funcţii de bază care consumă timpul şi energia unui grup: sarcina, interacţiunea şi auto-orientarea. Boshear şi Albrecht (1977) au adaptat lucrarea lui Bernard Bass (1962) pentru a adăuga şi conceptele de activităţi directe şi indirecte care afectează procesul grupului. În orice grup timpul şi energia membrilor pot fi considerate a fi îndreptate către una din cele trei funcţii de bază:

a) Comportamentul legat de sarcini urmăreşte să îndeplinească obiectivele grupului. Aceste obiective vizează aspecte cum ar fi dezvoltarea scopurilor, cererea de date, oferirea de informaţii, clarificarea problemelor, căutarea consensului, sau activităţi specifice, cum ar fi scrisul, construcţia, fabricarea sau repararea. Obiectivele sarcinilor vizează şi activităţi precum plimbarea, pescuitul sau practicarea unui sport.

b) Activităţile de interacţiune se referă la procesul grupului - activitatea grupului ca grup. Comportamentele care pot indica faptul că se acordă atenţie interacţiunii sunt încurajarea, exprimarea sentimentelor, încercarea de reconciliere a neînţelegerilor, compromisul în beneficiul grupului, încercarea de a menţine deschise canalele de comunicare şi stabilirea sau aplicarea standardelor pentru performanţa grupului.

c) Activităţile personale sunt legate de satisfacerea nevoilor individuale mai degrabă decât de a ajuta grupul la îndeplinirea sarcinii. Aceste comportamente pot fi scoaterea în evidenţă a problemelor, grijilor, dorinţelor şi nevoilor personale; monopolizarea discuţiei; întreruperea celorlalţi; pierderea de timp; a nu asculta. Acest gen de activităţi pot fi utile sau nu pentru funcţiile legate de sarcini sau pentru cele legate de interacţiunea grupului.

Activităţi directe şi indirecte în munca în echipă

Activităţile membrilor ca indivizi în relaţie cu cele trei funcţii de bază pot fi directe sau indirecte. În cazul activităţilor directe există înţelegere între motivul aparent al comportamentului persoanei respective şi motivul real. Comportamentul indirect este cauzat de un motiv pe care membrul nu îl dezvăluie grupului. Aceste motive ascunse sunt adesea numite „agende ascunse”

pentru că nu este vorba de agenda deschisă, cunoscută de tot grupul. De exemplu, dacă nişte membri ai grupului sprijină o idee deoarece cred că este bună, sunt angajaţi într-un comportament direct. Dacă sprijină ideea pentru a obţine favorurile persoanei care a prezentat-o, sunt angajaţi într-un comportament indirect.

Fiecare grup îşi are modul său caracteristic de a-şi îndeplini cele trei funcţii de bază. Membrii acordă atenţie directă funcţiilor de orientare indirectă numai dacă acestea sunt necesare sarcinii. De exemplu, un comportament social permis membrilor pentru a face cunoștință, cu condiţia să nu dureze prea mult. Nu sunt încurajate problemele personale sau comportamentele personale.

În contrast cu grupurile închise, alte grupuri pot avea norme mai tolerante în ceea ce privește comportamentele cu orientare spre interacţiune şi comportamentele personale. Orientarea membrilor spre problemele personale constituie chiar obiectul principal al atenţiei unor grupuri în care problemele legate de interacţiune sunt tratate numai în măsura în care nu se suprapun cu necesităţile personale ale membrilor. Grupul ori nu are nici o sarcină ori este aşa de implicat în problemele personale încât nu i se acordă atenţie în mod direct.

Standardele şi normele

Pot fi stabilite în mai multe feluri. Pot fi dictate de o autoritate din afară; pot fi aduse de noi din tipare culturale sau din alte grupuri din care facem parte; sau pot fi produse direct sau indirect de către grup. Odată stabilite, standardele şi normele tind să continue să fie folosite dacă nu sunt atacate. Între standarde şi norme este o diferenţă. Standardele sunt limite în care trebuie să se încadreze membrii pentru a putea face parte din grup. Normele sunt tipare comportamentale foarte preţuite sau de dorit într-un grup dar nu sunt esenţiale pentru dobândirea calităţii de membru.

Deseori putem să nu fim conştienţi de existenţa normelor până nu ne lovim de ele. Într-un grup poate funcţiona norma potrivit căreia ostilitatea nu trebuie exprimată. Comportamentul ostil al cuiva va fi pedepsit şi odată cu aceasta respectivul va afla de existenţa normei. Când o normă este încălcată se fac presiuni pentru a-l face pe respectivul să se conformeze. În aceste situaţii se identifică norma.

Nu orice uniformitate respectată devine automat normă. Acest lucru se poate testa în momentul în care grupul încearcă să facă un individ care deviază de la norma să se conformeze.

Presiunile exercitate de grup sunt forme care operează într-un grup pentru a menţine standarde şi norme. În cadrul unui grup presiunile au rolul de a standardiza comportamentul membrilor şi individul simte aceste presiuni când deviază de la normă.

Dezvoltarea grupului

Teoriile despre dezvoltarea grupurilor oferă modele cu care să examinăm etapele previzibile ale comportamentelor în grupuri. Există etape de dezvoltare prin care trec toate grupurile în mod secvenţial şi ciclic şi probleme specifice pe care le au grupurile în fiecare din aceste etape. Există de asemenea, lucruri specifice pe care fiecare dintre noi le poate face pentru a ajuta membrii grupului să depășească aceste probleme.

Teoria lui Jack Gibb despre dezvoltarea grupului oferă un model solid pentru examinarea felului în care lucrează grupurile. Premiza lui este simplă: pe măsură ce creşte încrederea, se diminuează comportamentul defensiv şi neproductiv. Cu cât gradul de încredere este mai mare, cu atât este mai uşor pentru membrii grupului să preia roluri şi să renunţe la atitudini care blochează cursul informaţiilor importante. Pe măsură ce creşte încrederea, membrii grupului se simt mai liberi să ofere opinii, critici, şi să laude. În mod ironic, puţine grupuri de lucru discută în mod direct problema încrederii şi sunt condamnate la ore de întâlniri frustrante şi neproductive. La nivelul

grupului interesele planează în jurul unor teme ca: luarea deciziilor, calitatea de membru, productivitatea, organizarea.

În spatele acestor patru interese ale grupului sunt patru probleme pe care şi le pune fiecare individ în grupul cu care trebuie să lucreze: De la problema acceptării vine întrebarea: Mă voi integra in grup? Pot fi eu însumi? Cine sunt eu aici? Interesele individuale legate de cursul informaţiilor sunt regăsite în întrebări ca: Voi fi ascultat? Care sunt problemele tale? Îmi vei asculta problemele? Tot la nivel individual se pun şi probleme legate de constituirea obiectivului: Ce vreau să realizez? În ce direcţie ne îndreptăm? Vreau să merg în această direcţie? A patra problemă care apare la nivel individual este legată de control: Cine defineşte controlul? Voi deţine şi eu o parte din control? Cum pot exercita o parte de control? Gibb a identificat patru nivele sau etape ale dezvoltării grupului şi a oferit câteva sugestii despre cum se poate mări productivitatea grupului la fiecare nivel. La fiecare nivel există două forţe opuse care operează în fiecare individ.

a) Nivelul acceptării/calităţii de membru

La acest nivel acceptarea este o problemă pe care şi-o pune fiecare individ din cadrul grupului; calitatea de membru este problema generală a grupului.

Indivizii vin în grupuri cu multe nevoi, una din cele mai frecvente fiind cea de a se simţi inclus. Când intră în grupuri, indivizii sunt preocupaţi de modul în care se vor integra, dacă: le vor plăcea ceilalţi membri, dacă se află în locul potrivit, dacă grupul va fi la fel de bun sau de slab ca precedentul.

În stadiul acceptării, indivizii sunt adesea nehotărâţi între a accepta riscul de a fi membru al grupului sau de a avea nevoie de protecţie. Aceasta nevoie de acceptare (ca şi nevoia de a se proteja) este tratată în diferite moduri. Unii vor aştepta să fie invitaţi să participe la discuţii, alţii pot avea tentative de a intra în discuţie - o glumă, un comentariu uşor - în timp ce alţii pot deveni lideri. Dacă avem o imagine publică pe care vrem sa o protejăm vom dori să dăm sfaturi şi să controlăm grupul, evitând conflictul cu orice preţ, flatând sau încercând să îi schimbăm pe ceilalţi. Toate aceste strategii sunt moduri de a încerca să ne satisfacem nevoia de a fi inclus. Sunt moduri de a ne proteja şi de a căuta acceptarea; a reacţiona altfel decât folosind aceste comportamente de protecţie implică un risc şi faptul de a fi vulnerabil. Aceste strategii dau rezultate destul de rar.

Chiar şi grupurile care par cele mai politicoase pot încerca să rezolve problema acceptării mai puţin eficient. Membrii grupurilor politicoase pot pierde mult timp numai cu prezentările. La suprafaţă poate părea că prezentările sunt ideea cea mai bună, totuşi, ne punem întrebarea: la ce duc? Care este motivul pentru care cunoaşterea acestor persoane este importantă?

Acceptarea pune bazele lucrului eficient în echipă. Grupurile vor funcţiona mai eficient dacă membrii acestora iau în consideraţie următoarele: De ce sunt aici? Pot avea încredere în acest grup în aşa fel încât să fiu eu însumi? Vreau să fac parte din acest grup? Cum mă pot integra? Care este scopul acestui grup? Care sunt aşteptările noastre în legătura cu lucrul în acest grup? Din păcate, prezentările ating rareori aceste probleme şi deci grupurile pierd o ocazie de a pune baze sigure pentru colaborarea viitoare.

Lipsa de încredere se traduce printr-un grad scăzut de implicare în deciziile luate de echipă şi prin refuzul membrilor de a spune lucruri care pot ameninţa calitatea lor de membru încă nesigură în cadrul echipei. Într-un grup imatur sau ineficient mulţi membri sunt tăcuţi sau îi flatează pe ceilalţi, dar majoritatea comportamentelor reflectă dorinţa de a evita conflictul cu orice preţ. În astfel de grupuri luarea deciziilor este întâmplătoare şi membrii grupului nu se

simt angajaţi faţă de decizia luată. Aceste comportamente corespund unor probleme de acceptare nerezolvate şi pot da naştere la teama şi neîncredere.

Calitatea de membru (problema grupului) este o problemă de scădere a temerii şi de formare a încrederii: când energia defensivă a individului scade/creşte energia pe care acesta o poate oferi în sprijinul eficienţei grupului. Înainte ca grupul să poată lucra mai eficient trebuie rezolvate problemele legate de acceptare. Indiferent de sarcina pe care o are de îndeplinit grupul, la nivel individual membrii vor fi întotdeauna preocupaţi de problema integrării.

Creşterea şi descreşterea încrederii trebuie să fie examinate pe toată durata vieţii unui grup. Câştigăm acceptarea în diverse etape şi ne putem simţi incluşi sau excluşi într-o varietate de situaţii.

b) *Nivelul fluxului informaţional/al luării deciziilor*

Problemele la nivel individual legate de fluxul informaţional sunt produse de probleme legate de luarea deciziilor. Deciziile nu pot fi luate bine dacă nu există fluxul informaţional. În această etapă grupul începe să examineze date sau informaţii legate de motivul care i-a reunit şi să răspundă la întrebări legate de luarea deciziilor: Cum se iau deciziile? Cine are puterea de decizie aici? Ce trebuie să ştim pentru a lua decizii bune? Ce abilităţi, interese şi resurse aduc membrii grupului? La nivel individual problemele se pun în felul următor: Voi fi ascultat? Îmi vor asculta problemele? Vor fi ascultate ideile mele în grup? Care sunt ideile/problemele noastre? Câtă putere am pentru a influenţa deciziile?

Cele două forţe opuse care apar la nivel individual în această etapă sunt:

- a fi deschis şi a-ţi spune ideile (aceasta se poate întâmpla numai dacă avem încredere)
- a sta ascuns, închis şi a adopta o poziţie defensivă deoarece nu ne simţim în siguranţă.

Pe măsură ce membrii grupului devin mai deschişi şi încep să vorbească despre ei şi ideile lor (comportamente care apar într-un grup eficient), informaţia începe să circule liber. Indivizii spun ceea ce ştiu sau cred ca ştiu. Membrii grupului se ascultă unii pe alţii şi se confruntă. În situaţia în care problemele legate de fluxul informaţional/luarea deciziilor nu au fost rezolvate, se pot observa următoarele simptome:

- întâlnirile durează mai mult decât este necesar;
- grupul foloseşte metode necorespunzătoare de strângere a informaţiilor sau de luare a deciziilor;
- deciziile nu sunt clare;
- discuţiile sunt neclare sau greu de urmărit.

c) *Nivelul formării obiectivului /productivităţii*

Când un grup poate începe să ia decizii de colaborare se produce o trecere de la motivaţia individuală la o motivaţie de grup. Această etapă este marcată de productivitate, de exemplu: îndeplinirea unor sarcini stabilite. Echipele nu numai că pot lua decizii, dar le pot şi îndeplini.

La nivel individual această problemă implică întrebări de genul: Ce vreau să îndeplinesc? În ce direcţie ne îndreptăm? Sunt de acord cu această direcţie? Ceea ce doresc eu este în contradicţie cu ceea ce doresc ceilalţi? La nivelul grupului aceste întrebări se traduc prin: Ce putem face împreună? Cum este mai bine pentru grup?

O echipă matură care funcţionează bine ia o serie de decizii după o discuţie lungă şi sănătoasă. Gradul de implicare în aceste decizii este mare din moment ce toate punctele de vedere au fost luate în discuţie. Indivizii sunt, în consecinţă, pregătiţi să sprijine deciziile. Pe măsură ce echipa începe să pună în aplicare deciziile luate gradul de implicare se măreşte.

Membrii echipei îşi exprimă satisfacţia faţă de decizia luată şi deci sarcinile, termenele şi procedurile sunt stabilite în mod clar şi deciziile se pun în aplicare fără probleme.

Pentru a atinge această productivitate membrii grupului trebuie să îşi verifice părerile, trebuie să dorească să se exprime şi să se implice într-un obiectiv semnificativ împreuna cu grupul.

d) Nivelul controlului/organizării

Grupurile care nu au rezolvat problemele legate de control şi organizare sunt permanent confruntate cu lupte pentru putere şi conflicte în ceea ce priveşte modul de acţiune; pot apărea lideri autoproclamaţi. În unele grupuri dependenţa faţă de lider (desemnat sau autoproclamat) poate fi excesivă, unii membrii ai grupului nu vor lucra la sarcinile trasate dacă liderul nu le sugerează o procedura. Poate apărea şi contradependenţa - membrii grupului pot acţiona exact opus faţă de sugestia liderului, sau pot să nu facă nimic. Comportamentele dependente sau contradependente pot apărea în acelaşi grup.

Într-un grup matur, care funcţionează bine, nivelul controlului/organizării este marcat de interdependenţă. Conducerea poate fi împărţită iar membrii îşi îndeplinesc sarcinile individual sau în grupuri mici, după necesităţi; şi structura se poate schimba potrivit naturii sarcinii sau membrilor.

La nivel individual problemele legate de control derivă dintr-o problemă de grup legată de organizare: Cum ne vom atinge obiectivul? Forţele opuse din individ corespund opoziţiei interdependent faţă de dependent/contradependent. Individul este preocupat de gradul de control pe care îl poate exercita, în timp ce problema care se pune la nivelul grupului planează în jurul modului de organizare a grupului pentru a-şi atinge obiectivul stabilit. Dacă primele trei etape au fost rezolvate satisfăcător, problemele legate de proceduri, funcţii şi putere vor fi rezolvate. Interdependenţa devine o realitate. Dacă problemele menţionate anterior nu sunt rezolvate, diferiţi membri vor manifesta dependenţa şi/sau contradependenţa.

<u>Roluri în grup</u>

Rolurile sunt poziţii din cadrul grupurilor cărora le este ataşat un set de comportamente aşteptate. Într-un anumit sens rolurile reprezintă "pachete" de norme care se aplică unor membrii ai grupului. Dacă grupurile sunt formate din lideri şi din membri atunci dacă se acordă prea multă atenţie conducerii se neglijează importanţa rolurilor membrilor grupului. Membrii şi liderii împart responsabilitatea în ceea ce priveşte succesul grupului. Benne si Sheats clasifică rolurile membrilor grupului în trei categorii: roluri legate de sarcini, roluri de întreţinere şi roluri individuale.

Roluri legate de sarcini - Acestea planează în jurul îndeplinirii sarcinii, al conţinutului activităţilor grupului şi al realizărilor grupului. Aceste roluri sunt:

- iniţiator - contribuitor
- căutător de informaţii
- cel care cere opinii
- cel care oferă opinii
- cel care oferă informaţii
- cel care oferă păreri
- cel care elaborează
- coordonator
- orientator
- evaluator - critic
- energizant
- tehnician al procedurilor

- înregistrator

Rolurile de construcţie şi întreţinere - evidenţiază grija faţă de procesul grupului şi de modul în care sunt îndeplinite sarcinile. Aceste roluri sunt:

- încurajator
- armonizator
- cel care face compromisuri
- mediator
- cel care elaborează standarde
- observator şi comentator
- adept

Roluri individuale - sunt legate de modurile în care membrii grupului îşi satisfac nevoile individuale; acestea nu sunt neapărat legate de dezvoltarea grupului.

Aceste roluri pot fi identificate ca:

- agresor
- cel care blochează
- cel care caută recunoaşterea
- dominator
- cel care caută ajutor
- cel care pledează pentru un interes personal

Benne şi Sheats susţin că toate rolurile membrilor grupului sunt funcţionale şi necesare pentru succesul acestuia. Totuşi, diferitele etape de dezvoltare a unui grup implică folosirea numai a anumitor roluri, acestea nefiind necesare tot timpul. De exemplu, amestecul şi distribuţia cerinţelor legate de sarcini depinde de avansarea îndeplinirii sarcinilor; distribuţia rolurilor de întreţinere depinde de maturitatea grupului. De exemplu, roluri legate de sarcini care necesită şi dau informaţii pot fi mai folositoare în primele etape ale definirii sarcinilor decât rolurile de evaluator-critic sau tehnician al procedurilor; rolul de stabilire a standardelor sau a idealurilor proprii ar fi mai folositoare unui grup matur, la nivele care implică standarde mai ridicate. Apariţia rolurilor orientate spre necesităţile individuale va fi mai frecventă pe măsură ce grupul se maturizează.

Fiecare rol contribuie la funcţionarea grupului dar o poate şi împiedica într-un anume grad. Dacă se pune mai mult accent pe rolurile legate de sarcini acest lucru trebuie contrabalansat prin activităţi de construcţie şi menţinere; dacă se pune prea mult accent pe roluri individuale grupul trebuie să se reorienteze spre roluri legate de sarcini sau/ şi roluri de construcţie şi întreţinere pentru ca să poată funcţiona optim.

Benne şi Sheats susţin că nu este eficient ca numai liderii să fie consideraţi sursa calităţii şi productivităţii unui grup. Atât membrii cât şi liderii sunt răspunzători pentru succesul grupului. Deci, dezvoltarea abilităţilor diagnostice de a stabili comportamentul grupului în legătură cu rolurile ca şi capacitatea membrilor de a juca o varietate de roluri pot influenţa substanţial dezvoltarea potenţialului calitativ şi productiv al grupului.

5.4.2 Echipele eficiente

Echipele atât din punct de vedere al productivităţii, cât şi din cel al satisfacţiei membrilor lor au progresat, în general în toate domeniile următoare de activitate.

O echipă eficientă va avea obiective bine definite şi comunicate clar. Activitatea echipei este condusă către îndeplinirea obiectivelor iar planurile se construiesc în colaborare. Când trebuie revizuite obiectivele, motivele pentru care acestea se schimbă sunt comunicate tuturor membrilor.

Echipele care au blocaje în acest tip de activitate nu au acordat suficient timp şi suficientă energie pentru a-şi defini obiectivele. Dacă misiunea acestei echipe a fost clară odată, acest lucru nu mai este valabil în prezent. Membrilor echipei le este greu să îşi dea seama de direcţia în care trebuie să se îndrepte echipa şi, în consecinţă, există un grad de incertitudine în tot ceea ce fac. Planificarea este întâmplătoare şi sectoarele inferioare sunt puţin, dacă nu deloc implicate. Nu s-au stabilit obiective specifice iar dacă s-au stabilit, sunt considerate de majoritatea ca fiind nerealiste şi/sau nedrepte. Sarcinile prioritare se pot schimba repede şi aparent fără motiv.

În general, o echipă eficientă îşi organizează lucrul în aşa fel încât să sprijine îndeplinirea obiectivelor sale, rolurile şi sarcinile fiecăruia, relaţiile dintre membrii sunt clare, bine stabilite. Stilul de conducere este potrivit sarcinilor ce trebuie îndeplinite. Indivizii sunt în general calificaţi pentru rolurile lor şi planurile de formare sunt stabilite. Conducerea echipei este asigurată de persoane capabile să satisfacă necesităţile survenite în îndeplinirea sarcinilor echipei.

O echipă ineficientă este, din acest punct de vedere, organizată insuficient pentru a putea să-şi atingă obiectivele. O asemenea echipă se va confrunta, în multe cazuri, cu unul din următoarele neajunsuri: rolurile, relaţiile dintre membri şi sarcinile fiecăruia nu sunt bine stabilite sau se suprapun; stilul conducerii nu este potrivit cu sarcinile ce trebuie îndeplinite; echipei îi lipsesc cunoştinţele sau calităţile de bază; nu s-au urmărit planuri de formare; echipei îi lipseşte o conducere capabilă să satisfacă necesităţile survenite în îndeplinirea sarcinilor.

