

Octavian Mândruț

Steluța Dan

DIDACTICA GEOGRAFIEI
O abordare actuală

VI. GEOGRAFIA ȘCOLARĂ ACTUALĂ ȘI PRINCIPIILE DIDACTICE

1. Abordarea consacrată a principiilor didactice

Principiile didactice sunt considerate norme care orientează organizarea procesului de învățământ. Deși au un caracter general ele pot fi aplicate și adaptate în multiple situații de învățare. Prezența lor în cursurile de pedagogie le-a conferit o anumită legitimitate.

Lucrările generale recente de pedagogie, precum și lucrări referitoare la didactica geografiei școlare, descriu câteva principii didactice cu o pronunțată tentă tradițională și elemente interioare transformate în norme (mai mult terminologice). Există însă și alte lucrări de didactica geografiei sau cursuri de pedagogie care le amintesc mai mult tangențial. Menționăm aceste principii didactice fără a le explicita, deoarece mai multe lucrări de metodică sau didactică le dezvoltă pe larg.

Acestea sunt:

- a) *Principiul însușirii conștiente și active a cunoștințelor* postulează ideea că, în învățare trebuie să existe un proces activ de înțelegere și prelucrare a datelor de informare pe schemele intelectuale anterioare și de construire a unor scheme noi.
- b) *Principiul intuiției*, care postulează ideea ca în învățare elevii trebuie să aibă un suport perceptibil și observabil în cunoaștere. Acest principiu subliniază necesitatea observării directe a fenomenelor, sau a analizei unor convenții foarte explicite și intuitive.
- c) *Principiul îmbinării teoriei cu practica* exprimă necesitatea de a îmbina în mod continuu însușirea cunoștințelor teoretice cu posibilitatea aplicării lor în practică.
- d) *Principiul însușirii temeinice a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor* postulează ideea însușirii operaționale ferme, eficiente, a tuturor lucrurilor învățate, într-un mod temeinic, care să reducă foarte mult perisabilitatea lor.
- e) *Principiul sistematizării și continuității în învățământ* subliniază ideea unei succesiuni logice a cunoștințelor, precum și corelarea și selectarea lor după însemnătatea instructiv-educativă.
- f) *Principiul respectării particularităților de vârstă ale elevilor* răspunde necesității de a se preda conform structurilor intelectuale ale elevilor, la fiecare vârstă și nivel de învățământ, pentru ca însușirea cunoștințelor să fie eficientă.
- g) *Principiul tratării individuale a elevilor* pornește de la premisa că trebuie să fie luat în considerare specificul individualității fiecărui elev, pentru ca acesta, învățând, să-și realizeze o dezvoltare intelectuală optimă.

În esență, aceste formulări de tip principii didactice, cu un rol mai mult metodologic (dar în intenție, normativ), nu sunt neapărat negative, dar repetarea lor ostentativă le-a transformat mai mult într-un limbaj tradițional.

2. Abordări noi ale problematicii principiilor didactice

Deși principiile didactice au rămas de mult timp aceleași, în manualele universitare și școlare (din cauza aerului autoritar și normativ al acestora), este foarte evident că situația educațională actuală și dezvoltările teoretice ale psihologiei și științelor educației impun o viziune nouă asupra legitimității repetării unui sistem axiomatic tradițional, în contextul utilității unui referențial modernizat.

Dintre încercările recente care oferă un referențial modernizat al principiilor didactice, menționăm cele datorate lui Vasile Preda (V. Preda, 2001) referitoare la viziunea acestor principii, din perspectiva psihologiei educației și a dezvoltării. Autorul menționează patru astfel de principii noi, cu argumentarea detaliată a acestora. Le prezentăm în continuare, deoarece considerăm că oferă un sistem nou de raportare, mai bine conturat și mai modern, care poate reprezenta totodată un sistem de reflecție pentru didactica generală și didactica geografiei.

Acestea sunt:

a) Principiul psihogenetic al stimulării și accelerării dezvoltării stadiale a inteligenței

Autorul consideră, pe bună dreptate, că este un principiu de maximă generalitate, deoarece întregul proces educațional, conform constructivismului, se realizează în acord cu o schemă generală de evoluție a inteligenței și a posibilității accelerării dezvoltării stadiale a acesteia.

Sistemul construit de Jean Piaget, conform căruia inteligența se dezvoltă psihogenetic în mai multe stadii, presupune ca procesele de instruire școlară să se desfășoare în acord cu principalele caracteristici ale fiecărui stadiu.

Evoluția inteligenței este însă stimulată de procese educaționale care grăbesc dezvoltarea acesteia, ca rezultat al unor procese educaționale activizante, cu un pronunțat caracter formativ.

Zona dezvoltării proxime, descrisă de L.S. Vîgotski, reprezintă o posibilitate de accelerare a dezvoltării stadiale a inteligenței.

Autorul consideră că un rol important în dezvoltarea educațională a elevilor îl reprezintă cerința *ca orice temă să poată fi predată la orice vârstă, dacă este prezentată într-un mod adecvat*; această idee, dezvoltată de J. Bruner, devine foarte actuală datorită presiunii informațiilor multimedia asupra informațiilor școlare. Cine și-ar fi putut reprezenta, de exemplu, în urmă cu câteva decenii, că dinozaurii pot face obiectul unor teme de interes pentru elevii foarte mici, în condițiile în care această problemă ar trebui să fie abordată abia la sfârșitul liceului?