Orice echipă eficientă şi-a dezvoltat un sistem intern de metode care satisfac necesităţile echipei legate atât de sarcini cât şi de relaţii. Necesităţile legate de sarcini se referă la activităţile necesitate de îndeplinirea obiectivelor unui grup. Necesităţile legate de relaţii se referă la nevoia individuală de recunoaştere, de implicare, împlinire şi identitate. Metodele de îndeplinire a sarcinilor pot include activităţi de genul: rezolvarea problemelor, luarea deciziilor, schimbul de informaţii, coordonare, asigurarea calităţii, conflictul conducerii.

O echipă ineficientă, probabil că nu şi-a dezvoltat un sistem de metode care să satisfacă necesităţile echipei legate atât de sarcini cât şi de relaţii. În unele cazuri echipa ineficientă îşi dezvoltă sisteme şi metode adecvate sarcinilor ce trebuie îndeplinite, dar nu are în vedere relaţiile prin care funcţionează aceste sisteme şi metode. Alte echipe îşi organizează sisteme interne şi metode care satisfac nevoile sociale ale echipei, dar nu au în vedere necesităţile implicate de îndeplinirea sarcinilor. În alte cazuri echipa devine ineficientă din cauză că nu şi-a revizuit sistemul intern şi metodele odată cu schimbarea tiparului cerinţelor legate de sarcini şi relaţii.

O echipă eficientă se caracterizează şi prin relaţii interne foarte bune. Membrii echipei au încredere unii în ceilalţi şi în consecinţă relaţiile dintre ei sunt destinate şi deschise. Indivizii sunt satisfăcuţi de lucrul în echipă. În toată activitatea se simte spiritul de echipă. Feedback-ul constructiv este ceva bine stabilit.

Prin contrast, o echipă în care relaţiile dintre membri nu sunt bune, se caracterizează prin unele din următoarele neajunsuri: indivizii nu au încredere unii în ceilalţi şi se tem să-şi spună părerea; informaţia nu circulă; feedback-ul tinde să fie negativ; nu există spirit de cooperare în relaţiile echipei.

Nici o echipă nu este o insulă, deci o echipă eficientă va avea relaţii bune cu coordonarea altor echipe. Aceste legături se pot stabili la mai multe niveluri: la nivelul informal între liderii echipei; întâlniri obişnuite; coordonarea rolurilor; schimb de informaţii. O echipă care nu funcţionează perfect în această zonă se pare că nu şi-a dat seama de natura interdependentă a vieţii organizaţionale.

Productivitatea unei echipe este determinată într-o mare măsură de eficienţa în rezolvarea problemelor. Productivitatea unei echipe se bazează pe capacitatea acesteia de a trata eficient

problemele inevitabile care apar. Abilitatea de a rezolva bine problemele favorizează productivitatea pe când lipsa primei o afectează pe cea de-a doua. Problemele întâlnite de o echipă pot fi de două feluri: dificultăţi în ceea ce priveşte sarcinile şi dificultăţi interpersonale. Pentru a fi eficiente, echipele trebuie să recunoască şi să trateze atât problemele legate de sarcini cât şi problemele interpersonale, sau invers, orice tip de probleme pot bloca productivitatea grupului dacă sunt ignorate sau tratate ineficient.

Echipele cele mai eficiente sau productive nu sunt cele care nu au niciodată probleme, ci acelea care pot recunoaşte şi trata problemele pe măsură ce apar. Aşadar identificarea şi aducerea în discuţie a problemelor legate de sarcina de îndeplinit sau a problemelor fac întotdeauna parte din sarcinile echipei.
Echipele care rezolvă bine problemele au câteva calităţi:

- Empatia - capacitatea de a-i asculta pe alţii şi de a-şi da seama de poziţia lor;
- Respectul pentru ceilalţi şi părerile lor;
- Concreteţe - capacitatea de a lucra pe coordonatele „aici şi acum”;
- Caracter imediat - capacitatea de a înţelege ce putem face acum;
- Sinceritate - a se implica emoţional, nu numai a trece prin acţiuni;
- Capacitatea de confruntare - sinceritate şi onestitate; capacitatea de a spune adevărul şi de a-şi manifesta interesul şi grija pentru celălalt.

Pe lângă aceste calităţi, echipele care funcţionează bine şi-au dezvoltat de obicei abilităţile de a folosi un model de rezolvare a problemelor. Acest model are următoarele etape:

Definirea problemei

Această etapă presupune concentrarea asupra problemei în vederea clarificării, recunoaşterea diferitelor implicaţii, elaborarea pe marginea problemei etc. Trebuie să se evite presupunerea că problema este clară. La sfârşitul discuţiei decizia care trebuie luată trebuie rezumată într-o propoziţie. O anchetă asupra problemei şi organizarea unui grup mic pentru discuţii pot facilita acest proces.

Cercetarea istoricului problemei

Această etapă implică întrebări de genul: De cât timp există probleme? Ce contribuie la această problemă? Ce încercări s-au făcut anterior pentru a rezolva problema? Cum au acţionat? Perspectiva asupra istoricului problemei schimbă definiţia problemei? Revizuirea proceselor verbale sau a altor documente şi discutarea cu persoanele care au fost implicate în acest aspect organizatoric pot fi utile.

Sugerare soluţii alternative

Scopul acestei etape este de a obţine cât de multe opţiuni sau alternative de la participanţi. Brainstorming-ul (înregistrarea ideilor fără a le discuta) este folositor pentru obţinerea unui număr mare de opţiuni. Echipele trec adesea de această fază sau o prescurtează eliminând opţiunile care nu sunt fezabile prea repede sau entuziasmându-se în faţa primelor sugestii. Este util să se acorde perioade de linişte, de lucru pe subgrupe şi exprimarea liberă a tuturor ideilor.

Avantajele şi dezavantajele soluţiilor exprimate

Se cercetează toate aspectele pozitive şi negative ale fiecărei soluţii şi se iau în considerare fezabilitatea, relevanţa faţă de problemă, posibilele efecte secundare, atitudinea membrilor şi relaţia cost-profit. Alte date adiţionale pot fi utile în evaluarea deciziei. Dificultăţile care apar pentru echipă la acest nivel pot fi generate de neatenţia echipei faţă de probleme legate de întreţinerea relaţiilor sale dacă indivizii se angajează sau devin interesaţi de o opţiune anume şi le exclud pe celelalte.

Alegerea unei opţiuni din toate alternativele

Această etapă constă în procesul de luare a deciziilor propriu-zis alegând o alternativă sau combinând nişte alternative. Opţiunea selectată ar trebui să ofere cea mai bună soluţie pentru problema definită. Selecţia este de obicei făcută pe baza importanţei şi a valorii. Echipele eficiente permit membrilor să îşi expună părerile şi sentimentele, să rezume discuţiile, să testeze consensul, şi să aplice alte tehnici bune de luare a deciziilor.

Planificarea luării deciziei

Este important ca echipa să facă planuri detaliate pentru aplicarea deciziei care să cuprindă modul în care să se trateze implicaţiile oricărei acţiuni propuse (care pot uneori determina echipa să se întoarcă la etapa luării deciziei şi să îşi revizuiască decizia). Este util ca membrii echipei să împartă responsabilitatea pentru aplicarea deciziei. Întrebări care pot să apară: Cine va face acest lucru?, Cum se va realiza acest lucru?, Când şi pentru cât timp.

Planificarea evaluării

Înainte de a aplica soluţia se poate planifica evaluarea. Se recomandă stabilirea întâlnirilor membrilor grupului pentru a discuta ce s-a întâmplat şi luarea deciziei privind metodele de feed-back care se vor folosi. Dacă decizia nu a fost bună, se pot relua toate etapele cu asigurarea că problema a fost corect definită.

5.5 Dezvoltarea competenţelor transversale

5.5.1 Competenţele transversale

Termenul „competenţă” este utilizat cu trei sensuri diferite:

- desemnează un savoir-faire disciplinar. Prin „competenţă disciplinară” avem în vedere: efectuarea în scris a unei operaţii de adunare; construirea unui unghi drept cu ajutorul echerului etc. Termenul englezesc cel mai adecvat pentru savoir-faire este „skill”. El vizează competenţele dintr-o perspectivă „behavioristă” (comportamentală), în scopul extinderii abordării prin prisma obiectivelor specifice sau obiectivelor operaţionale.
- este utilizat cu sens de savoir-faire care presupune:
    - argumentarea;
    - structurarea propriilor gânduri;
    - exprimarea orală şi scrisă;
    - sintetizarea informaţiilor;
    - transpunerea într-un alt limbaj;
    - administrarea informaţiei;
    - evaluarea;
    - verificarea;
    - managementul timpului;
    - lucrul în echipă;
    - căutarea informaţiei etc.
- adevărata abordare a competenţelor nu se situează nici de o parte, nici de alta. În acest sens, competenţa este considerată drept o contextualizare a achiziţiilor (cunoştinţe, priceperi şi deprinderi), acestea fiind utilizate într-un context anume; adică poţi fi capabil să conduci o maşină prin oraş, să traduci anumite texte din franceză în spaniolă, să coordonezi studiile în cadrul unei discipline anume. Termenul englezesc de „competence” a fost introdus pentru a se face o distincţie între această noţiune şi cea de „skills”. Din acest punct de vedere, contextul este o parte integrantă a competenţei, definită de unii specialişti ca o reţea, în interiorul căreia putem naviga de la un punct la altul. Din momentul ieşirii din reţea, putem vorbi de o altfel de competenţă.

5.5.2 Capacitatea

Capacitatea este putinţa, aptitudinea de a face ceva. Este o activitate pe care o exersăm (a identifica, a compara, a memora, a analiza, a sintetiza, a clasifica, a ierarhiza, a abstractiza, a observa). Termenii „aptitudine" şi „abilitate" sunt termeni apropiaţi celui de capacitate.

Precizăm că un număr mare de capacităţi dezvoltate în învăţământ sunt cele cognitive; nu ar trebui să uităm de capacităţile psihomotrice şi nici de cele socio-afective. Putem corela diferite capacităţi cu diverse forme de inteligenţă. Howard Gardner identifică 7 forme de inteligenţă:

- inteligenţa lingvistică;
- inteligenţa logică, matematică, ştiinţifică;
- inteligenţa vizuală, spaţială;
- inteligenţa muzicală;
- inteligenţa corporală, fizică, kinestezică;
- inteligenţa interpersonală;
- inteligenţa intrapersonală.

Aceste tipuri de inteligenţă sunt legate atât de anumite predispoziţii „naturale", cât şi de achiziţii (cunoştinţe, priceperi, abilităţi) care sunt funcţii de stimulare a mediului. Dacă am putea arunca o privire critică asupra modului în care Gardner a marcat aceste tipuri de inteligenţă, preferându-le pe acestea, interesul major al contribuţiei sale constă în faptul că atestă apariţia unor forme multiple de inteligenţă, care nu sunt altceva decât tipuri de capacităţi (cognitive, psihomotrice, socio-afective) descoperite de fiecare în mod diferit şi la etape diferite.

Caracteristicile principale ale unei capacităţi

- *transversalitatea*: marea majoritate a capacităţilor sunt transversale. Ele sunt susceptibile de a fi mobilizate într-un ansamblu de domenii, la niveluri diferite.
- *evolutivitatea*: o capacitate poate fi dezvoltată pe parcursul întregii vieţi. Un copil de câteva luni are deja dezvoltată capacitatea de observare, dar, cu anii, aceasta câştigă în mod progresiv în precizie, rapiditate, ajungând să cuprindă o parte din intuiţie, aşa cum se întâmplă, de exemplu, în cazul unui etnolog. O capacitate poate fi dezvoltată în diferite moduri: ea poate fi exersată mai rapid; ea poate fi exersată mai precis; ea poate fi exersată mai sigur. Dezvoltarea capacităţilor se datorează în esenţă aplicării lor la o varietate mai mare de conţinuturi. Oricui i-ar fi greu, de exemplu, să-şi dezvolte capacitatea de a observa, dacă ar sta închis zile întregi într-o cameră. O capacitate poate fi mai mult sau mai puţin prezentă la naştere, să se dezvolte într-un mod mai mult sau mai puţin uniform şi să parcurgă anumite trepte în evoluţia sa, să progreseze continuu până la sfârşitul vieţii sau, cu timpul, să înceapă a degrada (să ne gândim, de exemplu, la capacitatea noastră de memorizare, unele forme ale căreia îşi încep declinul pe la vârsta de 25 de ani).
- *transformarea*: evocând transversalitatea şi caracterul evolutiv al unei capacităţi, nu am identificat deocamdată cea mai importantă caracteristică a acesteia sau cea mai importantă pentru o mai bună înţelegere a faptului ce o deosebeşte de o competenţă: ea se dezvoltă pe o altă axă decât cea a timpului pe care o vom numi „axa situaţiilor". La contactul cu mediul şi conţinuturile, cu alte capacităţi şi diverse situaţii, capacităţile interacţionează, se combină între ele, generând în mod progresiv altele noi din ce în ce mai operaţionale: de a citi, de a scrie, de a calcula, de a deosebi esenţialul de secundar, de a face notiţe, de a argumenta, de a negocia, de a organiza. Capacitatea de negociere este strâns legată de cea de comunicare. Aceasta, la rândul ei, este legată de capacităţile de a vorbi, de a asculta, care au un caracter din ce în ce mai operaţional. Ele se transformă în mod progresiv în nişte scheme interiorizate, în nişte automatisme. Pentru a le identifica, unii autori vorbesc de „competenţe generale", „competenţe-cheie" şi „competenţe

transversale". Oricât de operaţionale ar fi, capacităţile nu devin niciodată competenţe dacă nu sunt definite în funcţie de situaţie.

- *non-evaluabilitatea (neevaluabile)*: a patra caracteristică a capacităţii ţine de faptul că aceasta nu poate fi evaluată. Ar putea fi evaluată utilizarea ei în anumite contexte, dar este destul de dificil de a obiectiva nivelul de posedare a unei capacităţi în stare pură.

5.5.3 Competenţele

Caracteristicile unei competenţe

În literatura de specialitate competenţa este definită prin cinci caracteristici esenţiale:

- *mobilizarea unui ansamblu de resurse*: mai întâi de toate, competenţa face apel la mobilizarea unui ansamblu de resurse: cunoştinţe, experienţe, scheme, automatisme, capacităţi, savoir-faire de diferite tipuri, ceea ce nu este suficient pentru a face deosebirea între capacitate şi competenţă.
- *caracterul finalizat*: mobilizarea nu se face în mod gratuit, întâmplător. Aşadar, competenţa este finalizată: ea are o funcţie socială, o utilitate socială; expresia „funcţie socială" fiind folosită în sensul larg al termenului, în cel de „purtător de sens" pentru formabil. Pentru crearea unui produs, efectuarea unei acţiuni, rezolvarea unei probleme cu care se confruntă în practica profesională sau în viaţa cotidiană, dar care, în orice împrejurare are un caracter semnificativ pentru formabil, el mobilizează diverse resurse.
- *relaţia cu un ansamblu de situaţii*: cea de-a treia caracteristică ţine de faptul că mobilizarea are loc în cadrul unui ansamblu de situaţii bine determinat. Competenţa de a lua notiţe la cursuri şi competenţa de a lua notiţe în cadrul unei reuniuni nu sunt identice. Cele două modalităţi răspund unor exigenţe diferite, fiind diferiţi parametrii situaţiei (densitatea informaţiilor, diversitatea surselor, gradul de stres al vorbitorilor, dar mai ales funcţia). Astfel, poţi fi competent în rezolvarea unei probleme de matematică şi să nu fii competent în rezolvarea uneia de fizică. O capacitate va fi dezvoltată doar cercetând o varietate mai mare de conţinuturi, fără a cunoaşte vreo limită. Pentru formarea unei competenţe este necesar să fie restrâns cadrul situaţiilor de exersare a ei în care va fi implicat formabilul. El este supus, desigur, unei varietăţi de situaţii necesare; este vorba însă de o varietate limitată care se situează în interiorul unui ansamblu de situaţii. Important e să alegem un ansamblu de situaţii uşor de identificat, cu ajutorul câtorva parametri. Dacă ar exista numai o singură situaţie în care fiecare să-şi exerseze competenţa, atunci această exersare ar constitui pur şi simplu o reproducere. Din contră, definirea unei competenţe printr-un spectru larg de situaţii nu ar permite evidenţierea competenţei cuiva într-un anumit moment.

Exemple de competenţe:

- „conducerea unui automobil prin oraş". Situaţiile reprezintă trasee în momente diferite, în condiţii atmosferice diferite, cu trafic diferit etc.
- „rezolvarea unei situaţii - problemă, apelând la dimensiuni proporţionale, la medie şi/sau la procentaje". Situaţiile sunt cauzate aici de diversele situaţii - problemă (contextualizare, aranjament), la fel şi de noţiunile mobilizatoare (mărimi proporţionale, medie, procentaj), de numerele utilizate. Formabilul trebuie să determine ce tip de noţiune să folosească pentru a rezolva situaţia - problemă.
- „prezentarea unui raport de sinteză, destinat publicării într-o revistă, referitor la o problemă de integrare a tinerilor în sistemul educativ, şi care necesită acumularea şi analiza unor informaţii cantitative (statistică descriptivă). Exemple de situaţii care aparţin categoriei de situaţii: adaptarea tinerilor în învăţământul superior, accesul tinerilor la studii universitare, repartizarea tinerilor în filierele învăţământului secundar, eşecul în cazul primelor examene de admitere.

- „scrierea unui articol de ziar destinat unui public cultivat (dar nespecializat), care prezintă în plan comparativ doi autori". Situaţiile reprezintă autorii luaţi în discuţie. În general, analiza textului prin prisma unei teorii literare şi prin mobilizarea unui material conceptual dat nu este, la drept vorbind, o competenţă. În schimb, competenţa este ceea ce mobilizează o totalitate de cunoştinţe şi de capacităţi (printre care şi capacitatea de a analiza un text) pentru: elaborarea şi prezentarea unei expuneri orale care necesită analiza unui text ce aparţine unei anumite categorii de texte (de exemplu, cărora li s-a stabilit o limită în timp şi/sau în spaţiu, sau în raport cu anumiţi autori, sau în raport cu un grad de dificultate ori de abstracţie a textului); alcătuirea unui text propriu (poate fi vorba de pregătirea unui pliant, a unui program turistic „cultural" destinat unui anumit public).

Pot fi formate competenţe de un nivel mai înalt, printr-o reunire a acestora, de exemplu: competenţa de a încuraja o şedinţă pentru analiză de text cu elevii sau aceea de a evalua o prezentare a elevului.

- *caracterul disciplinar*: această caracteristică este în strânsă legătură cu cea precedentă. În timp ce capacităţile au un caracter transversal, competenţele au un caracter disciplinar. Această caracteristică rezultă din faptul că competenţa este adeseori definită printr-o categorie de situaţii corespunzătoare unor probleme specifice disciplinei, provenite şi ele direct din exigenţele disciplinei.

  Fără îndoială, anumite competenţe ce aparţin diferitelor discipline sunt uneori apropiate una de alta, fiind, aşadar, mai uşor transferabile. De exemplu, competenţa de a face o cercetare în domeniul ştiinţelor sociale nu este complet străină de competenţa de a face o cercetare ştiinţifică. Demersurile principale sunt aceleaşi (a elabora un cadru teoretic, a întocmi o listă bibliografică, a culege informaţii). Totuşi, aceste competenţe se disting: un cercetător ştiinţific nu se poate considera cercetător în domeniul ştiinţelor sociale, nu numai pentru că lucrul acesta necesită mobilizarea unor cunoştinţe specifice disciplinei, ci şi pentru că înseşi demersurile cercetării sunt diferite. Cu toate acestea, nu putem generaliza şi afirma că o competenţă are întotdeauna un caracter disciplinar. Aceasta ar însemna să denaturăm realitatea. Doar anumite competenţe au un caracter disciplinar. Dar un număr şi mai mare ca, de exemplu, competenţa de a conduce o reuniune împreună cu colegii de serviciu sau aceea de a conduce un automobil prin oraş au un caracter"nedisciplinar".

- *evaluabilitatea*: în timp ce o capacitate nu poate fi evaluată, competenţa poate fi, deoarece poate fi măsurată prin calitatea îndeplinirii sarcinii şi prin calitatea rezultatului.

6 MARKETING-UL FORMĂRII

Procesul de formare se realizează pornind nu numai de la nevoile individuale ci şi de la nevoile instituţiilor angajatorilor, definite la nivel naţional sau sectorial şi preluate de furnizorii de formare, precum şi de la cererea de formare exprimată pe piaţa forţei de muncă. Aceste nevoi sunt identificate de experţi prin diferite metode şi instrumente specifice. Totodată, programele de formare trebuie promovate pe piaţa programelor de formare în vederea informării şi atragerii clienţilor şi beneficiarilor.

Orice activitate, curs sau program de formare profesională a adulţilor trebuie să constituie un răspuns la nevoile de formare ale unui anumit public ţintă.

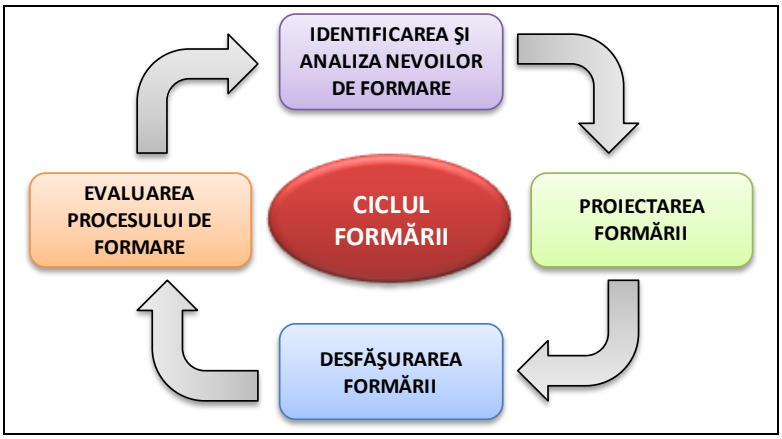

Figura 6.1 – Ciclul formării

Ciclul formării începe cu **identificarea şi analiza nevoilor de formare** şi continuă cu celelalte etape necesare în derularea procesului de formare **proiectarea formării, desfăşurarea formării, evaluarea procesului de formare.**

Identificarea nevoilor organizaţionale de formare

Identificarea nevoilor de învăţare presupune determinarea diferenţei dintre o stare de cunoaştere si competenţă existentă şi o stare dorită. Nevoile reprezintă o stare de deficit sau o cerinţă de îmbunătăţire, spre deosebire de interese sau dorinţe, care de obicei reprezintă preferinţe personale. Nevoile pot fi identificate în raport cu o societate, o profesie, o comunitate, o organizaţie sau un grup de indivizi.

Analiza nevoilor poate fi abordată din trei puncte de vedere:

a. Analiza nevoilor unor zone de ocupare;
b. Analiza nevoilor anumitor agenţi economici;
c. Analiza nevoilor solicitanţilor de locuri de muncă;
d. Analiza meseriilor şi a competenţelor de referinţă.

a. **Analiza nevoilor unei zone** de ocupare porneşte de la constituirea unei baze de date asupra pieţii muncii din zona respectiva, baza de date ca trebuie să includă.

- inventarul agenţilor economici şi instituţiilor de formare din zonă;
- nevoile de forţa de muncă, curente şi de perspectivă, ale cerinţelor diverşilor agenţi economici;
- numărul şomerilor existenţi în zonă, detalii ale resurselor de forţă de muncă;
- un diagnostic al situaţiei actuale şi o prognoză a principalelor tendinţe de evoluţie a pieţii muncii pe termen scurt si mediu.

Pe baza concluziilor desprinse din astfel de analize se poate concepe un program de pregătire profesională sau un program de formare, care să răspundă cerinţelor pieţei.

b. Analiza nevoilor agenţilor economici – are ca obiectiv identificarea şi detalierea nevoilor de personal calificat ale acestora.

Pregătirea profesională în astfel de cazuri trebuie să fie flexibilă şi să stabilească o punte între cunoştinţele cursantului şi cele solicitate de agentul economic. Tipul şi durata pregătirii variază în funcţie de necesităţile agenţilor economici.

Beneficiile unui astfel de program sunt:

- agentul economic are garantată cantitatea şi calitatea de forţă de muncă conform cerinţelor sale;
- cursantul primeşte o pregătire de calitate cu asigurarea locului de muncă la sfârşitul perioadei.

c. Analiza nevoilor solicitanţilor de loc de muncă - are ca obiectiv identificarea şi detalierea nevoilor solicitanţilor de loc de muncă în vederea pregătirii acţiunilor de formare capabile să răspundă la acesta.

Se poate realiza prin:

- sondaje care să identifice meseriile pe care aceştia doresc sa le exercite şi tipurile cursuri pe care doresc să le urmeze;
- convorbiri profesionale cu rol de consiliere şi îndrumare profesională în scopul orientării ofertei de forţă de muncă spre cerere;
- evaluarea competenţelor profesionale în centre de specializare.
- În urma rezultatelor obţinute se pot concepe programe de pregătire profesională la cererea persoanelor interesate.

d. Analiza meseriilor şi a competenţelor de referinţă - definirea competenţelor necesare şi a nivelului performanţelor de atins, plecând de la cunoaşterea meseriilor, a locurilor de muncă şi a standardelor ocupaţionale.

Meseria corespunde unui grup profesional care se defineşte în general prin:

- realizarea unui produs sau a unui serviciu identificabil;
- stăpânirea unui ansamblu de cunoştinţe, deprinderi, aptitudini practice şi de tehnici caracteristice;
- cultură profesională comună;
- identitate socială recunoscută in afara grupului;
- parcursuri profesionale definite.

Analiza locurilor de muncă se face plecând de la situaţiile de muncă, în termenii meseriilor, posturilor şi funcţiilor. Analiza competenţelor se face plecând de la oameni şi capacităţile acestora. Analizele sunt utile şi complementare atunci când se intervin în domeniul ocupării şi formării profesionale. În ambele cazuri, se iau în calcul ceea ce există şi ceea ce se doreşte.

Înainte de a începe orice tip de instruire, trebuie să aflăm cât mai multe despre grupul ţintă.

Trebuie să cunoaştem următoarele:

- numărul participanţilor potenţiali;
- ocupaţia lor;
- vârsta;
- interesele lor;
- alte informaţii.

Cele două etape parcurse în cadrul procesului de identificare a nevoilor de instruire sunt:

- Analiza performanţei individuale şi compararea cu cerinţele stabilite.
- Convenirea asupra nevoilor de instruire.

Pentru a identifica nevoile de instruire formatorii trebuie să colecteze informaţii legate de aceste nevoi. Aceasta se va face citind informaţiile furnizate de CV-uri, vorbind cu managerii generali, sau cu angajaţii din organizaţie.

Metodele pe care le poate utiliza formatorul pentru a determina nevoile de instruire sunt:

- Familiarizarea cu documentaţia corespunzătoare (fişa posturilor, fişe de evaluare);
- Discutarea cu managerii de pe toate nivelurile ierarhice;
- Intervievarea personalului;
- Chestionarea personalului respectiv;
- Formarea unor grupuri ţintă;

Interviul

Interviul este o conversaţie pregătită dinainte, care se desfăşoară între două persoane sau mai multe persoane (comisie de selecţie).

Discuţia din cadrul interviului are un scop şi este previzibilă astfel:

- obiectivul formatorului îl constituie selectarea uneia sau mai multor persoane dintr-un grup mai mare pentru a urma un curs de perfecţionare;
- obiectivul candidatului este acela de a convinge persoana / persoanele care-l intervievează că el reprezintă cea mai potrivită alegere pentru a putea participa la un curs de perfecţionare şi ulterior ocuparea unui post pentru care se solicită formarea. Candidatul trebuie să demonstreze ce abilităţi are, care sunt punctele tari şi care sunt realizările profesionale şi alte aspecte pozitive care să determine alegerea sa.

Structura unui interviu

- Introducere – este o prezentare pe scurt a noilor oportunităţi, îmbunătăţire a performanţelor profesionale, prin promovarea acestul curs, scopul acestui curs, finalităţile acestui curs. Această prezentare este făcută de către formator. Apoi candidatul arată care este motivaţia lui faţă de acest curs.

Se discută.

- *Aspecte de natură profesională* - formatorul va pune întrebări pentru a cunoaşte deprinderile, nivelul profesional, aptitudinile, pregătirea profesională, trecutul profesional,aşteptările privind viitorul profesional.
- *Aspecte de natură extra - profesională* şi anume cu privire la starea sănătăţii, când ar putea urma cursul, situaţia familială, dacă există constrângeri sau aspecte care pot influenţa activitatea profesională;
- *Locul de muncă* - se vor prezenta detalii despre noile atribuţii, competenţe şi responsabilităţi.
- *Concluzii* - referinţe, detalii etc.

Model de interviu (tipuri de întrebări)

a. Trecut profesional

- Prezentaţi experienţa dvs. profesională;
- Ce posturi aţi ocupat până în prezent?
- Cu ce vă ocupaţi la locul de muncă?
- Descrieţi o zi de muncă obişnuită;
- A fost vreodată evaluat modul în care vă achitaţi de îndatoririle de serviciu? Care au fost rezultatele? Care au fost plusurile sau minusurile ?

- Descrieţi o situaţie în care v-aţi simţit ineficient, de ce v-aţi simţit în acest fel, ce aţi făcut în această situaţie şi care au fost urmările;
- În ce domenii aţi instruit oamenii din subordinea dvs.?

b. Motivul participării la curs

- Ce vă atrage la acest curs?
- De ce doriţi să urmaţi acest curs?
- Ce credeţi că vă poate oferi acest curs?
- Ce cunoaşteţi despre acest curs?
- De ce să vă alegem pe dvs.?
- Când puteţi sa participaţi la acest curs?
- Care sunt proiectele dvs. de carieră ?

c. Personalitatea

- Care sunt principalele dvs. calităţi / defecte ?
- Descrieţi-vă ;
- Vă plac responsabilităţile?;
- Aţi avut oameni in subordine?
- Care sunt experienţele care au contribuit la formarea personalităţi dvs.?

d. Comportamentul la serviciu

- Vă place să lucraţi in grup?
- Cum vă integraţi într-o echipă ?
- Care este atitudinea dvs. faţă de superiori?
- Vă place să fiţi subordonat ?
- Cum vă organizaţi munca?

e. Constrângeri

- Aveţi permis de conducere?
- Care este starea dvs. de sănătate?

f. ***Pregătirea profesională***

- Care este pregătirea dvs. ?
- Ce limbi străine cunoaşteţi ?
- Aţi lucrat in timpul studiilor ?
- Aţi urmat alte cursuri ?
- Ce vă place la munca dvs.?

g. ***Situaţia familială***

- Care este situaţia dvs. civilă ?
- Aveţi copii ?

7 PROIECTAREA PROGRAMELOR DE FORMARE

7.1 Stabilirea scopului şi a obiectivelor formării

Proiectarea activităţilor de formare este o componentă esenţială a procesului de formare de care depinde organizarea şi desfăşurarea eficientă a activităţilor în care sunt implicaţi formatorii şi cei ce urmează să fie formaţi.

Proiectarea activităţilor de formare reprezintă un ansamblu de procese şi operaţii de anticipare a modului de desfăşurare a activităţii, de fixare prealabilă a etapelor care se vor parcurge în cadrul demersurilor de formare.

Proiectarea activităţilor de formare se realizează pe baza modelului modern, centrat pe obiective.

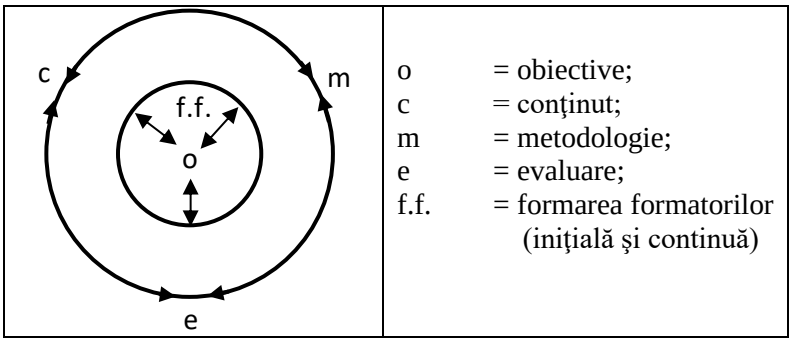

Figura 7.1 – Modelul modern de proiectare a activităţilor de formare

Modelul modern al proiectării include anticiparea şi prefigurarea procesului de formare, a strategiilor de formare, învăţare şi evaluare, a modului orientativ în care se va desfăşura activitatea. În viziune modernă, proiectarea activităţilor de formare se realizează într-o manieră flexibilă, care îi dă formatorului posibilitatea de adaptare a demersului de formare la caracteristicile situaţiei concrete de formare.

Elementul generator al proiectării activităţilor de formare este unitatea de învăţare, care reprezintă o structură de formare deschisă şi flexibilă, cu următoarele caracteristici:

- contribuie la formarea unui comportament specific formabili, generat prin integrarea unor obiective;
- este unitară, din punct de vedere tematic;
- se desfăşoară în mod sistematic şi continuu pe o perioadă de timp;
- se finalizează prin evaluare.

Proiectarea unităţii de învăţare, presupune parcurgerea etapelor redate în schema următoare:

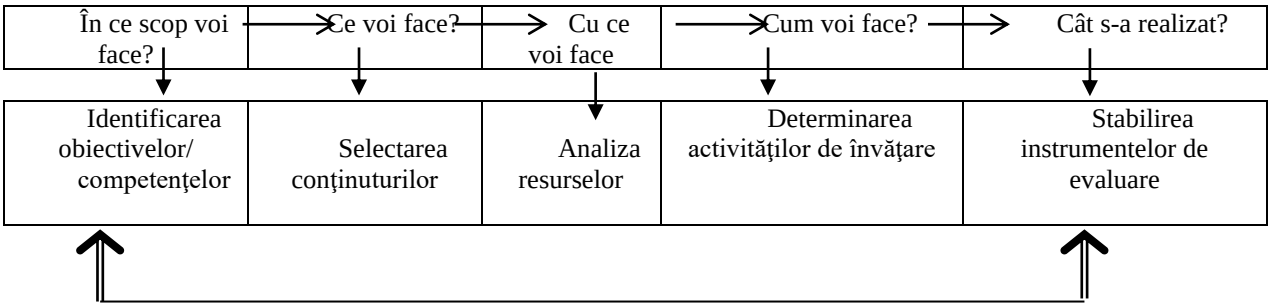

Figura 7.2 – Etapele proiectării unităţii de învăţare

Identificarea unei unităţi de învăţare se face prin tema acesteia. Primul pas pe care îl realizează formatorul în identificarea unităţilor de învăţare este stabilirea temei, pe baza surselor de documentare. Temele sunt enunţuri complexe legate de analiza scopurilor învăţării.

7.2 Proiectarea unei activităţi de formare

Proiectarea unei activităţi de formare presupune parcurgerea unor etape distincte care au rolul de a ghida şi orienta demersul practic în care sunt implicaţi agenţii formării. Aceste etape sunt:

- încadrarea activităţi de formare lecţiei în sistemul de activităţi;
- stabilirea obiectivelor operaţionale, (concrete);
- selectarea, prelucrarea şi adecvarea conţinutului;
- elaborarea strategiei de formare şi stabilirea metodologiei de evaluare/autoevaluare.

a. *Încadrarea activităţii de formare în sistemul de activităţi*

În această etapă formatorul stabileşte scopul activităţii de formare şi o încadrează în sistemul activităţi. Scopul activităţii de formare reprezintă finalitatea care evidenţiază sensul în care va fi valorificat conţinutul ideatic: transmitere, dobândire, recapitulare, verificare, evaluare etc.

b. *Stabilirea obiectivelor operaţionale*

Stabilirea obiectivelor operaţionale se realizează în funcţie de conţinut şi de finalitatea pe termen mai lung a formării.

Operaţionalizarea obiectivelor reprezintă strategia de transpunere a scopurilor în obiective concrete, activitate care constă în specificarea unor comportamente cognitive, afective, şi psihomotorii ale participanţilor, observabile şi măsurabile, ca urmare a parcurgerii unor experienţe de învăţare.

c. *Selectarea, prelucrarea şi adecvarea conţinutului*

Se realizează în funcţie de: nivelul general de pregătire al participanţilor, sistemul de cunoştinţe şi abilităţi intelectuale şi practice ale participanţilor.

d. *Elaborarea strategiei de formare*

Se realizează în concordanţă cu obiectivele operaţionale. Strategia didactică reprezintă o manieră de combinare a unor metode, mijloace, procedee de instruire menită să asigure eficientizarea diferitelor activităţi de formare.

Activitatea de elaborare a strategiei de formare vizează: sistemul metodelor şi procedeelor de formare, resursele materiale ale formării şi formele de organizare.

e. *Stabilirea metodologiei de evaluare/autoevaluare*

Vizează alegerea şi combinarea metodelor, tehnicilor şi probelor de evaluare a formării, în conformitate cu obiectivele operaţionale urmărite şi cu conţinuturile selectate.

Prin intermediul etapei de evaluare/autoevaluare se poate stabili în ce măsură au fost atinse obiectivele operaţionale, iar în caz contrar, evaluarea oferă posibilitatea reglării şi optimizării instruirii.

Parcurgerea acestor etape se obiectivează în elaborarea unui proiect de activitate.

PROIECT DE ACTIVITATE ÎN CADRUL CURSULUI DE FORMARE

ZIUA:
DATA:
FORMATORI:
PARTICIPANŢI:
LOCUL DE DESFĂŞURARE:
Obiective de învăţare/formare:
La sfârşitul celor patru sesiuni, participanţii vor fi capabili să:

SESIUNEA 1: 9.00-10.30

Durata	Ora	Elemente de conţinut	Activitatea Formator / participant	Resurse

PAUZĂ DE CAFEA: 10.30-10.45

SESIUNEA 2: 10.45-12.15

Durata	Ora	Elemente de conţinut	Activitatea Formator / participant	Resurse

PAUZĂ DE PRÂNZ: 12.15-13.15

SESIUNEA 3: 13.15-14.45

Durata	Ora	Elemente de conţinut	Activitatea Formator / participant	Resurse

PAUZĂ DE CAFEA: 14.45-15.00

SESIUNEA 4: 15.00-16.30

Durata	Ora	Elemente de conţinut	Activitatea Formator / participant	Resurse

FINALUL ACTIVITĂŢILOR

PLAN CURS DE FORMARE

DENUMIRE CURS:
FORMATOR:
PARTICIPANŢI:
PERIOADA:
LOCUL DE DESFĂŞURARE:

Nr. Crt.	TEMA ACTIVITĂŢII	NR. ORE CURS	NR. ORE APLICAŢII	NR. ORE RECAPITULARE EVALUARE	MIJLOACE DE FORMARE/MATERIALE DE FORMARE

7.3 Definirea obiectivelor formării

Obiectivele formării exprimă finalităţile unei activităţi de formare sub forma unor comportamente observabile şi măsurabile la participanţi.

Operaţionalizarea reprezintă o strategie de analiză a finalităţilor procesului de formare, realizată de formator prin intermediul a două acţiuni complementare, care vizează eficientizarea activităţii de formare: deducerea obiectivelor concrete din obiectivele generale şi specifice, incluse în programele de formare; formularea obiectivelor concrete, ca sarcini pe care trebuie să le îndeplinească participanţii în timpul activităţii.

Esenţial pentru operaţionalizare este faptul că se precizează ceea ce va face formabilul, performanţa sau competenţa de care va fi capabil acesta după parcurgerea unei secvenţe de formare.

În literatura de specialitate întâlnim mai multe tehnici de operaţionalizare a obiectivelor. Tehnica lui R.F. Mager presupune precizarea a trei parametri în formularea unui obiectiv operaţional:

- specificarea comportamentului final (performanţa);
- precizarea condiţiilor în care formabilii urmează să demonstreze că au dobândit performanţa;
- precizarea criteriilor de evaluare.

Cerinţele care trebuie respectate în elaborarea obiectivelor operaţionale sunt:

- obiectivul să se refere la activitatea de învăţare a particpanţilor şi nu la activitatea formatorului;
- obiectivul să descrie comportamente observabile la participanţi;
- obiectivul să fie formulat în termeni expliciţi, care să vizeze o singură operaţie sau acţiune;
- obiectivele să fie variate, depăşind nivelul simplei reproduceri de informaţii;
- să se evite un număr mare de obiective pentru o activitate;

În formularea şi ordonarea obiectivelor de formare problema importantă este de a specifica domeniile schimbărilor provocate în personalitatea formabilului. Taxonomiile, ca abordări sistematice clasificatoare, s-au impus în special datorită cercetărilor publicate de B. Bloom şi colaboratorii săi. După domeniul activităţii psihice implicate, obiectivele se clasifică pe trei niveluri:

- *Cognitive* (vizează asimilarea de cunoştinţe şi formarea unor capacităţi şi deprinderi intelectuale);
- *Afective* (se referă la formarea convingerilor, sentimentelor, atitudinilor);
- *Psihomotorii* (vizează operaţiile manuale, deprinderile motrice).

Tabelul 7.1 - Clasificarea obiectivelor educaţionale pe cele trei domenii, precum şi categoriile taxonomice specifice fiecărui domeniu

	6. Evaluare	
5.Reacţie complexă	5. Sinteză	5. Caracterizare
4. Automatism	4. Analiză	4. Organizare
3. Reacţie dirijată	3. Aplicare	3. Valorizare
2. Dispoziţie	2. Comprehensiune	2. Reacţie
1. Percepere	1.Achiziţia cunoştinţelor	1. Receptare
Domeniul psihomotor	***Domeniul cognitiv***	***Domeniul afectiv***

Pentru *domeniul cognitiv*, criteriul principal de organizare îl reprezintă ordonarea obiectivelor de la simplu la complex, astfel:

- *Achiziţia cunoştinţelor* vizează cunoaşterea terminologiei, a datelor factuale, a definiţiilor, teoriilor. Se cere redare, reproducere, recunoaştere.
- *Comprehensiunea* presupune reformulare, rezumare, interpretare.
- *Aplicarea* vizează utilizarea cunoştinţelor pentru a rezolva situaţii noi.
- *Analiza* presupune descompunerea unui material în părţi, relevarea relaţiilor dintre componente.
- *Sinteza* echivalează cu capacităţile de ordin creativ, materializându-se în producerea unei lucrări personale (compunere), în elaborarea unui plan de acţiune etc.
- *Evaluarea* implică formularea judecăţilor de valoare în legătură cu o anumită problemă, pe criterii de coerenţă, rigoare, eficienţă etc.
- *Domeniul afectiv* adoptă drept criteriu de clasificare interiorizarea unei norme sau valori:
- *Receptarea* presupune conştientizarea de către elev a prezenţei unor valori, norme, exigenţe şi acordarea atenţiei.
- *Reacţia* presupune răspunsul voluntar la aceste valori (elevul le caută şi simte satisfacţie în raport cu ele).
- *Valorizarea* implică preţuirea şi preferinţa elevului pentru valori, acceptarea acestora.
- *Organizarea* implică ierarhizarea valorilor în sistem şi stabilirea valorilor dominante.
- *Caracterizarea* se referă la faptul că sistemul de valori constituit exprimă personalitatea elevului.

Domeniul psihomotor utilizează ca principiu ierarhic de ordonare gradul de stăpânire a unei deprinderi pentru a îndeplini o activitate motorie:

- *Perceperea* este actul preparator pentru o deprindere motorie şi se bazează pe stimulare şi descifrare senzorială.
- *Dispoziţia* se referă la starea de pregătire pentru a putea efectua un act motor (cunoaşterea ordinii operaţiilor, a instrumentelor necesare).
- *Reacţia dirijată* are în vedere executarea componentelor din care se constituie o deprindere.
- *Automatismul* reprezintă deprinderea finalizată, exersată în mod repetat.
- *Reacţia complexă* implică deprinderile eficiente, în contexte diferite.

Prezentăm în continuare câteva exemple de verbe ce pot fi utilizate pentru a formula obiectivele operaţionale corespunzătoare celor trei domenii şi nivelurilor taxonomice:

Domeniul cognitiv:

1. Cunoaştere: să definească, să identifice, să enumere, să recunoască;
2. Comprehensiune: să explice, să exemplifice, să distingă, să spună cu cuvinte proprii;
3. Aplicare: să aplice, să stabilească legături, să demonstreze, să descopere, să folosească;
4. Analiză: să clasifice, să aleagă, să compare, să observe;
5. Sinteză: să compună, să rezume, să creeze, să planifice, să formuleze o concluzie;
6. Evaluare: să aprecieze, să decidă, să argumenteze.

Domeniul afectiv:

1. Receptare: să asculte, să diferenţieze, să combine;
2. Reacţie: să discute, să practice, să joace, să se conformeze;
3. Valorizare: să accepte, să renunţe, să nege, să dezbată;
4. Organizare: să organizeze, să armonizeze, să ajute;
5. Caracterizare: să schimbe, să revizuiască, să aprecieze critic.

Domeniul psihomotor:

1. Percepere: să observe, să recunoască, să urmărească;
2. Dispoziţie: să dorească, să insiste, să manifeste interes;

3. Reacţie dirijată: să execute, să aplice, să răspundă;
4. Automatism: să execute, să repete, să exerseze;
5. Reacţie complexă: să execute corect, fără efort.

7.4 Identificarea resurselor necesare pentru un program de formare

Pentru a folosi oricare dintre mijloace audio-vizuale trebuie să vă pregătiţi dinainte. Dacă o tablă se poate instala repede şi se poate folosi ori de câte ori este nevoie, pregătirea unei prezentări multimedia (ex: la calculator) durează mai mult. În general cu cât mijloacele audio-vizuale sunt mai complexe cu atât durează pregătirea lor. Dacă nu aveţi cunoștințele necesare de a pregăti singur mijloacele audio-video, apelaţi la cineva: un coleg, un prieten.

Recomandări privind utilizarea mijloacelor de prezentare:

- cei din sală citesc mai repede materialul expus decât vorbiţi dumneavoastră, astfel că nu este indicat sub nici o formă citirea lui cu voce tare;
- în timp ce marea majoritate se uită la materialul vizual, restul oamenilor vor fi cu ochii la dumneavoastră;
- nu citiţi textul proiectat pe ecran;
- nu explicaţi în timp ce scrieţi;
- nu manipulaţi fără rost mijloacele de prezentare;
- înainte de a alege un mijloc de prezentare verificaţi dacă sala în care va avea loc prezentarea dispune de facilităţile respective şi dacă acestea funcţionează correct
- verificaţi fiecare aparat în parte pentru a evita ezitările în timpul prezentării.
- sălile mari necesită un sistem de sonorizare care să cuprindă difuzoare, un amplificator de sunet şi mai multe microfoane. Dacă ele nu există, va trebui să le procuraţi şi să le instalaţi.
- verificaţi dacă există un ecran pe care să proiectaţi imaginile, dacă acesta este suficient de mare pentru a putea fi văzut de fiecare participant.

Mijloacele prin care putem transmite informaţii în timpul unui seminar, curs, etc. sunt de trei tipuri: auditive, vizuale, materiale scrise.

Mijloacelor auditive: sistemele audio: cd-player, casetofon, microfon.

Pentru un public numeros sunt utile difuzoarele şi microfoanele. În cazul unor conferinţe internaţionale sunt folosite sisteme audio cu căşti pentru traduceri simultane.

Mijloace vizuale:

Graficele

Pot fi utilizate aproape pentru orice tip de audienţă şi orice temă. Se poate adăuga culoare pentru a evidenţia mai bine mesajul transmis şi pentru a nu plictisi audienţa.

Video

Acest mijloc este de folosit pentru a arăta un scurt mesaj filmat/ o scenă scurtă (nicidecum pentru a ţine locul formatorului în procesul de instruire) sau pentru prezentarea unui mesaj înregistrat al unui vorbitor care nu a putut fi de faţă la momentul prezentării.

Retroproiector/videoproiector

Este folosit mai cu seamă în cadrul prezentărilor la care asistă un grup mediu ca mărime (peste 20 - 30 de persoane). Este un mijloc ideal de a prezenta diagrame şi tabele. Folosiţi un indicator pentru a atrage atenţia asupra unui graphic sau a cifrelor, astfel încât să nu fie împiedicată vederea celor din sală.

Recomandări privind utilizarea videoproiectorului:

Avantaje:

- impact vizual sporit;
- posibilitatea utilizării în condiţii de lumină;
- imagini de dimensiuni sporite;
- utilizare din poziţia aşezat sau din picioare;
- folii uşor de transportat;

Dezavantaje:

- dependenţa de alimentarea cu energie electrică;
- aparatele mai vechi generează zgomot;
- întunecarea unor secvenţe de imagine;

Prezentarea în Power-Point însoţeşte din ce în ce mai des prezentările datorită maleabilităţii programului în vederea conceperii unei prezentări cât mai atractive a conţinutului. Pot fi alese diverse culori de fundal, permiţând notiţe/adnotări sau observaţii ale cursanţilor. Este o metodă excelentă de captare şi menţinere a atenţiei cursanţilor atât prin formatul prezentării (culori, fundal, imagini) cât şi prin posibilitatea setării ca o nouă idee să fie introdusă odată cu prezentarea noastră, nedistrăgând atenţia cursanţilor cu apariţia pe ecran a întregului text de prezentat.

Recomandări privind aranjarea materialului în PPT:

- utilizaţi acelaşi cadru standard pentru întreaga prezentare; în redactarea slide-urilor este bine să nu se facă apel la un fundal prea strident sau prea închis. Acest lucru ar îngreuna descifrarea literelor;
- creaţi un sistem de numerotare;
- folosiţi litere mari, lizibile de la depărtare (1-2 cm pentru titluri si 0,5-1 cm pentru text);
- spaţiaţi ideile, delimitându-le prin buline;
- fiecare slide conţine maxim 6 rânduri;
- fiecare rând are maxim 6 cuvinte;
- nu setaţi derularea automată a slide-urilor întrucât se poate declanşa o discrepanţă între ideea dumneavoastră şi cea apărută pe ecran.

Diapozitivele

Se folosesc când este nevoie de fotografii în prezentări. Este nevoie de o mare atenţie în momentul aranjării diapozitivelor în ordinea dorită. Faceţi exerciţii de utilizare a diaproiectorului. Încăperea nu trebuie să fie întunecoasă, în acest caz contactul vizual cu audienţa se limitează.

Mijloace scrise

Copii xerox:

Distribuirea lor se va face înainte de prezentare, de preferinţă într-o pauză, doar dacă faceţi referire la ele în timpul prezentării.

Tabla:

Tabla este folosită de preferat pentru a ilustra ideile în cadrul unei prezentări mai puţin formale si în faţa unui auditoriu restrâns, astfel încât ceea ce e scris să poată fi tuturor uşor de citit.

Flipchartul:

Flipchartul este adesea utilizat în traininguri, permiţând păstrarea informaţiei pe afişe mari, ce vor putea fi ulterior plasate pe perete. Hârtiile de flipchart vor putea fi desprinse şi utilizate pentru munca în echipă, urmând apoi a fi prezentate în plen. De asemenea, ele pot fi utilizate

pentru conceperea unor diagrame; se pot puncta idei-cheie ale sesiunii de brainstorming sau conţinuturi cu diferite culori (ex: păreri pro şi contra), asigurând-se libertate de mişcare şi flexibilitate.

Recomandări privind utilizarea flipchartului:

- să fie cât mai atractiv pentru participanţi
- fiecare foaie să aibă un titlu, folosiţi liniuţe, numere, culori diferite pentru titlu şi conţinut
- scrisul să fie cât mai citeţ: vizibil de la 8-10 m. Chiar dacă spaţiul de notare este mai mic decât al unei table, avantajul este că informaţia poate fi păstrată.
- scris cu markere groase
- structuraţi informaţia
- folosiţi numai cuvinte cheie, nu propoziţii
- nu reformulaţi cu cuvintele dumneavoastră ideile cursanţilor decât în urma negocierii („adică, vreţi să spuneţi că..").
- puteţi pregăti foile de flipchart înaintea lecţiei pentru economisirea timpului.

Pregătirea suportului de curs şi a materialelor auxiliare

Suportul de curs este adaptat la nevoile şi caracteristicile grupului-ţintă. Informaţia cuprinsă în suportul de curs şi materialele auxiliare trebuie să fie actuală şi suficientă pentru atingerea obiectivelor de formare propuse. Conţinutul suportului de curs şi a materialelor auxiliare trebuie să fie relevante în raport cu obiectivele competenţele-ţintă şi programului de formare.

7.5 Stabilirea strategiei şi construirea programului de formare

Stăpânirea unei game largi de strategii de formare, ca şi aplicarea lor adecvată condiţionează în mare măsură eficienţa activităţii oricărui formator. Utilizate cu consecvenţă, strategiile didactice devin caracteristici ale stilului de formare al formatorului.

Conceptul de strategii de formare are cel puţin trei accepţiuni:

- un anumit mod de abordare a învăţării prin problematizare, euristică, algoritmizare, cercetare experimentală;
- un anumit mod de combinare a metodelor, procedeelor, mijloacelor de învăţământ, formelor de organizare a învăţării;
- mod de programare (selectare, ordonare, ierarhizare) într-o succesiune optimă a fazelor şi etapelor (evenimentelor) proprii procesului de desfăşurare a formării.

Strategiile de formare sugerează trasee generale de parcurs, modele de acţiune, care presupun mai multe decizii pe care le ia formatorul cu privire la desfăşurarea procesului de formare, în vederea atingerii obiectivelor propuse.

În opţiunea pentru o strategie de formare, formatorul ia în calcul mai multe variabile:

- concepţia pedagogică generală şi cea personală - care pot fi tradiţionale sau moderne;
- obiectivele urmărite - o strategie este cu atât mai bună cu cât este mai centrată pe obiectivele date. Astfel, există strategii specifice însuşirii de cunoştinţe, formării de atitudini, de deprinderi intelectuale sau practice;
- natura conţinuturilor vehiculate - acestea sunt teoretice, practice, tehnice, artistice şi pot fi predate în moduri diferite: într-o formă gata constituită, într-o manieră interactivă, de invitaţie la elaborări personale, creative din partea formabililor;
- tipul de învăţare propus - de exemplu, învăţarea prin descoperire solicită o cale inductivă, bazată pe demonstraţie, observaţie, sau experiment, în timp ce o învăţare prin receptare necesită un traseu deductiv, folosind metode de comunicare orală/scrisă a informaţiilor;
- principiile didactice - impun alegerea unor metode sau mijloace adecvate situaţiilor de instruire, subiecţilor implicaţi;

- caracteristicile fizice şi psihice ale formabililor - nivelul de dezvoltare, experienţa de cunoaştere, ritmul învăţării, suportul motivaţional, atitudinile;
- dotarea materială a şcolii, caracteristicile spaţiului de instruire;
- timpul disponibil (Cerghit, Vlăsceanu, 1988).

Eficienţa unei strategii este determinată de o examinare atentă a tuturor variabilelor mai sus prezentate.

Există mai multe tipuri de strategii. I. Cerghit propune o clasificare a strategiilor de formare în raport cu două criterii (Cerghit, Vlăsceanu, 1988). Astfel, după logica gândirii se disting:

- *strategii inductive* - conduc formabilul de la analiza faptelor concrete la elaborarea noilor noţiuni, de la percepţia intuitivă la gândirea abstractă, de la particular la general;
- *strategii deductive* - mijlocesc învăţarea de la general la particular, de la noţiune la exemplu concret, de la definiţie la particularizări;
- *strategii analogice* - sunt bazate pe studiul modelelor;
- *strategii transductive* - de genul explicaţiei prin metafore;

După gradul de dirijare/nondirijare a învăţării, strategiile pot fi:

- *strategii algoritmice* - prescriu pas cu pas desfăşurarea procesului didactic, impun o dirijare foarte strictă a învăţării (strategiile expozitive, algoritmice, programate);
- *strategii nealgoritmice* - dirijarea învăţării este redusă la minimum, accentul deplasându-se pe efortul propriu al elevului. Acestea se divid în:
  - *strategii euristice* (descoperirea independentă sau semidirijată, conversaţia euristică, problematizarea);
  - *strategii creative* (presupun exersarea gândirii divergente, a originalităţii, spontaneităţii).

Programele de formare profesională cuprind, în principal, următoarele elemente:

a) obiectivele programului de formare profesională exprimate în competenţele profesionale ce urmează să fie dobândite de fiecare persoană care urmează programul;
b) durata de pregătire pentru realizarea obiectivelor propuse;
c) numărul minim şi maxim de participanţi pentru un ciclu sau o serie de pregătire;
d) persoanele cu atribuţii de instruire teoretică şi practică - formatori;
e) programa de pregătire;
f) mijloacele şi metodele care asigură asimilarea cunoştinţelor şi formarea deprinderilor necesare ocupaţiei respective;
g) descrierea materialelor de pregătire, a dotărilor şi echipamentelor utilizate;
h) criteriile de evaluare de proces şi finală a îndeplinirii obiectivelor specifice programului de formare profesională.

Standardul ocupaţional este documentul care precizează unităţile de competenţă şi nivelul calitativ asociat rezultatelor activităţilor cuprinse într-o ocupaţie. Standardele ocupaţionale sunt o sursă de informare valoroasă pentru elaborarea programelor de formare profesională. Un standard ocupaţional furnizează date care pot fi folosite în trei mari domenii ale formării:

- determinarea obiectivelor de referinţă;
- elaborarea conţinutului programului de formare profesională;
- stabilirea criteriilor şi metodelor de evaluare a competenţei.

Standardele ocupaţionale sunt o sursă utilă de informaţii pentru formatori şi pentru cei care elaborează programe de formare. Există câteva etape în stabilirea obiectivelor de referinţă şi elaborarea unui program de formare pe baza standardului ocupaţional.

Aceste etape sunt:

1. Stabilirea obiectivului general programului de formare

2. Identificarea obiectivelor de referinţă
3. Elaborarea conţinutului programului de formare
4. Pregătirea activităţilor de învăţare
5. Alegerea modalităţilor de formare
6. Elaborarea ofertei de formare

Ansamblul acestor etape poate fi considerat strategia de formare profesională pe care un furnizor de formare profesională o poate elabora pentru a acoperi nevoile specifice în domeniul formării profesionale.

Obiectivul general al programului de formare se referă la ceea ce dorim sa furnizăm participantului, altfel spus topicul programului sau al modulului. Nu există o regulă universal valabilă de definire a obiectivului general al programului cu ajutorul standardului ocupaţional. Unii dezvoltatori de programe pot examina standardele ocupaţionale şi pot decide să elaboreze programul la nivelul unei unităţi de competenţă, alţii se pot focaliza doar pe un element de competenţă dintr-o unitate, alţii pot alege să se focalizeze pe o serie de elemente de competenţă înrudite din mai multe unităţi de competenţă. Desigur, un program de formare se poate focaliza pe conţinutul mai multor unităţi de competenţă, dacă cel care îl elaborează consideră că în acest fel poate fi atins cel mai bine scopul programului şi sunt respectate în acela şi timp atât interesele participantului cât şi cele ale furnizorului de formare.

Obiectivele de referinţă descriu deprinderile şi cunoştinţele pe care trebuie să le dobândească participantul în urma parcurgerii unui program de formare pentru a fi capabil să îndeplinească activităţile descrise în standardul ocupaţional. Ele rezultă din interpretarea informaţiilor conţinute în standardul ocupaţional. În stabilirea obiectivelor de referinţă ale unui program de formare bazat pe un standard ocupaţional, cel care elaborează programul va examina competenţele pentru a determina deprinderile şi cunoştinţele corespunzătoare. Obiectivele de referinţă constituie o detaliere a informaţiilor conţinute în standardul ocupaţional, având în vedere faptul că aceste informaţii au fost formulate, la scrierea standardului, la un nivel mai general.

Formularea unui obiectiv bine enunţat trebuie să conţină:

- acţiunea care va fi realizată de către cursant (prezentată în termeni de comportament)
- condiţiile în care performanţa trebuie să se manifeste
- criteriile de performanţă pentru a localiza rezultatele aşteptate

Pentru elaborarea conţinutului programului de formare în primul rând trebuie analizate informaţiile din standardul ocupaţional. În această etapă cel care elaborează programul poate să interpreteze şi să completeze standardul cu detalii necesare. Conţinutul programului trebuie să fie elaborat de specialişti în subiectele conţinute în modulul respectiv, care raportează cunoştinţele proprii la cerinţele specifice ale standardului ocupaţional. Cu toate că standardul conţine o cantitate semnificativă de informaţii, trebuie reamintit faptul că el constituie doar o descriere generală a competenţelor, el fiind doar un cadru de referinţă şi un ghid pentru formatori.

Activităţile de învăţare sunt activităţile pe care trebuie să le conţină un program fie ca set de exerciţii practice, fie exemple care să servească la evidenţierea unor aspecte legate de aplicarea practică a ceea ce se învaţă teoretic. Activităţile de învăţare pot avea forme diferite dar trebuie să fie astfel alese încât participantul să fie conştient că face un lucru care se relaţioneaza direct cu competenţa care şi-o formează. În pregătirea activităţilor de învăţare, cei care stabilesc conţinutul programului trebuie să-şi fundamenteze raţionamentul pe cerinţele standardului ocupaţional şi pe obiectivele de referinţă identificate.

Principiile activităţilor de învăţare sunt:

- Activităţile de învăţare trebuie să implice participantul într-o varietate de experienţe de învăţare activă ca mod de dobândire a cunoştinţelor şi deprinderilor;

- Secvenţialitatea activităţilor de învăţare trebuie structurată de la simplu la complex; de la teorie la practică, dar şi de la practică la teorie;
- Activităţile de învăţare trebuie să ofere participanţilor posibilitatea optării pentru modul de învăţare cel mai adecvat.

Formatorii au la dispoziţie mai multe variante şi combinaţii ale acestora privind modul în care îşi pot organiza programul pentru atingerea obiectivelor stabilite. Aceste modalităţi variază de la tradiţionalele ore de curs desfăşurate sub formă de prelegere, seminar, atelier de lucru până la programe individuale supravegheate în sistem tutorial sau bazate pe ajutorul computerului.

Programul de formare trebuie să conţină informaţii clare asupra conţinutului formării. Fiecare elaborator de program poate utiliza descriptori de conţinut diferiţi. Un conţinut clar trebuie să cuprindă următoarele categorii generice:

- Program / Titlul modulului: descrie subiectul programului şi/sau obiectivul general
- Scop: precizează care sunt competenţele care vor fi dobândite prin parcurgerea programului de formare
- Relaţia cu standardul ocupaţional: specifică legătura între program şi unităţile de competenţă din standardul ocupaţional
- Condiţii de acces: orice pregătire anterioară de la care trebuie să pornească programul oferit
- Sumar de continut: specifică conţinutul programului
- Modalităţi de învăţare: modul în care se va derula programul
- Resurse necesare: materiale, echipamente necesare desfăşurării programului
- Activităţi de învăţare: activităţile desfăşurate de participanţi pe parcursul programului
- Obiective de referinţă: lista obiectivelor de referinţă
- Criterii de evaluare: modul şi criteriile în raport cu care participantul va fi evaluat

PLAN CURS DE FORMARE

DENUMIRE CURS:

FORMATOR:

PARTICIPANŢI:

PERIOADA:

LOCUL DE DESFĂŞURARE:

Nr. Crt.	**TEMA ACTIVITĂŢII**	**NR. ORE CURS**	**NR. ORE APLICAŢII**	**NR. ORE RECAPITULARE EVALUARE**	**MIJLOACE DE FORMARE/MATERIALE DE FORMARE**

8 ORGANIZAREA PROGRAMELOR ŞI A STAGIILOR DE FORMARE

8.1 Constituirea unităţilor de lucru şi asigurarea facilităţilor suplimentare

Proiectarea unui curs începe cu identificarea şi analiza nevoilor participanţilor şi a beneficiarului cursului. Astfel se pot determina scopurile, obiectivele generale şi obiectivele operaţionale. Toate aceste obiective sunt atinse printr-un set de activităţi care sunt considerate sarcinile formatorului, iar acesta ce trebuie să dispună de un set de metode şi instrumente cu ajutorul cărora sarcinile vor fi implementate într-un timp limitat cu anumite resurse. Întregul set de activităţi, metode, unităţi de timp şi resurse necesare sunt prevăzute în designul cursului care reprezintă un instrument important pentru formator în procesul de formare pe care îl gestionează. Important e să realizăm întregul lanţ tehnologic la proiectarea trainingului. Formatorul este un adevărat manager care trebuie să planifice, să organizeze, să implementeze, să monitorizeze şi să evalueze întregul proces de învăţare.

Analiza nevoilor de formare este necesară întrucât permite formatorilor să:

- Determine ceea ce viitorii participanţi ştiu deja;
- Estimeze costurile performanţelor curente ale acestora;
- Identifice ce anume au nevoie participanţii să ştie pentru a-şi îmbunătăţi performanţele;
- Construiască programe de formare centrate strict pe domeniile în care angajaţii prezintă deficienţe;
- Formuleze obiective măsurabile pentru programele de formare;
- Testeze creşterea cunoştinţelor şi abilităţilor;

Procesul de analiză a nevoilor de formare şi a problemelor de performanţă începe cu identificarea unei probleme - există o diferenţă între starea existentă şi cea dorită, se manifestă o preocupare că ceva nu merge aşa cum ar trebui. Identificarea nevoilor de formare se poate realiza cu ajutorul următoarelor instrumente:

1. Chestionarul

- precizia răspunsului depinde de precizia întrebării;
- evitaţi întrebările la care se răspunde prin da sau nu, dacă nu vor fi urmate de "de ce" sau "explicaţi vă rog".
- hotărâţi dacă răspunsurile vor fi anonime; dacă aveţi nevoie de nume, gândiţi-vă la impactul pe care îl poate avea asupra răspunsurilor;
- formularea şi tonul întrebării sunt relevante; întrebarea trebuie să transmită ceva persoanei căreia i se adresează. Verificaţi atent tonul şi formularea întrebării;
- rezultatele chestionarului trebuie întotdeauna comunicate persoanei sau grupului care l-a completat.
- dacă participanţii se opun folosirii unui chestionar în cadrul unui curs aceştia trebuie să fie implicaţi mai mult în luarea deciziei de a-l folosi.
- în mod normal, informaţiile strânse cu ajutorul unui chestionar constituie numai o parte din ceea ce este necesar pentru a elabora un design pentru un curs.

2. Interviul

Strângerea de informaţii cu ajutorul interviului este o abilitate in sine:

- precizia răspunsului depinde de precizia întrebării; axaţi-vă pe lucruri specifice, evitaţi generalităţile;
- evitaţi întrebările la care se răspunde prin da sau nu;

- puneţi întrebări care vor determina participanţii să vă spună ce doresc să înveţe. Nu începeți să le spuneţi ce doriţi dvs. să înveţe.
- asiguraţi-vă că toți intervievatorii pun aceleaşi întrebări. Fiecare intervievator trebuie să primească un formular cu întrebări pregătite din timp pe care să-l completeze după interviu;
- recunoaşteţi că participanţii vor dori să ştie ce plănuiţi pentru ei. Spuneţi-le cum veţi folosi informaţiile obţinute;
- prezenţa fizică, tonul vocii, modul în care se face programarea pentru interviu, etc. pot influenţa răspunsurile;
- evitaţi întrebările acuzatoare. Nu puneţi persoana intervievată într-o situaţie neplăcută.

3. Observaţia şi memoria.

Formatorii nu trebuie să excludă propriile experienţe anterioare cu participanţii, nici cunoștințele pe care le au despre ceea ce trebuie să ştie. Dar formatorii trebuie să-şi verifice percepţiile fie cu ajutorul unui chestionar, fie cu ajutorul interviului, fie cu amândouă. Informaţiile strânse cu ajutorul observaţiei trebuie întotdeauna să se bazeze pe notiţe. Nu vă bazaţi pe memorie.

8.2 Stabilirea obiectivelor

Obiectivele unei activităţi de instruire răspund la întrebarea „Ce vrem să fie capabili participanţii să facă în urma instruirii, în plus faţă de ceea ce erau deja capabili?", evidenţiind în acelaşi timp „beneficiile pe care le-ar avea participanţii dacă ar veni la sesiunea dumneavoastră de instruire". Stabilirea obiectivelor unei activităţi de instruire este importantă pentru că este punctul central în jurul căruia se va construi sesiunea de instruire, pentru că oferă participanţilor un punct în jurul căruia trebuie să-şi construiască învăţarea şi pentru evaluarea formatorilor şi a sesiunilor de formare.

Atât obiectivele generale cât şi obiectivele specifice afirmă pe scurt un produs al învăţării pentru participanţi. Ambele încep cu un verb şi afirmă un comportament care trebuie demonstrat.

Obiectivele generale sunt afirmate ca rezultate generale ale participanţilor în termeni comportamentali.

Obiectivele specifice se deosebesc de cele generale prin faptul că formularea lor afirmă comportamente specifice pe care le vor demonstra participanţii şi care pot fi folosite ca dovadă că obiectivul general al învăţării a fost atins.

Se recomandă ca în enunţul obiectivelor să se regăsească următoarele elemente:

- **subiectul,** respectiv persoanele care vor fi afectate, în sens pozitiv şi ameliorativ, prin procesul de training;
- **capacitatea subiectului,** reprezentată prin atitudinea mentală sau operaţia pe care o vor realiza cursanţii ca urmare a parcurgerii procesului de training;
- **performanţa,** respectiv exercitarea capacităţii subiectului asupra unui conţinut de învăţare;
- **situaţia,** reprezentată prin condiţiile concrete în care se va realiza capacitatea subiectului şi în cadrul căreia ar putea fi testată producerea ei.
- **nivelul standard al performanţei aşteptate**, respectiv nivelul de performanţă care permite continuarea formării, cel puţin în acelaşi ritm, fără riscul de a cumula lacune în învăţare. De asemenea, acesta reprezintă o caracteristică a performanţei care o face acceptabilă şi în funcţie de care se poate aprecia reuşita realizării obiectivului.

Obiectivele formulate în funcţie de domeniul de învăţare al cursanţilor cuprinde, la rândul său, trei nivele, divizate în diverse substraturi, respectiv: obiective axate pe cunoştinţe, axate pe abilităţi, axate pe atitudini.

8.3 Organizarea procesului de formare

Elementele unui plan de instruire:

- Obiectivele planului – obiectivele unui plan trebuie să fie specifice şi au în vedere schimbările la nivelul participantului
- Sarcinile formatorului – sarcinile trainerului, în funcţie de tipurile obiectivelor urmărite şi de metodele folosite pot să fie simple sau complexe
- Metodele folosite – Metodele folosite sunt în concordanţă cu obiectivele şi cu conţinutul învăţării (prezentare, demonstraţie, joc de rol, studiu de caz etc)
- Materialele folosite – Sunt specificate toate mijloacele auxiliare necesare realizării sarcinii (flipchart, videoproiector, post-ituri, markere, coli, sfoară, eşarfe etc)
- Încadrarea în timp – Fiecare sarcină trebuie estimată din punct de vedere al realizării in timp

La alegerea metodelor şi a exerciţiilor practice este important să se ia în consideraţie următoarele momente: alegerea corectă, instructajul grupului înainte de executare, anturajul şi discutarea rezultatelor.

Atunci când alegem metoda este important să răspundem la următoarele întrebări:

- Se va împotrivi oare auditoriul metodei propuse?
- E importantă oare participarea activă a auditoriului?
- Dacă folosesc această metodă, voi avea oare o varietate de metode în timpul lecţiei?
- Dau dovadă oare de siguranţă la folosirea acestei metode?
- Câtă muncă suplimentară îmi va solicita?
- Ar fi oare mai potrivit să combin această metodă cu alta?
- Voi dispune oare de timp suficient pentru a folosi această metodă?
- Pentru a folosi această metodă este necesar un utilaj special?
- Există oare posibilitatea de a organiza corespunzător spaţiul?

Alegând un exerciţiu sau altul, formatorul se orientează spre următoarele:

- Ce trebuie să se întâmple în rezultatul acestui exerciţiu:
- Se va schimba starea grupului în întregime;
- Se va schimba starea fiecărui membru al grupului în parte;
- Se va schimba în mare măsură starea unuia sau a doi-trei participanţi;
- Se va obţine material pentru propulsare în planul conţinutului.
- La ce etapă se află grupul: cu cat e mai unit, cu atât mai liber şi degajat se simt participanţii lui. Cu atât mai riscante vor fi exerciţiile care presupun un contact fizic, precum şi exerciţiile care se execută cu ochii închişi. Folosirea inoportună a acestor exerciţii poate favoriza sporirea încordării, apariţia unui disconfort în grup.
- Componenţa grupului: caracteristicile social-demografice (sexul, vârsta etc.), precum şi datele fizice.
- Ora zilei:
  - La începutul zilei este indicat să se execute exerciţiile care le permit participanţilor să uite de grijile şi problemele care nu au vreo atribuţie la lucrul în grup, să se implice în situaţia „aici şi acum”, să „fie pe acelaşi fir” cu grupul etc., în plus e necesar să-şi mobilizeze atenţia, activitatea intelectuală.
  - În a doua parte a zilei se recomandă să se desfăşoare exerciţiile care le ajută să elimine oboseala, care creează condiţii pentru destindere emoţională. Executarea unor astfel de exerciţii la fel e utilă după discuţii încordate, complicate pentru toţi sau pentru unii dintre membrii grupului.

Deşi învăţarea este eminamente o activitate proprie, ţinând de efortul individual depus în înţelegerea şi conştientizarea semnificaţiilor ştiinţei, nu este mai puţin adevărat că relaţiile interpersonale, de grup sunt un factor indispensabil apariţiei şi construirii învăţării personale şi colective.

„*Învăţarea în grup exersează capacitatea de decizie şi de iniţiativă, dă o notă mai personală muncii, dar şi o complementaritate mai mare atitudinilor şi talentelor, ceea ce asigură o participare mai vie, mai activă, susţinută de foarte multe elemente de emulaţie, de stimulare reciprocă, de cooperare fructuoasă."* (Ioan Cerghit, 1997, p.54)

Specific metodelor interactive de grup este faptul că ele promovează interacţiunea dintre minţile participanţilor, dintre personalităţile lor, ducând la o învăţare mai activă şi cu rezultate evidente. Metodele interactive urmăresc optimizarea comunicării, observând tendinţele inhibitorii care pot să apară în interiorul grupului.

Metodologia învăţării experienţiale prezintă o abordare inovatoare a instruirii şi include o structură flexibilă a activităţilor de învăţare în grup şi exerciţii similare experienţelor "din viaţă". Însuşirea de către participanţi a cunoştinţelor şi calităţilor legate de activitatea acestora sunt facilitate de către formatori. Abordarea experienţială a învăţării permite participanţilor să-şi conducă şi să-şi asume responsabilitatea învăţării în mod individual. Învăţarea experienţială este învăţare din experienţe şi intervine atunci când o persoană se angrenează într-o activitate, revizuieşte această activitate în mod critic, trage concluzii utile şi aplică rezultatele într-o situaţie practică.

Metodele şi tehnicile interactive de grup se pot clasifica după funcţia didactică astfel:

- Metode de predare-învăţare interactivă în grup: metoda predării reciproce, Mozaicul, Cascada, Metoda învăţării pe grupe mici, metoda schimbării perechii etc.
- Metode de fixare şi sistematizare a cunoştinţelor şi de verificare: harta cognitivă sau harta conceptuală, lanţurile cognitive, diagrama cauzelor şi a efectului, tehnica florii de nufăr etc.
- Metode de rezolvare de probleme prin stimularea creativităţii: brainstorming, metoda pălăriilor gânditoare, masa rotundă, studiul de caz, tehnica acvariului, tehnica focus grup etc.
- Metode de cercetare în grup: tema sau proiectul de cercetare în grup, experimentul pe echipe, portofoliul de grup etc.

8.4 Evaluarea procesului de formare

Evaluarea este procesul prin care informaţiile sunt colectate şi analizate pentru a stabili în ce măsură planul de training şi-a atins obiectivele. Evaluarea îi ajută pe formatori să ia decizii obiective de îmbunătăţire a activităţii de instruire.

Deciziile care se pot lua în urma acestei etape pot să răspundă următoarelor înntrebări:

- Cum şi-a atins fiecare curs obiectivele de creştere a performanţi individuale?
- Cum se poate îmbunătăţi selecţia participanţilor pentru programul de formare?
- Cine ar mai putea fi inclus în participarea la formare?
- Care a fost calitatea diferitelor elemente ale activităţii de formare (conţinutul cursurilor, materialele de curs, formatorii şi metodele de formare)?

Evaluarea procesului de formare trebuie să furnizeze mai mult decât doar informaţii despre eficacitatea lui. Ea poate folosi şi ca o experienţă suplimentară de învăţare pentru participanţi. Evaluarea încurajează participanţii să analizeze cursurile în mod critic, considerând ce cunoştinţe şi abilităţi noi au învăţat şi cum le vor putea aplica în practică. În cadrul evaluării procesului de formare se au în vedere următoarele aspecte:

- cunoştinţe, atitudini, aptitudini, deprinderi;

- dacă ştiu şi ce ştiu să facă participanţii, cum ştiu să aplice în viaţa reală ceea ce au învăţat;
- atingerea obiectivelor legate de un anumit conţinut;
- organizarea şi desfăşurarea procesul de învăţare;
- modul de folosire a unui aparat sau un mijloc de învăţământ stabilit dinainte;
- trăsături de personalitate şi de conduită;
- achiziţiile dobândite în timpul procesului (cunoştinţe, abilităţi, atitudini noi)
- procesele de instruire;
- prestaţia formatorului

În cadrul evaluării procesului de formare se poate afla prin intermediul chestionarelor de evaluare, a interviurilor şi a focus grupurilor, cum s-au simţit participanţii pe durata cursului, cum au apreciat prestaţia formatorului, metodologiile de formare folosite, materialele care le-au fost furnizate în timpul cursului, organizarea lui, etc. Pentru stabilirea modului în care cursul i-a ajutat pe participanţi să dobândească noi cunoștințe, abilităţi şi atitudini se pot folosi ca instrumente de evaluare pentru teste, simulările şi observare.

9 EVALUAREA, REVIZUIREA ŞI ASIGURAREA CALITĂŢII PROGRAMELOR ŞI A STAGIILOR DE FORMARE

9.1 Elaborarea portofoliului de evaluare

Portofoliul reprezintă totalitatea produselor pe care formabilii sunt capabili să le elaboreze în timpul parcurgerii experienţelor de formare. Portofoliul arată ca o colecţie de lucrări ale formabililor, alcătuită cu scopul de a indica eforturile, progresele şi rezultatele acestora.

Portofoliul este un instrument complex de evaluare a rezultatelor formabililor obţinute pe durata unui program de formare. Prin intermediul portofoliului este posibilă întrepătrunderea evaluării continue cu cea sumativă. Portofoliul permite urmărirea progreselor înregistrate de formabili în formarea competenţelor pe parcursul unui program de formare, reflectă capacitatea de sistematizare şi ordonare a conţinuturilor, capacitatea de creaţie, stilul de lucru al acestora. Portofoliul este întotdeauna personalizat şi particular.

Portofoliul unui participant poate cuprinde: mostre din probele de evaluare (fişe de lucru, teste de evaluare, probe practice), teme pentru acasă, răspunsuri la chestionare, comentariile formatorului asupra rezolvării temelor, proiecte sau investigaţii individuale sau de grup, concluzii desprinse în urma vizitelor, excursiilor, mostre ale activităţii participanţilor (eseuri, postere, organizatori grafici, cvintete), fişe de autoevaluare, referate etc.

În cazul elaborării unui portofoliu tematic, participanţilor trebuie să li se precizeze clar cerinţe legate de:

- tema propusă sau domeniul din care îşi pot alege subiectul;
- modalitatea de prezentare (dosar, CD, dischetă, casetă audio, video etc);
- mărimea portofoliului (limitele minime şi maxime de pagini, numărul de produse);
- structura cerută: obiective, motivaţia întocmirii, cuprins, tipuri de produse (recenzii, referate, interviuri, copii după documente, studii de caz, chestionare etc), concluzii, bibliografie;
- ordonarea materialelor şi indicarea provenienţei documentelor (Dulamă, 2002).

Realizarea unui portofoliu necesită timp, resurse pentru documentare (reviste, cărţi, internet etc), dar şi pentru realizarea produselor. Formatorul trebuie să se asigure că produsele prezentate sunt realizate de participanţi şi nu de alte persoane.

În evaluarea portofoliilor formatorul poate apela la criterii de evaluare, ca:

- aspectul general: prezentarea în mapă/dosar, precizarea clară a titlului redactarea conţinutului portofoliului, prezentarea obiectivelor şi a motivaţiei, ordonarea produselor;
- conţinutul portofoliului: referate, proiecte, eseuri, materiale grafice, concluzii la vizite, excursii etc., redactarea concluziilor, bibliografie.

În evaluarea portofoliilor este util ca formatorul să nu se limiteze la acordarea unei note, ci să includă în aprecieri, comentarii care să reflecte atât punctele forte ale activităţii cursantului, cât şi aspectele care necesită îmbunătăţiri.

9.2 Promovarea criteriilor şi sistemelor de asigurare a calităţii

În activitatea de formare, calitatea este un concept executiv, organizaţional şi de conducere şi este derivat din modele de acţiune existente în alte domenii, în special din cel economic. Conceptul de calitate este interpretat subiectiv şi diferenţiat în funcţie de scopurile şi interesele protagoniştilor implicaţi în actul educativ. În funcţie de poziţia în sistem, calitatea poate fi definită diferit în formare. Formatorul, cursantul, managerul sau evaluatorul pot avea viziuni proprii asupra elementelor ce descriu calitatea unui curs. De exemplu, cursantul raportează

calitatea programului educaţional la aşteptările pe care le-a avut faţă de un anumit curs. Dacă aşteptările sale au fost satisfăcute, programul educaţional a fost corespunzător din punct de vedere al calităţii. Pentru formator, cursul trebuie să atingă anumite obiective şi doar îndeplinirea acestora descrie un curs de calitate (Paloş, Sava, Ungureanu, 2007).

Cele mai importante instrumente pentru asigurarea calităţii formării profesionale sunt normele şi standardele naţionale definite pentru ocupaţii şi pentru formare profesională. Pentru a fi utile în procesul de asigurare a calităţii între acestea trebuie să fie o articulare explicită. Dezvoltarea standardelor naţionale şi validarea lor, împreună cu certificarea competenţelor, constituie preocupări majore ale politicilor de formare şi reconversie profesională. Se disting două categorii de standarde naţionale: cele ocupaţionale şi cele de formare profesională, acestea primind recunoaşterea societăţii prin consensul obţinut la nivel naţional.

Calitatea organizaţională este un aspect ce descrie respectarea normelor şi standardelor de calitate promovate de organizaţie. Acestea trebuie să se aplice tuturor proceselor, acţiunilor şi demersurilor realizate în instituţie. O organizaţie ce furnizează servicii în educaţia adulţilor este considerată de calitate dacă, în concordanţă cu propria politică a calităţii, precizează calificările şi competenţele personalului, îşi defineşte imaginea în comunitate, construieşte o infrastructură specifică unei astfel de instituţii, reglementează structura ierarhică şi comunicaţională a organizaţiei şi promovează public o viziune proprie asupra calităţii. Calitatea organizaţională este rezultatul unui management orientat spre calitate. Principalele aspecte ce trebuie avute în vedere sunt (Paloş, Sava, Ungureanu, 2007):

Orientarea spre client a programelor de formare continuă şi a procesului prin care sunt realizate noile competenţe este esenţială. Calitatea unui serviciu de formare trebuie evaluată în funcţie de măsura în care cursantul a dobândit competenţele aşteptate, de unde rezultă faptul că formularea obiectivelor didactice şi proiectarea conţinutului trebuie să aibă în vedere cerinţele clientului. Pentru a adapta cu succes un program educaţional, este necesară cunoaşterea nevoilor clientului.

Analiza în termeni de competenţe a calităţii serviciilor de formare continuă. Scopul final al unui program de formare profesională este producerea de noi competenţe, a unui ansamblu de cunoştinţe, capacităţi şi comportamente utile în profesie. Următoarele caracteristici definesc şi stabilesc nivelul de calitate al acestor competenţe:

- pertinenţa unei competenţe exprimă adecvarea sa la obiectivele stabilite;
- oportunitatea unei competenţe se reflectă în modul în care aceasta serveşte la rezolvarea unei probleme sau la adaptarea la o situaţie nouă;
- concordanţa unei competenţe se referă la nivelul de corespondenţă dintre noile competenţe şi celelalte utilizate în cadrul unui proces;
- costul trebuie să se justifice în calitatea competenţelor dobândite de către cursanţi
- cheltuielile de menţinere a competenţelor sunt necesare, pentru că, în timp, acestea se erodează, fiind necesară o permanentă reactualizare a lor.

Asigurarea şi monitorizarea calităţii poate fi făcută atât la nivelul organizaţiei de formare, cât şi la cel al programului sau cursului de formare şi se poate efectua atât printr-o evaluare internă - organizaţia autoevaluează modul în care se respectă propriile norme şi standarde de calitate dar şi printr-o evaluare externă - alte instituţii sau foruri exterioare organizaţiei care evaluează respectarea standardelor de calitate în respectiva organizaţie. Sistemul de asigurare şi măsurare a calităţii pune accent pe crearea unor mecanisme de evaluare care să permită asigurarea unui nivel ridicat de calitate a programului de formare şi pe utilizarea unor indicatori care să măsoare nivelul calităţii. În paralel, trebuie să existe şi demersuri preventive de asigurare a calităţii, care au ca scop principal verificarea modului în care competenţele dobândite corespund cerinţelor contextului profesional în care vor fi utilizate.

Constituirea unui sistem de management al calităţii programelor de formare continuă trebuie să

implice toţi participanţii la un program educaţional, deoarece fiecare dintre aceştia are propriile criterii şi standarde referitoare la calitate: formatorii sunt interesaţi de condiţiile de formare, angajatorii de eficienţa aplicării noilor competenţe dobândite de angajaţii lor, iar cursanţii de obţinerea beneficiilor şi competenţelor generale sau profesionale.

Criteriile obligatorii pentru autorizarea programelor de formare se referă la asigurarea calităţii acestora şi presupun:

- respectarea metodologiei-cadru pentru proiectarea programei de pregătire;
- specificarea datelor de identificare ale furnizorului;
- specificarea datelor de identificare ale programului de formare profesională: tipul programului (calificare, iniţiere, perfecţionare, specializare, recalificare), denumirea ocupaţiei, codul ocupaţiei, domeniul ocupaţional);
- precizarea condiţiilor de acces în cazul în care acestea sunt necesare (de exemplu, pregătirea generală minimă pentru înscrierea la program, competenţele, abilităţile specifice cerute etc.);
- precizarea duratei programului de formare exprimată în ore de pregătire: durata totală a programului, durata pregătirii teoretice, durata pregătirii practice şi planul de pregătire;
- descrierea programei de pregătire trebuie să cuprindă următoarele aspecte: *obiectivele generale* ale programului, exprimate în competenţe pe care trebuie să le dobândească participanţii, conform standardului ocupaţional; *tematica propusă,* pe discipline sau module de pregătire (la fiecare temă principală trebuie precizate durata estimativă, obiectivele de referinţă, conţinuturile de bază, metodele de formare, mijloacele didactice şi materialele de învăţare, criteriile de evaluare); *metodologia de evaluare* a participanţilor; *proiectarea programelor* cu o durată care să permită atingerea obiectivelor; *relevanţa conţinuturilor* pentru atingerea obiectivelor exprimate în competenţe profesionale ce urmează să fie dobândite de participanţii la program; *alegerea unor metode* de formare adecvate la specificul obiectivelor programului; *respectarea numărului maxim* de participanţi pentru un formator (28 de persoane pentru pregătire teoretică şi 14 persoane pentru pregătire practică).

Criteriile privind resursele necesare desfăşurării programului de formare urmăresc:

- utilizarea de spaţii adecvate (ca suprafaţă, lumină, condiţii de securitate) pentru pregătirea teoretică şi practică;
- dotarea cu mobilier şi echipamente necesare metodologiei propuse în cadrul pregătirii teoretice;
- asigurarea echipamentelor şi a materialelor necesare pregătirii practice;
- asigurarea materialului didactic prevăzut în programul de pregătire;
- asigurarea programului cu un număr suficient de formatori, din care minimum 2/3 au cel puţin trei ani experienţă în specializare sau minimum doi ani de activitate ca formatori de adulţi.

Criteriile privind experienţa furnizorului de formare şi calitatea managementului devin obligatorii în vederea reînnoirii autorizării sau retragerii sale. Pentru cursurile de calificare, se vor lua în considerare:

- promovare a examenelor finale - peste 70%;
- evaluarea programului de formare de către beneficiari sau angajatori;
- evaluarea internă a formatorilor.

Principala problemă a managementului calităţii o reprezintă măsurarea şi aprecierea modului în care calitatea a fost sau este implementată, asigurată şi îmbunătăţită. Există câteva tehnici care fac posibilă măsurarea calităţii în educaţia adulţilor. Astfel, utilizarea de date calitative şi cantitative specifice ca indicatori ai calităţii în educaţia adulţilor este luată din ce în ce mai mult în considerare pentru a evalua, a promova şi a susţine managementul calităţii. Indicatorii utilizaţi

pentru măsurarea calităţii se referă atât la calitatea procesului educaţional, cât şi la calitatea produsului educaţional. Ca indicatori ai calităţii produsului, pot fi utilizate aptitudinile şi competenţele cognitive, competenţele sociale şi culturale, competenţele profesionale. pentru evaluarea procesului educativ, pot fi folosiţi indicatori ce furnizează informaţii despre accesibilitatea sau costul cursului. Indicatorii de calitate deţin funcţii cum ar fi: descrierea stadiului actual al calităţii în respectiva instituţie de educaţie a adulţilor, cuantificarea obiectivelor stabilite, furnizarea continuă de date actualizate despre progresele realizate şi o bună înţelegere a factorilor care pot contribui la îndeplinirea obiectivelor.

Instituţia de educaţie a adulţilor fie se raportează la standarde internaţionale de calitate care se aplică şi în alte domenii (cum ar fi normele ISO), fie îşi elaborează propriile standarde şi criterii de calitate ce trebuie să includă referiri la toate aspectele, procesele şi rezultatele derulate în organizaţie. Politica instituţiei de educaţie a adulţilor asupra calităţii trebuie să fie în concordanţă cu misiunea şi scopurile instituţiei, pentru a satisface deopotrivă necesităţile şi aşteptările angajaţilor.

Comisiile de evaluare sunt formate din consultanţi externi specializaţi în probleme de management al organizaţiilor de educaţie a adulţilor şi de management al calităţii. În urma unor vizite în organizaţie şi a aplicării unor chestionare tuturor angajaţilor, se redactează un raport privind starea organizaţiei şi se elaborează recomandări privind prioritătile şi activitatea ulterioară a organizaţiei, împreună cu conducerea respectivei instituţii.

Asigurarea şi îmbunătăţirea calităţii trebuie să fie permanent în atenţia tuturor membrilor organizaţiei de educaţie a adulţilor, şi nu doar a managerului, atunci când proiectează şi se realizează un program educaţional. Implementarea, asigurarea şi îmbunătăţirea calităţii se referă la toate procesele, serviciile, activităţile şi atitudinile ce asigură menţinerea standardelor de calitate. Pentru a asigura calitatea în instituţiile de educaţie a adulţilor, este necesară adoptarea şi implementarea procedurilor de anticipare şi prevenire a abaterilor de la calitate şi concentrarea atenţiei asupra procesului de învăţare şi a rezultatelor obţinute: competenţe, abilităţi, informaţii dobândite şi corectitudinea lor.

Managementul calităţii cursului de formare

Preocuparea pentru asigurarea şi îmbunătăţirea calităţii trebuie să se manifeste în fiecare dintre etapele ciclului managerial pe care îl parcurge o instituţie de educaţie a adulţilor, în scopul de a oferi diverse programe educaţionale pentru aceştia. Managementul calităţii cursului trebuie să fie o componentă importantă şi un domeniu activ de acţiune pentru orice organizaţie educaţională ce oferă cursuri pentru adulţi (Paloş, Sava, Ungureanu, 2007).

Identificarea nevoilor de formare este prima etapă a oricărui demers ce are ca finalitate oferirea unui program educaţional pentru adulţi şi reprezintă primul pas spre realizarea unui program educaţional de calitate. Identificarea nevoilor de formare se realizează prin analiza populaţiei-ţintă şi a cerinţelor/nevoilor de formare.

Prin *analiza populaţiei-ţintă* se urmăreşte cunoaşterea corectă a nivelului de instruire a adultului, pentru a se face estimări asupra deprinderilor de muncă intelectuală pe care le posedă, a particularităţilor dezvoltării psihice ale cursantului (interesele, aspiraţiile, modul de gândire, particularităţile de limbaj, abilităţile, aptitudinile, temperamentul, atitudinea faţă de învăţare), a competenţelor de învăţare de care dispune, a modului în care îşi organizează învăţarea, a experienţei anterioare a cursantului, a caracteristicilor fizice, a timpului disponibil, a situaţiei familiale, a venitului aproximativ, a distanţei fată de instituţie şi a expectanţelor legate de curs.

Analiza cerinţelor/nevoilor de formare presupune cunoaşterea competenţelor care îi pot fi formate adultului cu ajutorul respectivului program educaţional. Metodologia analizei va fi prezentată într-un capitol separat. Pentru a oferi cursanţilor adulţi posibilitatea de a dobândi

cunoştinţe, abilităţi şi competenţe care le sunt necesare (pentru obţinerea unui nou loc de muncă, pentru exercitarea profesiei sau pentru dezvoltarea profesională), deci pentru a oferi programe educaţionale capabile să satisfacă în mod real şi cu succes cerinţele acestora, analiza de nevoi este o etapă obligatorie în procesul de formare a adulţilor, pentru că instituţiile de educaţie a adulţilor trebuie să cunoască atât competenţele şi cunoştinţele pe care adulţii formabili le posedă deja, cât şi necesităţile lor de învăţare.

Proiectarea ofertei se raportează la necesităţile cursanţilor, la ofertele altor instituţii concurente, la dinamica pieţei muncii, la experienţa şi la resursele ofertanţilor şi la strategiile guvernamentale existente.

Testarea-pilot a ofertei are ca scop analiza şi identificarea neconcordanţelor anticipate şi neanticipate şi luarea deciziilor pentru a realiza schimbări sau adaptări, respectând standardele de calitate impuse.

Implementarea ofertei presupune confruntarea cu realitatea a tot ceea ce s-a făcut anterior, identificarea neconcordanţelor şi adaptarea la noile schimbări ale situaţiei prin metode adecvate, care să nu facă rabat de la calitate. În această etapă, este indispensabil controlul permanent al calităţii, pe baza indicatorilor de calitate proiectaţi etapa precedentă.

Evaluarea cursantului se realizează atât la începutul cursului, cât şi pe parcurs, dar mai ales la finalul programului educaţional, prin verificarea gradului de satisfacţie, a competenţelor şi a rezultatelor. Gradul de satisfacţie al cursantului se realizează prin chestionare, dezbateri, autoevaluări, în scopul identificării punctelor considerate slabe de către cursanţi şi a adoptării şi implementării de măsuri menite să amelioreze calitatea cursului. Verificarea competenţelor, abilităţi lor, cunoştinţelor şi valorilor dobândite în urma parcurgerii programului educaţional respectiv are ca finalitate obţinerea unui certificat care să ateste dobândirea respectivelor competenţe. Această evaluare poate fi realizată pe baza unor lucrări scrise, referate, eseuri, lucrări practice, dezbateri, colocvii, examinări orale. Rezultatele autoevaluării cursanţilor sunt raportate la aşteptările pe care aceştia le-au avut faţă de curs, la ce şi-au propus să realizeze şi la ceea ce cred că au realizat.

Evaluarea formatorului se face de către cursanţi, pentru a vedea dacă aceştia îl consideră potrivit pentru a preda, şi de către superiorii din instituţie, prin observarea activităţii sale şi prin realizarea unor aprecieri pe baza criteriilor prevăzute în fişa de evaluare. Pentru a asigura calitatea superioară a predării, este necesar ca evaluatorii-cursanţi să ofere cadrului didactic un feedback sincer şi pertinent. Este de dorit ca evaluarea făcută de către superiori să fie efectuată pertinent şi detaliat, într-o atmosferă de colaborare şi cooperare, superiorii având rolul de consilieri şi de facilitatori ai unei activităţi didactice de succes.

Evaluarea suportului de curs are ca scop identificarea impactului pe care suportul de curs l-a avut asupra cursanţilor şi a eventualelor neajunsuri ale acestuia şi se realizează de către cursanţi şi de către lectori.

Evaluarea instituţiei de educaţie a adulţilor este, în cele mai multe cazuri, externă şi are ca scop acreditarea instituţiei sau acordarea de diplome sau certificate recunoscute de un for superior, dar poate fi şi internă, având ca scop autoreglarea funcţionării instituţiei. Din perspectiva managementului calităţii, autoevaluarea instituţională este cea care reflectă preocuparea respectivei organizaţii pentru a asigura şi a îmbunătăţi calitatea serviciilor pe care le oferă. Indicatorul principal al calităţii unei instituţii de educaţie a adulţilor este calitatea cursului şi modul de satisfacţie al clienţilor (persoane fizice şi angajatori). În vederea asigurării unui nivel superior de calitate, managerii respectivelor instituţii şi întreg personalul organizaţiei trebuie să urmeze pas cu pas etapele enumerate mai sus, pentru a oferi servicii educaţionale de calitate.

Tendinţe internaţionale: managementul calităţii educaţiei adulţilor în Europa

Deşi nu există o definiţie teoretică a calităţii în educaţia adulţilor acceptată de către toate ţările, există totuşi unele atribute larg acceptate ale conceptului, ceea ce face posibilă deţinerea unor indicatori pentru asigurarea calităţii în viitor. Calitatea se referă la valori sau la standarde elaborate şi acceptate de către ţările europene care doresc să aibă aceleaşi standarde pentru evaluarea educaţiei adulţilor.

Motivele apariţiei şi dezvoltării problematicii calităţii în educaţia adulţilor sunt fie generale (schimbarea şi creşterea cerinţelor cursanţilor, globalizarea educaţiei, restructurarea instituţiilor de educaţie a adulţilor în raport cu cerinţele pieţei muncii, creşterea preocupărilor referitoare la calitate în toate sectoarele economice, mobilitatea individuală dublată de necesitatea asigurării transferului calificărilor şi a creşterii calităţii formării), fie naţionale, specifice fiecărei ţări (reforme educaţionale, administrative sau legislative, creşterea taxelor plătite de cursanţi, lipsa transparenţei în ceea ce priveşte utilizarea fondurilor bugetare).

În prezent, în ţările Uniunii Europene, managementul calităţii se profilează ca un obiectiv major al activităţii instituţiilor de educaţie continuă, preocupările în acest domeniu fiind materializate în proiectul Asigurarea şi Dezvoltarea Calităţii în Educaţia Continuă în Europa, realizat de către European Service Network for Adult Learning (ESNAL) în 2000. Proiectul a urmărit identificarea tendinţelor şi direcţiilor majore ale politicilor referitoare la calitate în educaţia adulţilor din ţările care au experienţă în acest domeniu (Germania, Italia, Finlanda, Danemarca, Anglia, Belgia), prin oferirea unei imagini suficient de cuprinzătoare şi de detaliate asupra asigurării şi dezvoltării calităţii în educaţia adulţilor, concomitent cu identificarea schimbărilor politice şi sociale asociate cu calitatea în educaţia adulţilor. Raportul a stabilit că principalele tendinţe la nivel european în educaţia adulţilor sunt următoarele (Paloş, Sava, Ungureanu, 2007):

- managementul calităţii în educaţia adulţilor este un subiect important în ţările europene;
- calitatea joacă un rol important în modernizarea conducerii, a monitorizării şi a legitimării publice în educaţia adulţilor;
- schimbările generale în educaţia adulţilor sunt oarecum similare, incluzând modificări legislative, creşterea importanţei calităţii şi a orientării spre cursanţi;
- în unele cazuri, schimbările rapide produse în legislaţia referitoare la educaţia adulţilor îngreunează evaluarea calităţii;
- există diferenţe semnificative în ceea ce priveşte strategia, obiectivele, metodele şi instrumentele utilizate în managementul calităţii, în funcţie de cultura şi filosofia respectivei instituţii de educaţie a adulţilor;
- experienţele din domeniul managementului calităţii au arătat faptul că cea mai eficientă metodă pentru asigurarea calităţii este îmbinarea autoevaluării cu evaluarea externă;
- la nivel naţional, se înfiinţează instituţii noi pentru a evalua şi a asigura calitatea în educaţia adulţilor;
- cooperarea europeană în domeniul educaţiei adulţilor este în creştere; deci sunt necesare informaţii despre managementul calităţii în diferite instituţii de acest tip din diferite ţări.

Concluziile raportului au arătat că schimbările înregistrate în acest domeniu sunt aproximativ similare în toate ţările studiate şi includ adaptarea la piaţa muncii, amendamente aduse la legislaţia referitoare la educaţia adulţilor, creşterea preocupărilor referitoare la calitate şi orientarea spre clienţi. În schimb, există diferenţe mari în ceea ce priveşte strategiile, obiectivele, conceptele şi metodele utilizate în managementul calităţii. Principala tendinţă este aceea de a reglementa şi, uneori, de a suprareglementa, dar, în funcţie de fiecare ţară, calitatea în educaţia adulţilor este abordată diferit. Astfel, în Danemarca, din 1995, Ministerul Educaţiei a făcut eforturi pentru a stimula implementarea şi dezvoltarea calităţii în „educaţia recurentă", definind indicatori şi obiective de calitate şi acordând finanţare pentru programe şi proiecte care vizau implementarea şi dezvoltarea calităţii în educaţia adulţilor. Instituţiile aveau libertatea de a alege, în cadrul limitelor stabilite de minister, tipurile de concepte, metode şi instrumente cu care doreau să lucreze, în conformitate cu necesităţile şi filosofia proprie. Câţiva ani mai târziu,

amendamentele aduse legislaţiei din domeniu au accentuat necesitatea ameliorării şi evaluării calităţii, fiind stabilit un institut la nivel central care avea ca scop evaluarea calităţii în instituţiile de educaţie a adulţilor.

În Germania, discuţia asupra evaluării calităţii în educaţia adulţilor a început din anii '90. Pentru că legislaţia în acest domeniu nu este naţională, ci se elaborează la nivel de landuri, nu există un cadru comun referitor la managementul calităţii în educaţia adulţilor, dar au existat şi există încă o multitudine de proiecte şi programe finanţate din fonduri publice al căror scop este implementarea managementului calităţii în astfel de instituţii. Începând cu 1995, în Finlanda, Consiliul Naţional de Educaţie a realizat numeroase evaluări ale instituţiilor de educaţie a adulţilor. În 1998, a fost elaborată strategia de evaluare a educaţiei adulţilor, iar în 1999 au fost publicate criteriile de autoevaluare pentru instituţiile care furnizează aceste servicii.

În 1990, în regiunea Tirol din Italia, Departamentul de Educaţie Continuă a lansat o paradigmă de dezvoltare organizaţională care a creat un model focalizat pe calitate, responsabilitate şi transparenţă. Această regiune autonomă este primul loc unde a fost implementat un concept specific de management al calităţii, modelul European Foundation for Quality Management (EFQM), obligatoriu de urmat pentru toate instituţiile de educaţie a adulţilor. După o etapă-pilot de patru ani, având ca obiectiv implementarea modelului European Foundation for Quality Management (EFQM), a avut loc o evaluare a calităţii efectuată de către experţi externi. Rezultatele acestor evaluări au influenţat mult deciziile de finanţare a respectivelor instituţii.

În Belgia, preocupările pentru calitate în educaţia adulţilor au început odată cu reforma constituţională din 1988, când responsabilităţile în acest domeniu au fost transferate comunităţilor flamandă, valonă şi germană. În regiunea flamandă, Autoritatea Educaţională este responsabilă cu evaluarea calităţii în educaţia adulţilor, care se realizează o dată la doi ani prin cinci inspecţii, urmate de un raport final. În 1991, o lege nouă a definit principalele direcţii pentru evaluarea calităţii şi a stabilit un serviciu de consultantă pentru instituţii. S-a constatat că unul dintre cele mai utilizate concepte este European Foundation for Quality Management (EFQM), instituţiile având o mare libertate în ceea ce priveşte modul de aplicare al acestuia.

În Anglia, prin „Legea educaţiei continue şi superioare" din 1992, instituţiile de educaţie a adulţilor au ieşit de sub tutela autorităţilor locale şi au devenit autonome, având responsabilitatea de a asigura calitatea serviciilor educaţionale Actualmente, există un Inspectorat General a cărui menire este să evalueze asigurarea calităţii în educaţia adulţilor şi să furnizeze fonduri speciale care să susţină instituţiile pentru a face faţă cu succes schimbărilor la care trebuie să se adapteze. Cooperarea transnaţională, pentru a fi eficientă în acest domeniu, trebuie să se concentreze asupra următoarelor aspecte:

- în ţările în care se aplică modelul European Foundation for Quality Management (EFQM), instituţiile respective trebuie să iniţieze şi să realizeze certificarea în acest sens;
- evaluarea impactului şi rezultatelor activităţilor menite să ducă la dezvoltarea calităţii;
- educaţia adulţilor trebuie să menţină anumite standarde profesionale comune în toate ţările europene, motiv pentru care este de dorit să se stabilească un set de standarde comune de calitate, reguli de evaluare şi valori comune.

În concepţia practicienilor din acest domeniu, concentrarea pe dezvoltarea calităţii poate fi privită din două puncte de vedere:

- *ca ameninţare,* pentru că implică o serie de riscuri, cum ar fi scăderea preocupărilor pentru grupurile-ţintă şi necesităţile acestora, neglijarea aspectelor menite să satisfacă necesităţile individuale ale cursanţilor, dificultatea de a identifica aspectele importante şi esenţiale. Din cauza faptului că unele practici şi concepte manageriale furnizează o multitudine de date, unele mai puţin relevante decât altele, sistemele de management al calităţii nu garantează dezvoltarea şi inovaţia continuă necesare în acest domeniu;

- *ca oportunitate,* pentru că managementul calităţii poate îmbunătăţi dezvoltarea organizaţională internă, serviciile oferite şi poate creşte importanţa acordată orientării spre client, poate stabiliza poziţia instituţiei pe piaţa furnizorilor de educaţie continuă şi poate oferi o mai mare autonomie instituţiilor de educaţie a adulţilor.

În viitor, este necesară investigarea efectelor sistemelor de management al calităţii, prin depistarea tipului de relaţie care este între sistemul instituţionalizat de management al calităţii şi calitatea oferită efectiv de instituţiile de educaţie a adulţilor, pentru că, până acum, nu este clar dacă s-a stabilit sau nu o relaţie pozitivă între o calitate înaltă a procesului de învăţare şi existenţa unui sistem de management al calităţii. Totodată, este nevoie de o evaluare longitudinală a efectelor implementării managementului calităţii în instituţiile de educaţie a adulţilor. Este deja cunoscut faptul că lumea în care trăim impune cu necesitate învăţarea continuă, că societatea are nevoie de indivizi care să dispună de cunoştinţe care pot fi permanent adaptate şi completate. Cei care lucrează în educaţia adulţilor (manageri, referenţi, lectori etc.) recunosc faptul că aceste scopuri pot fi realizate cu adevărat doar dacă serviciile educaţionale oferite adulţilor au un nivel calitativ ridicat. Pentru ca programele de formare continuă să fie cu adevărat eficiente, trebuie să existe un sistem de management al calităţii suficient de bine articulat şi de funcţional, trebuie să existe motivaţia, dorinţa şi voinţa de a face bine erorile şi convingerea că serviciile educaţionale vor aduce beneficii individuale şi sociale pe termen scurt, mediu şi lung.

9.3 Evaluare pre-formare/training

Evaluarea programelor de training este un proces care se realizează înaintea, la începutul, în timpul şi după livrarea programului.

Trainingul se concentrează asupra îmbunătăţirii cunoştinţelor şi abilităţilor persoanelor care participă la un astfel de program. O mare parte a procesului de evaluare constă în determinarea acestor schimbări şi în acest scop evaluatorul trebuie să afle nivelul de cunoştinţe sau abilităţi ale participanţilor, înainte ca aceştia să înceapă programul de training. Acest lucru nu este însă întotdeauna posibil. Dacă evenimentul, mediul, tipul materialului de training sau alte condiţii permit, testele (nu neapărat sub forma clasică a chestionarului) trebuie trimise participanţilor cu mult timp înaintea începerii sesiunilor de training. În acelaşi timp cu testele, trebuie trimise participanţilor şi informaţii complete în legătură cu modul de completare a testelor şi motivul existenţei lor.

Cele mai frecvente abordări folosite în această fază sunt:

- Testele de cunoştinţe
- Evaluări ale cunoştinţelor / abilităţilor
- Autoevaluări

Testele de cunoştinţe

Dacă materialul cursului de training este bazat pe furnizarea de cunoştinţe şi este unul nou pentru instituţie, trebuie luată de la început decizia privind eficienţa acestuia. Dacă se ştie de la început că potenţialii participanţi nu au nici o idee cu privire la respectivul material, atunci pretestarea îi poate irita pe viitorii participanţi.

Testele însă, atunci când sunt necesare, îi pot ajuta pe formatori să:

- Analizeze nivelul grupului de participanţi şi să ajusteze nivelul cursului corespunzător;
- Furnizeze informaţia necesară înaintea cursului de training pentru a o compara cu o evaluare ulterioară, determinând astfel nivelul schimbării care s-a produs.

Evaluări ale cunoştinţelor / abilităţilor

Acest tip de evaluare este unul dificil. De cele mai multe ori este dificil pentru formator să viziteze locul de muncă al participanţilor pentru a le evalua abilităţile prin intermediul observaţiei directe. Managerii de linie pot face acest lucru mult mai bine dacă primesc din partea formatorilor o listă de calităţi pe care să le observe la viitorii participanţi. În analiza nevoilor de formare sunt descrise nevoile generale de training, însă de îndată ce începe evenimentul de training, nevoile individuale devin piatra de încercare. Se recomandă ca testele care pot fi efectuate la începutul cursurilor să nu fie numite teste sau descrise ca atare. Ele trebuie privite ca parte integrală a formării prin acea sesiune.

Discuţiile

Una dintre modalităţile prin care se poate realiza evaluarea cunoştinţelor este iniţierea unei discuţii cu participanţii, invitându-i să facă comentarii asupra nivelului lor de cunoştinţe sau experienţă. Trebuie să se aibă în vedere faptul că mulţi dintre ei au citit despre acestea în diverse manuale sau vor imita spusele altor colegi pentru a vă crea o anume imagine. Însă, această discuţie va aduce totuşi indicii interesante despre nivelul abilităţilor grupului.

Demonstraţiile

Modul în care participanţii pun în practică abilităţile lor la începutul cursului de training este o operaţiune de mare importanţă pentru evaluare. Se recomandă asigurarea faptului că participanţii pot, măcar parţial, realiza respectiva operaţie, altfel acţiunea se va transforma într-o încercare de a-i pune într-o situaţie ridicolă. Evaluarea abilităţilor participanţilor se va realiza prin observarea demonstraţiei lor şi poziţionarea lor într-o listă-matrice având toate calităţile urmărite.

Observarea realizării sarcinii

Metoda de observaţie va depinde de tipul activităţii pe care o prestează subiectul. Activitatea trebuie să fie relevantă pentru specificul acelei sesiuni de training şi deci nu trebuie percepută ca un test deşi formatorii vor observa această activitate cu mai multă atenţie decât cele care vor urma în program. Abordarea de bază presupune constatarea existenţei unor abilităţi, care vor fi consemnate într-o listă matrice sau în alt instrument de analiză. De exemplu, la începutul unui curs de tehnici de negocieri, grupul poate fi împărţit în perechi de negociatori pentru a demonstra care sunt abilităţile de negociere pe care le posedă deja. Totuşi, trebuie să se ţină cont de faptul că această evaluare nu poate avea un caracter absolut, deoarece noutatea situaţiei îi poate inhiba pe unii participanţi în a-şi demonstra abilităţile.

Analize similare pot fi realizate pentru observarea membrilor grupului în autoevaluări de tip post activitate sau în chestionarele realizate de liderii de seminar. Scopul acestei faze este de a-i facilita formatorului o evaluare practică a abilităţilor şi capacităţilor grupului de participanţi.

Autoevaluări

Participanţii pot fi rugaţi la începutul sesiunii de training să-şi evalueze propriile abilităţi, atât ca unică modalitate de evaluare, dar mai ales ca o suplimentare a evaluării realizate de formator. Evaluările obişnuite în cursurile de training sunt acelea pre- şi post- eveniment.

Diferenţa dintre cele două teste dă măsura schimbărilor rezultate în procesul de învăţare. Acest tip de testare este eficient numai în aplicaţii practice care sunt cuantificabile şi măsurabile. Situaţiile de training care implică abilităţi mai generale şi comportamente sunt susceptibile de contaminare prin măsurarea cu aceste metode simple, mai ales dacă este implicată auto-evaluarea. Incertitudinea provine din faptul că la începutul acestor evenimente, participanţii nu ştiu exact unde au deficienţe. Ei pot realiza abia la sfârşitul evenimentelor de învăţare care sunt limitările pe care le-au avut iniţial.

9.4 Evaluare în timpul procesului de formare/training

Planificarea programului de training trebuie să includă şi evaluarea eficienţei acestuia pe măsură ce se progresează în livrarea lui. Acest gen de evaluare este în general una cu caracter informal însă există şi metode formale de evaluare, mai ales pentru evenimentele care durează mai mult de o zi. Printre acestea putem enumera:

- Analiza activităţii;
- Analiza comportamentală;
- Teste practice şi demonstraţii;
- Recapitulări zilnice sau audituri.

Analiza activităţii

Scopul evaluărilor intermediare este de a analiza modul în care trainingul îşi atinge obiectivele. Orice design trebuie să vă permită un anumit grad de flexibilitate, pentru ca în cazul în care nu se înregistrează nici un progres, să se poată interveni cu schimbări iar rezultatul să fie cel dezirabil.

Analiza comportamentală

Aceasta se referă la o serie de observaţii, un rezumat şi o recapitulare a datelor ce le-au fost prezentate participanţilor pentru a le demonstra modul în care ei au reacţionat de-a lungul programului. Ca urmare a acestor prezentări, participanţii pot planifica să-şi modifice diverse aspecte ale comportamentului, analiza formatorului urmând a produce date pentru un stadiu ulterior.

Teste practice şi demonstraţii

Acestea au fost descrise şi ca instrumente iniţiale de evaluare, conducând la relevarea prezenţei unei anumite abilităţi în rândul participanţilor, prin activităţi sau teste special create în acest scop. Testele le sunt administrate participanţilor după fiecare etapă importantă de învăţare, fiind „deghizate" în practici, care evidenţiază abilităţile învăţate.

Testele practice sunt relevante mai ales în programele de training pe calculator. După introducerea unui nou program, este necesară exersarea pe etapel a noilor informaţii predate.

Recapitulări zilnice sau audituri

În cazul programelor care durează mai multe zile este necesară realizarea unor evaluări zilnice care servesc următoarelor scopuri:

- sunt o analiză intermediară pentru eficienţa trainingului;
- îi dau posibilitatea participantului să îşi fixeze noile cunoştinţe prin reflectarea necesară unei astfel de recapitulări;
- îi permite participantului să-şi împărtăşească cunoştinţele cu alţi membri ai grupului şi poate, să-şi reamintească câteva aspecte, care ar fi putut să-i scape.

Există câteva forme posibile în care pot fi făcute recapitulările zilnice:

- Recapitulări la finalul zilei;
- Recapitularea de dimineaţă;
- Audituri scrise;
- Audituri orale.

Recapitulările la finalul zilei

Dacă acestea sunt programate la finalul zilei de training:

- în mintea participanţilor, informaţiile sunt foarte proaspete;
- participanţii sunt obişnuiţi cu exprimarea comentariilor;
- recapitularea încheie acea zi într-un mod plăcut.

Totuşi:

- comentariile imediate referitoare la învăţare nu înseamnă că rezultatele sunt semnificative;
- imediata reamintire a informaţiilor poate fi prea facilă;
- participanţii pot fi prea obosiţi la finalul zilei de training şi pot spune orice doar ca să termine activităţile;
- participanţii pot fi obosiţi şi neinteresaţi să facă vreun comentariu;
- feedback-ul imediat nu le dă participanţilor posibilitatea de a reflecta şi trage concluzii;
- timpul poate fi insuficient pentru a discuta sau recapitula diverşi itemi.

Ca o alternativă, recapitularea poate fi făcută ca prima activitate a următoarei zile, după ce participanţii sunt rugaţi să ţină seama de informaţiile livrate cu o zi înainte, pentru că:

- participanţii au avut şansa să reflecteze asupra evenimentului petrecut în ziua precedentă;
- dacă nu are loc nici un eveniment după terminarea primei zile de training, seara, participanţii au şansa de a reciti materialele primei zile;
- poate că itemii prezentaţi de participanţi nu sunt în detaliu cei discutaţi în ziua anterioară, însă cu certitudine sunt aceia care au avut cel mai mare impact asupra lor;
- în dimineaţa zilei următoare, recapitularea are un caracter mai relaxant;
- este posibilă folosirea unui număr mai mare de metode de recapitulare, mai adecvate dimineaţa decât seara.

Totuşi:

- s-ar putea ca participanţii să nu folosească timpul disponibil din seara anterioară pentru a reciti materialele de training;
- aşadar, reflectarea asupra evenimentelor zilei este una minimală;
- recapitularea poate scoate la iveală chestiuni cărora formatorul nu le poate răspunde pe loc.

Auditul scris

În acest caz participanţilor li se cere să reflecteze asupra zilei respective şi să-şi noteze ideile în scris, atât ca răspuns la o serie de întrebări deschise cât şi sub forma unui scurt eseu. Oferim un exemplu de mini-chestionar cu întrebări deschise. Acest chestionar poate fi oferit la finalul zilei de training apoi răspunsurile se vor discuta a doua zi de dimineaţă în cadrul unor grupuri restrânse.

Chestionar

Vă rugăm ca ţinând cont de ceea ce s-a întâmplat azi la cursul de training să răspundeţi la următoarele întrebări. Răspunsurile dvs., în măsura în care doriţi acest lucru, vor fi discutate în sesiunea de dimineaţă.

1. *Ce aţi învăţat azi?*
2. *Ce v-a ajutat în acest proces de învăţare?*
3. *A existat ceva care a împiedicat procesul de învăţare? Dacă da, vă rugăm să precizaţi în detaliu care a fost acest lucru.*
4. *A existat vreun aspect asupra căruia v-aţi fi dorit să se insiste mai mult?*
5. *A existat vreun aspect asupra căruia v-aţi fi dorit să se fi insistat mai puţin sau să fie omis?*
6. *A existat vreun aspect pe care nu l-aţi înţeles sau cu care nu aţi fost de acord?*
7. *Aveţi alte comentarii?*

Audituri orale

Acest tip de comentarii le pot înlocui pe cele scrise, dacă se simte că participanţii, pentru diferite motive, ar putea să fie nemulţumiţi de scrierea propriilor comentarii, însă ele nu oferă cel mai bun feedback posibil. Totuşi, dacă se decide folosirea acestei metode, întrebările de mai sus pot fi folosite pentru a ghida discuţia. Ca şi la analiza de a doua zi, participanţii pot fi împărţiţi în grupuri mai mici de discuţii, înainte de a oferi feedback-ul lor pentru întregul grup. Această metodă le permite participanţilor mai tăcuţi sau timizi să îşi poată spune punctul de vedere.

9.5 Evaluarea la finalul programului de formare/training

Evaluarea la finalul programului de training are mai multe obiective:

- validează eficienţa trainingului şi dezvoltarea acestuia în termenii satisfacţiei faţă de obiectivele programului şi a participanţilor;
- identifică nivelul învăţării în rândul participanţilor;
- oferă un mijloc pentru participanţi de a reafirma intenţia folosirii noilor cunoştinţe pe care le-au acumulat;
- funcţionează ca o legătură continuă între program şi implementarea cunoştinţelor de către participanţi, conducând către îmbunătăţirea activităţii de business.

Ghid pentru validarea de final a programului

- *Acordaţi-vă suficient timp pentru finalizarea validării;*
  O parte a designului programului vostru de training va trebui să includă şi instrumentele de evaluare de la finalul cursului;
- *KISS (keep it short and simple);*
  Cu cât sunt mai complicate chestionarele, cu atât mai puţin vor fi ele completate în mod realist.
- *Faceţi ca evaluarea să fie un proces important şi pentru participanţi*
  Spuneţi-le participanţilor ce se va întâmpla cu respectiva evaluare, ce se va întâmpla cu răspunsurile şi cine le va vedea. Dacă este fezabil, şi sunt multe motive pentru care nu ar fi, puteţi promite că veţi arăta şi participanţilor o copie a raportului de validare.
- *Nu încercaţi să influenţaţi în vreun fel răspunsurile*
  Testele şi chestionarele voastre trebuie realizate în aşa fel încât să nu ofere vreo indicaţie asupra preferinţelor voastre.
  Satisfacerea cerinţelor legate de validarea eficienţei trainingului poate fi realizată pe mai multe căi. Unele dintre modalităţile folosite pentru evaluarea iniţială sau intermediară a programului pot fi folosite şi la final. Testele de cunoştinţe se vor aplica la sfârşitul programului în aceeaşi formă în care au fost aplicate înainte de eveniment - cu speranţa că nivelul de informaţii relevat de cel de-al doilea test este mai mare decât primul, arătând că:
  - *Trainingul a fost o intervenţie necesară;*
  - *Abordarea de training şi-a atins obiectivele.*

Testele sau evaluările abilităţilor de la finalul evenimentului vor continua evaluările iniţiale sau intermediare, făcute prin intermediul observaţiei, demonstraţiilor - din nou cu speranţa că la finalul cursului participanţii îşi realizează activitatea cu mai multă eficienţă sau că şi-au însuşit şi pun în practică tehnicile sau metodele prezentate.

Evaluările de la finalul cursului de training trebuie să demonstreze eficienţa programului de învăţare şi să justifice includerea lui în bugetul de cheltuieli al organizaţiei, prin recunoaşterea aportului acestuia în îmbunătăţirea abilităţilor participanţilor şi a progresului pe care aceştia îl vor înregistra când se vor întoarce la locurile de muncă.

Analizele/evaluările de grup

Aceste tipuri de evaluări au fost descrise la tipurile de evaluări intermediare. Pot fi folosite şi acum, participanţilor cerându-li-se să se refere la cursul de training ca un întreg. Această metodă

poate oferi mai degrabă informaţii contaminate: din cauza oboselii sau euforiei de final de curs, a gândurilor că participanţii vor pleca acasă, unii pot contribui cu multe date, alţii nu se vor simţi obligaţi să contribuie cu ceva, comentariile pot fi făcute pentru a-i face plăcere / a nu-i face pe plac formatorului.

Reacţionarele

Multe programe propun pentru final reacţionarele ca o formă de validare. Reacţionarele obţin (chiar dacă acest fapt a fost prevăzut sau nu) reacţiile, opiniile, sentimentele şi opiniile personale ale participanţilor în legătură cu multe dintre caracteristicile programului respectiv - mai puţin informaţii despre rezultatele învăţării sau justificarea acestor răspunsuri. Listele de evaluare a satisfacţiei sunt un exemplu extrem de nepotrivit pentru că de cele mai multe ori răspunsurile sunt efectul euforiei de la finalul cursului, iar răspunsurile se plasează în zona bine spre excelent.

Lista tipică de testare a satisfacţiei - este un exemplu pentru caracterul general al acestor instrumente. Întrebările nu sunt separate în funcţie de diversele arii investigate şi sunt selectate dintre acelea la care de obicei se dau răspunsuri favorabile. Scalarea răspunsurilor nu are consistenţă iar cuvintele care descriu opţiunile sunt alese, în cel mai rău caz, pentru a nu exprima nimic care ar putea avea repercusiuni negative. În final, este o listă ce presupune bifarea unor itemi, ce poate fi completată într-un minut sau două, cu puţină sau fără consideraţie faţă de răspunsuri.

Reacţionare cu un grad mai mare de validitate trebuie folosite pentru a obţine răspunsuri despre aspecte importante ale programului, adică acelea care privesc învăţarea. Desigur că întrebări referitoare la aranjamentele logistice, care au avut influenţe asupra învăţării sunt necesare, dar ele nu au de-a face cu validarea propriu-zisă a învăţării. Dacă se caută acest gen de informaţie, atunci trebuie puse acele întrebări care satisfac nevoia voastră de date relevante.

Limitele reacţionarelor

- permit relevarea unor date limitate referitoare la învăţare şi de obicei nu reuşesc să justifice sau cuantifice nivelul învăţării;
- dau puţine informaţii despre transferul de învăţare către locul de muncă şi posibilitatea ca noile tehnici să fie puse în practică;
- nu contribuie la măsurarea reală a învăţării, deşi selectarea unor căsuţe sau selectarea unor numere de pe o scală par să indice o abordare matematică a întregului proces;
- pot fi completate repede fără ca participanţii să reflecteze asupra situaţiilor;
- pot furniza cel mult o impresie a ceea ce participanţii consideră că au învăţat.

Valoarea reacţionarelor

Deşi au un grad mare de subiectivism şi sunt mijloace „grosiere” de obţinere a unui feedback, acestea:

- dacă răspunsurile sunt favorabile, ele pot constitui un material valoros pentru publicitatea programului, prin folosirea unor indicatori quasi aritmetici;
- permit evaluarea informaţiei despre opiniile subiective ale participanţilor, probabil cel mai mare nivel al opiniilor care poate fi obţinut ca urmare a unui program anume;
- ele pot furniza un semnal de alarmă în legătură cu acele aspecte care nu au mers foarte bine în cadrul programului;
- dacă s-au fixat câteva obiective generale la începutul programului, atunci o analiză largă a acestor reacţionare poate fi utilizată pentru testarea gradului de satisfacţie în legătură cu aceste obiective;
- reacţionarele aduc şi răspunsuri unor întrebări importante, cum ar fi: cât a fost de eficient identificată nevoia de training, dacă a existat o sesiune de informare pre-training şi cât de eficientă a fost aceasta, factori de mediu care ar fi putut perturba desfăşurarea

evenimentului, elemente de design a programului care nu au fost de ajutor pentru participanţi, acceptarea sau rejectarea metodelor de educaţie folosite.

Valoarea reacţionarelor poate creşte dacă ele nu sunt prezentate sub forma unei liste cu bifarea unor opţiuni şi sunt solicitate scoruri, care apoi se cer explicate de către participanţi. Din păcate de cele mai multe ori, aceste liste cu bifări sunt acceptate ca validări realiste ale programelor dacă sunt pozitive, însă sunt considerate ca subiective dacă ele au conţinut critic.

Reacţionarele subiective

Abordările complet obiective nu sunt posibile întotdeauna de aceea trebuie să ne bazăm uneori pe măsurarea subiectivă a învăţării. Aceasta s-ar putea realiza de exemplu pentru un program de training în abilităţi interpersonale, acolo unde schimbările sunt mai degrabă atitudinale, subiective şi dificil de identificat în mod obiectiv.

Autoevaluările

Orice modificare în autoevaluarea participanţilor, poate fi discutată, mai ales când pe o scală, ei pun la finalul unui curs un punctaj mai mare decât cel de la pre-testare.

Evaluarea eficientă

Avem în vedere următoare tipuri de instrumente:

- Chestionarele justificative de evaluare a învăţării
- Planificarea activităţilor

Chestionarele justificative de evaluare a învăţării

Acesta este un chestionar care îşi propune să definească aria învăţării şi cantitatea de cunoştinţe acumulate de către participant în cadrul cursului de training, identificând în acelaşi timp motivele pentru care s-a ajuns la respectiva situaţie. Accentul cade pe învăţare, pentru că trainingul, oricare ar fi forma sa, înseamnă învăţare. Un chestionar bine construit şi administrat ar trebui să aibă forţa de evaluare pentru a răspunde întrebării formulate de management: *„Mi se întorc investiţiile făcute în training? Atunci dovedeşte-o!”*

Planificarea formatului chestionarului

Pentru chestionarul ce va fi administrat la finalul cursului, există un număr de criterii de construcţie care trebuie luate în considerare.

Chestionarul cu diferenţiatori semantici

Partea fundamentală a acestui chestionar sunt barele de scoruri sau căsuţe situate între două elemente descriptive antinomice, diferite semantic şi care se prezintă de obicei sub forma unor antonime.

Identificarea scorurilor

Unii specialişti sunt de părere că plasarea numerelor sub căsuţele poate da impresia greşită că analiza ca va urma va consta în calcularea matematică a valorilor, ceea ce nu este cazul.

Scalele cu ancore

Nu trebuie să mai menţionăm importanţa pe care le au cuvintele de la capetele scalelor, ele trebuie să fie folosite corect, iar folosirea gradului de comparaţie a adjectivului trebuie să fie aceeaşi la ambele capete ale scalei.

Numărul de poziţii pentru scoruri

- trebuie ca numărul poziţiilor să fie par sau impar?
- câte poziţii trebuie să existe pe scală?

Întrebări care trebuie adresate

Orice tip de întrebare pusă în cadrul unui chestionar de evaluare trebuie să aibă în vedere scopul evaluării şi anume evaluarea rezultatelor trainingului, a metodelor şi obiectivelor programului şi satisfacerea obiectivelor participanţilor, adică aria de întindere a învăţării.

De exemplu:

- Cât de mult ai învăţat?
- Ce ai învăţat?
- Dacă nu ai învăţat nimic, de ce nu?

Acest tip de întrebări ar trebui să fie suficiente pentru a valida învăţarea. Cantitatea, aria de întindere a învăţării va putea fi determinată prin scalarea răspunsurilor.

Cât de mult apreciaţi că aţi învăţat în timpul cursului de training?

Foarte mult 6 5 4 3 2 1 Foarte puţin

Justificarea

Scalarea răspunsurilor nu vă oferă informaţii despre tot ceea ce doriţi să ştiţi. Pentru o validare completă trebuie să obţineţi informaţii despre:

- Ce s-a învăţat
- La ce / în ce condiţii se vor folosi cunoştinţele asimilate
- De ce nu s-a produs nici un fel de învăţare

Participanţii trebuie rugaţi să-şi justifice răspunsurile sau scorul acordat, chiar dacă sunt remarci pozitive sau negative. Acest lucru se face prin întrebări suplimentare de justificare a răspunsurilor, în forma discutată mai înainte de reacţionar. Aşadar, puteţi folosi reacţionarele în următoarele cazuri:

- Când începe un nou program de training;
- În cazul evaluării intermediare a unui program de training mai lung;
- Dacă unui program de training i se aduc modificări substanţiale;
- Când aveţi sentimentul că ceva nu merge bine.

Planificarea activităţilor

Deşi planificarea activităţilor nu este o formă directă de validare sau evaluare, este totuşi un instrument foarte puternic cu o serie de utilizări, ce trebuie luat în considerare ca o parte fundamentală a evaluării. Ca urmare a acestui fapt, este nevoie ca fiecare training să includă spre finalul său redactarea unui astfel de plan de acţiune.

Planul de acţiune este de fapt angajamentul participantului de a implementa, atunci când se va întoarce la locul de muncă, elementele pe care şi le-a însuşit. Itemii prezenţi în acest plan vor fi aceia prezentaţi în cursul de formare, iar rezultatele vor arăta dacă obiectivele programului ce se doreau atinse au fost înţelese şi acceptate. Planul de acţiune este de asemenea un instrument pentru întărirea legăturii dintre training şi muncă. Simpla acţiune de a planifica o activitate bazându-se pe învăţarea imediată îi obligă pe participanţi să intre în situaţia reală de muncă, legând noile cunoştinţe de problemele sau situaţiile de la locul de muncă. Participanţi diferiţi pot avea versiuni diferite ale planurilor de acţiune, unele aspecte putând fi incluse, altele excluse, ceea ce pentru formator poate fi un semn al aspectelor potrivite sau nepotrivite care au fost incluse în cadrul designului programului respectiv. Dacă planul de acţiune este folosit ulterior de către participant pentru a pune în practică învăţarea, el este de asemenea un instrument pentru manageri în evaluarea pe termen lung. Devine o parte integrantă a ciclului: **muncă – formare / învăţare – muncă**.

Formatul unui plan de acţiune:

Un bun plan de acţiune este:

- Simplu şi direct;
- Clar, fără ambiguităţi;
- Conţine itemi care pot fi implementaţi de către participant, cu sau fără resurse suplimentare;
- Este proprietatea participantului;
- Conţine informaţii specifice care sunt legate de un timp necesar implementării.

Oferim o formă schematică a acestui plan:

Plan de acţiune personal

1. *Itemii planului de acţiune*
2. *Cum se va face implementarea*
3. *Când, de către cine*

Rolul planului de acţiune este acela de a-i orienta pe participanţi, detaliile vor trebui stabilite ulterior de către fiecare în parte. Numărul de itemi nu trebuie fi însă foarte mare, trei sau patru pot fi suficienţi. Pentru coloana „cum se va face implementarea", este important ca participantul să evalueze resursele sau materialele necesare. Este importantă planificarea timpului.

Realizarea planului de acţiune

1. Planul de acţiune trebuie să vină după chestionarul cu evaluarea de final a cursului de formare, chestionar în care participanţii identifică şi reflectă asupra aspectelor pe care le-au învăţat şi la ce vor să folosească aceste aspecte în activitatea viitoare.
2. Participanţilor trebuie să li se dea timp suficient pentru a considera: obiectivele lor personale de acţiune, punerea acestor obiective pe priorităţi.
3. Participanţii care completează planurile de acţiune trebuie să ţină cont de următoarele: planurile pe care le fac trebuie să fie realiste - să poată fi puse în practică, resursele materiale de care au nevoie, constrângerile legate de timp, strategii şi tactici pentru punerea planului în aplicare, efectul pe care planurile lor le au asupra altora, posibile obstacole în implementare.
4. O dată ce participanţii au identificat itemii planului, ei trebuie plasaţi în ordinea priorităţilor, pentru a nu începe punerea în practică cu cel mai puţin important.
5. Participanţii se pot cupla în echipe pentru a discuta planurile realizate şi a discuta cu partenerii lor alegerile făcute.
6. Participanţii trebuie încurajaţi să discute punerea în practică a respectivelor planuri şi discutarea lor cu supervizorii, imediat după întoarcerea la locul de muncă.
7. Trainerul poate insista să păstreze o copie a planului de acţiune, cu acordul participantului pentru a o folosi în procesul de evaluare pe termen mediu şi lung.

9.6 Evaluarea după terminarea programului de formare/training

Metodele de evaluare pe termen mediu şi lung se referă la măsura în care trainingul a fost implementat cu eficienţă şi are un efect pozitiv asupra activităţii în organizaţie. După ce participanţii s-au întors la locul de muncă, având un plan de acţiune ce beneficiază de susţinerea supervizorului, se poate vorbi despre o primă evaluare. Ca evaluare pe termen mediu la locul de muncă se poate vorbi după un interval de trei luni, una pe termen lung fiind la un interval de 12 luni după finalul sesiunii de formare.

Evaluarea post program de training se poate face prin intermediul următoarelor metode:

- Observarea din partea managerului de linie a performanţei angajaţilor;
- Observarea din partea trainerului a performanţei angajaţilor;

- Un chestionar din urmărire / follow-up realizat de către supervizor şi trainer;
- Un interviu structurat de urmărire / follow-up realizat de către supervizor sau trainer;
- Un interviu telefonic realizat de către trainer;
- Analiza incidentelor critice;
- Consultarea jurnalelor de învăţare.

Atât chestionarele cât şi interviurile trebuie să ţină cont de următoarele obiective ale evaluării:

- Confirmarea învăţării realizată pe parcursul programului;
- Acţiunile întreprinse pentru implementarea planului de acţiune;
- Evaluarea eficienţei implementării învăţării.

Pentru atingerea acestor obiective se recomandă următoarele întrebări:

- Care itemi ai planului de învăţare au fost implementaţi?
- Care este performanţa rezultată în urma acestei implementări?
- Care itemi nu au fost încă implementaţi?
- Care este motivul pentru ne-implementarea acestora?
- A eşuat implementarea vreuneia dintre acţiunile planificate?
- Ce motive au reieşit din eşecul acestei implementări?
- Care sunt planurile pentru acţiunea viitoare:
    - În ceea ce priveşte planurile eşuate sau ne-implementate?
    - După această etapă?

Înainte de interviuri se vor lua în calcul următoarele tipuri de întrebări:

- Ce ar trebui să ştiu pentru a realiza o evaluare realistă?
- Care formă de interviu este cea mai eficientă?
- Cine este cea mai potrivită persoană pentru a conduce interviul?
- Este abordarea prin intermediul interviului cea mai eficientă?

Oferim un format pentru acest tip de **interviu de evaluare**:

1. Se descriu motivele, scopul şi obiectivele pentru realizarea respectivului interviu, în legătură cu acel program de training la care angajatul a participat cu câteva luni în urmă.
2. În ceea ce priveşte planul de acţiune se va întreba:
    - Care itemi ai planului de acţiune au fost implementaţi?
    - Care este performanţa care s-a atins în ceea ce priveşte respectivii itemi?
    - Căror factori sau motive de succes li se datorează implementarea respectivilor itemi?
    - Care itemi ai planului de lucru nu au fost încă implementaţi?
    - Pentru care dintre itemii respectivi s-a încercat implementarea, dar nu s-a reuşit?
    - De ce s-a întâmplat acest lucru?
    - Pentru care dintre itemi nu s-a încercat implementarea încă?
    - Ce planuri are participantul pentru:
        - încercarea de rectificare a itemilor ne-implementaţi cu succes?
        - implementarea itemilor pentru care nu s-a încercat implementarea încă?
        - Există planuri suplimentare? Dacă da, e necesar să se obţină detaliile relevante.
3. Se va încerca obţinerea unor comentarii suplimentare referitoare la planul de activitate, mai ales în ceea ce priveşte nivelul de învăţare care a fost atins.
4. E necesar să se obţină comentarii generale despre programul de training, mai ales că participantul a avut şansa să reflecteze:

- Care părţi ale evenimentului vi s-au părut cele mai folositoare?
- Care părţi ale evenimentului nu vi s-au părut aşa de folositoare?
- Există părţi ale evenimentului care nu ar fi trebuit incluse? Dacă da, care şi de ce?
- Există ceva ce ar fi trebuit adăugat evenimentului? Ce ar fi trebuit să fi fost scos din structura respectivă pentru a face loc acelui aspect?
- Care dintre obiectivele dvs. personale au fost satisfăcute?
- Care dintre obiectivele dvs. personale nu au fost satisfăcute?
- Aveţi alte comentarii?

5. Este necesar să se obţină comentarii şi despre procedura de follow-up şi rezultatele ei. Este necesar ca în această fază să se precizeze încă o dată că confidenţialitatea răspunsurilor:

- A avut loc o sesiune de debriefing cu supervizorul de îndată ce v-aţi întors la locul de muncă?
- Dacă da, cât de curând după cursul de training a avut ea loc?
- Care a fost caracterul şedinţei de debriefing şi care au fost rezultatele ei?
- Cât de mare a fost susţinerea care vi s-a promis din partea supervizorului?
- Cât de mare a fost susţinerea pe care aţi primit-o din partea supervizorului?
- Cât de mare a fost susţinerea reciprocă agreată împreună cu colegii?
- Cât de mare a fost susţinerea pe care aţi primit-o din partea colegilor?
- Cât de valoroasă vi s-au părut a fi susţinerea şi suportul post-program?
- Aveţi alte comentarii?

Analiza incidentelor critice

Acest gen de analiză, folosit mai ales în evaluarea de medie şi lungă durată este un exerciţiu de auto-raportare, deşi pot avea loc şi interviuri sau discuţii. Abordarea obişnuită este aceea prin intermediul jurnalelor urmată de o analiză a incidentelor critice pe care o evidenţiază această metodă. Participanţii trebuie să ţină un astfel de jurnal şi să scrie în el orice incidente critice, imediat ce ele apar, mai ales acelea care au legătură cu domeniul de învăţare care este supus evaluării. În legătură cu aceste incidente, participanţii sunt rugaţi să facă simple judecăţi sau afirmaţii: când s-au întâmplat, cum s-au întâmplat, de ce s-au întâmplat şi ce concluzie se poate trage. Incidentele critice sunt apoi analizate prin:

- decuparea lor în acelaşi timp în care participantul le identifică;
- întâlnire apoi cu supervizorul sau trainerul în legătură cu incidentele identificate de participant, care îl vor ajuta la discutarea şi interpretarea acestora;
- discuţie de grup în cadrul căreia incidentele critice sunt comparate, discutate şi analizate.

Cât trebuie să fie de elaborat jurnalul incidentelor critice şi cât de mult trebuie acesta ţinut, depinde de complexitatea învăţării, de apariţia şi frecvenţa incidentelor, de acoperirea şi gama de evenimente similare dar nu exact la fel, ş.a.m.d. Formatul unui astfel de jurnal nu este standard. Este necesar ca participantul să poată identifica materialele relevante şi incidentele care apar.

Model pentru jurnalul incidentelor critice

Data.....

Numărul foii jurnalului.....

Vă rugăm să includeţi în acest jurnal ceea ce dvs. consideraţi incidente critice în ceea ce priveşte activitatea pe care o desfăşuraţi şi relaţiile pe care le aveţi cu colegii, mai ales acelea legate de procesul de învăţare pe care l-aţi finalizat, cu toate ca nu e neapărat nevoie să vă

limitaţi la aceste aspecte. Vă rugăm să includeţi atât incidente de natură pozitivă cât şi de natură negativă.

1. Ce s-a întâmplat, cum s-a întâmplat, când s-a întâmplat, cine a fost implicat, şi de ce s-a întâmplat?
2. Care a fost rezultatul respectivului incident? A fost unul satisfăcător sau unul nesatisfăcător?
3. Cine sau ce a fost responsabil pentru respectivul incident?
4. Dacă rezultatul a fost unul satisfăcător, ce aţi învăţat în urma proceselor care au dus la producerea respectivului rezultat?
5. Dacă a fost nesatisfăcător, ce a condus la acest rezultat şi ce aţi învăţat de pe urma acestui incident?
6. A fost incidentul relevant faţă de trainingul pe care l-aţi urmat? Dacă da, v-a ajutat trainingul să faceţi faţă acestui tip de incident? În ce măsură?
7. A dus acest incident la relevarea altor nevoi de training pe care le-aţi putea avea?

Jurnalele de învăţare

Sunt acele instrumente realizate pentru a-i ajuta pe participanţi să sedimenteze, memoreze, reamintească şi împărtăşească cunoştinţele acumulate în timpul programului de formare. Aceste jurnale pot deveni parte a dezvoltării continue a participanţilor după terminarea trainingului formal şi de asemenea, instrumente de evaluare post-training.

După terminarea evenimentului de formare, participanţii trebuie încurajaţi să continue să le folosească şi să înregistreze acolo în continuare experienţe relevante pentru ei. Incidentele din care participanţii au învăţat ceva pot fi incorporate aici, împreună cu comentarii şi planuri de acţiune efective. Jurnalele pot fi folosite apoi în aceeaşi manieră ca analiza incidentelor critice.

9.7 Evaluarea pe termen lung

Dovada unui proces de formare şi dezvoltare şi consolidarea acestuia prin intermediul muncii, cu efecte benefice asupra afacerii, este abilitatea acestuia de a trece testul timpului. Învăţarea şi aplicarea noilor cunoştinţe nu sunt procese care durează foarte mult timp, chiar dacă sunt relevante. Participanţii pot uita tehnicile şi metodele învăţate sau ele pot evolua către o stare de automatism, ne-mai fiind conştientizate. Evaluarea pe termen lung a învăţării trebuie să aibă loc într-un interval cuprins între 9 luni şi un an.

10 BIBLIOGRAFIE

1. Ausubel, D., Robinson, F., (1981), *Învăţarea în şcoală. O introducere în psihologia pedagogică*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
2. Băban, A. (coord.) (2001), *Consiliere educaţională*, Editura Psinet, Cluj-Napoca.
3. Bernat, E. S., (2003), *Tehnica învăţării eficiente*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
4. Bernat, E. S., (2010), (coord.), *Formator – perfecţionare: manualul cursantului*, Editura Risoprint, Cluj-Napoca.
5. Bocoş, M., (2002), *Instruire interactivă. Repere pentru reflecţie şi acţiune*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
6. Bontaş, I., (2001), *Pedagogie*, Editura Bic All, Bucureşti.
7. Bruner, J., (1990), *Acts of Meaning,* Cambridge, MA: Harvard University Press.
8. Caffarella, R., (1994), *Planning Programs for Adult Learners,* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
9. Cerghit, I., (1980), *Metode de învăţământ*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
10. Cerghit, I., (1997), *Metode de învăţământ*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
11. Cerghit, I., Vlăsceanu, L., (coord.), (1988), *Curs de pedagogie*, T.U.B.,Bucureşti.
12. Cristea, S., (1996), *Managementul organizaţiei şcolare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
13. Cristea, S., (2000), *Dicţionar de pedagogie*, Editura Litera. Litera Internaţional, Chişinău-Bucureşti.
14. Cross, K.P., (1981) – *Adults as Learnes (Adulţi ca persoane care învaţă),* San Francisco: Jorsey-Bass.
15. Cucoş, C., (1998), *Pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi.
16. D'Hainaut, L., (1981), *Programe de învăţământ şi educaţie permanentă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
17. De Landsheere, G., (1992), *Dictionnaire de l'evaluation et de recherche en education*, PUF, Paris.
18. Dumitriu, G., (1998), *Comunicare şi învăţare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
19. Dumitru, I. Al., (2000), *Dezvoltarea gândirii critice şi învăţarea eficientă*, Editura de Vest, Timişoara.
20. Ezechil, L., (2007), *Educaţia adulţilor*, Editura Paralela 45, Piteşti.
21. Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. B., Miller, R., (1980), *Instrumental Enrichment: an intervention program for cognitive modifiability*, University Park Press, Baltimore.
22. Gagné, R., (1975), *Condiţiile învăţării*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
23. Ionescu, M., (2001), *Formaţii de lucru în instruire şi educare. Proiectarea didactică* în „Pedagogie. Suporturi pentru formarea profesorilor", M. Ionescu, V. Chiş, (coord.), Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
24. Ionescu, M., Bocoş, M., (2001), *Metodologia instruirii* în „Pedagogie. Suporturi pentru formarea profesorilor", M. Ionescu, V. Chiş, (coord.), Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
25. Ionescu, M., Chiş, V., (coord.), (2001), *Pedagogie. Suporturi pentru formarea profesorilor*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
26. Ionescu, M., Radu, I., (1995), *Didactica modernă,* Editura Dacia, Cluj-Napoca.
27. Joiţa, E., (2002), *Educaţia cognitivă. Fundamente. Metodologie*, Editura Polirom, Iaşi.
28. Kopciowski Camerini, J. (2002), *L'apprendimento mediato. Orientamenti teorici ed esperienze pratiche del metodo Feuerstein*, Brescia, Ed. La Scuola.
29. Macavei, E., (1997), *Pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
30. Mara, D., (2009), *Dezvoltare curriculară*, Editura Universităţii „Lucian Blaga" Sibiu, Sibiu.

31. Mara, D., (2009), *Strategii didactice în educaţia incluzivă*, ediţia a II-a, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
32. Mara, D., (2006), *Educaţie pentru educaţie*, Editura Alma Mater, Sibiu.
33. Manolescu, M., (2005), *Curriculum. Teorie şi practică*, Universitatea Bucureşti.
34. Miclea, M., (1999), *Psihologie cognitivă. Modele teoretico-experimentale*, Editura Polirom, Iaşi.
35. Mucchielli, R. (1982), *Metode active în pedagogia adulţilor*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
36. Neacşu, I., (1999), *Instruire şi învăţare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
37. Neculau, A., (2004), *Educatia adulţilor*, Editura Polirom, Iaşi.
38. Nicola, I., (2000), *Tratat de pedagogie şcolară*, Editura Aramis, Bucureşti.
39. Noveanu, E., (1977), *Probleme de tehnologie didactică*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
40. Paloş, R., Sava, S., Ungureanu, D., (coord.), (2007), *Educaţia adulţilor: baze teoretice şi repere practice*, Editura Polirom, Iaşi.
41. Păun, E., Potolea, D., (coord.), (2002), *Pedagogie. Fundamentări teoretice şi demersuri aplicative*, Editura Polirom, Iaşi.
42. Piaget, J., (1965), *Psihologia inteligenţei*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.
43. Sava, S., Ungureanu, D., (2005), *Introducere în educaţia adulţilor*, Editura Mirton, Timişoara.
44. Sălăvăstru, D., (2009), *Psihologia învăţării*, Editura Polirom, Iaşi.
45. Vinţanu, N., (1998), *Educaţia adulţilor*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
46. *** (2002), *Ghid metodologic*, Ministerul Educaţiei şi Cercetării, Consiliul Naţional pentru Curriculum, Editura Aramis Print, Bucureşti.