Principiul menționat mai sus, rezultat din combinarea mai multor categorii de idei și teorii, reprezintă o structură conceptuală foarte utilă în abordarea procesului didactic.

Geografia școlară găsește în aplicarea acestui principiu modalități și surse deosebite de concretizare; aproape fiecare temă și capitol principal pot fi structurate în maniera presupusă de aceste elemente, cu condiția ca abordarea să aibă un substrat proiectiv științific.

b) Principiul învățării prin acțiune

Acest principiu, descris detaliat de V. Preda, analizează relațiile dintre elementele procesului educațional: raportul dintre calitate și timp, motivația, învățarea reflexivă și altele, postulând în mod constructiv ideea că *învățarea prin acțiune reprezintă o sursă semnificativă de creștere a eficienței procesului de instruire.*

Într-o formă simplă și pragmatică, acest principiu s-ar traduce în câmpul practicii educaționale prin predominarea dimensiunii acționale în învățare, în raport cu cea cvasiațională sau de expectativă.

În cazul geografiei, învățarea trebuie să fie mijlocită de suporturi care permit o acțiune directă (fișe de lucru, suporturi IT, documente, surse de informare, rezolvare de probleme).

c) Principiul construcției componentiale și ierarhice a structurilor intelectuale

Redăm din textul care dezvoltă acest principiu, succesiunea logică pe care autorul o propune acestui demers constructivist.

Structurile intelectuale se formează într-un mod generativ și succesiv, urmând următoarele etaje (de la cele elementare, la cele mai complexe):

dimensiunea sa senzoriomotorie (care reprezintă punctul de plecare al oricărei învățări);

învățarea observațională;

învățarea de concepte (și terminologia specifică corespunzătoare);

învățarea unor reguli, principii;

învățarea unor strategii;

învățarea prin cercetare (învățarea creativă și procesul de descoperire).

Această structură este foarte interesantă deoarece ea reproduce atât etapele învățării psihogenetice (conform vectorului de vârstă), cât și al învățării unor sisteme și structuri care există în mod obiectiv și constituie centrul de interes la un moment dat.

Sunt evidente disponibilitățile geografiei de a adopta și a aplica acest principiu generos.

În mod deosebit etajele formării structurilor intelectuale menționate mai sus sunt deosebit de utile în regândirea strategică a învățării geografiei școlare.

d) Principiul stimulării și dezvoltării motivației cognitive

Pentru explicarea acestui principiu, autorul reia discuții anterioare referitoare la raportul dintre motivația extrinsecă și motivația intrinsecă, centrarea pe rezultatele învățării, strategia învățării depline și elementele învățământului diferențiat.

Ideea principală este aceea a trecerii de la motivația extrinsecă la motivația intrinsecă în învățare. Aceasta este completată însă, spre sfârșitul școlarității, de o învățare cu un pronunțat caracter pragmatic și social, care își are originea în autosusținerea traseului profesional al elevului.

Ar fi de adăugat ideea că, într-un anumit număr de cazuri concrete, învățarea are și un cadru referențial (învățarea în sine, motivată de dorința de cunoaștere).

Dimensiunea principală a educației prin geografie în raport cu acest principiu este aceea că geografia ar trebui să fie atât de interesantă și preocupantă, încât să se învețe de la sine .

La principiile de mai sus, prezentate de V. Preda, ar putea fi adăugate alte două cerințe generale, pe care le considerăm utile, fără a le considera principii și fără a mai construi o argumentație prea extinsă.

e) Raportul dintre logic și psihologic în învățare

Acest posibil principiu pornește de la o construcție teoretică elaborată de G. F. Kneller, care arată că, *în prima parte a școlarității, învățarea trebuie să fie adecvată structurilor psihologice ale elevului (învățarea psihologică), iar în a doua parte trebuie să fie adaptată structurilor logice ale științei (învățarea logică)*. Cu alte cuvinte, învățarea trebuie să pornească de la disponibilitățile psihologice individuale, la o învățare conform logicii științei.

Acest principiu are o deosebită valoare pragmatică în contextul elaborării unui curriculum vertical, dar și în cazul opțiunii pentru un anumit tip de instruire.

Principiul a fost aplicat în cadrul proiectării unui nou curriculum de geografie, dar este evident și pentru organizarea instruirii.

f) Principiul învățării din perspectivă transdisciplinară și a educației permanente

Dimensiunea supradisciplinară a învățării tinde să devină un principiu care are în vedere toate disciplinele școlare și însuși procesul de învățare. Din această perspectivă, organizarea instruirii trebuie să fie realizată dincolo de domeniile și disciplinele școlare, prin integrarea principalelor componente (elemente, metodologii) în structuri supradisciplinare. Este cunoscută distincția dintre formele și nivelurile supradisciplinare: interdisciplinar, multidisciplinar, pluridisciplinar.

Transdisciplinaritatea, spre deosebire de aceste niveluri menționate, integrează în-deosebi elementele predominant metodologice ale științelor și disciplinelor școlare, *în structuri acționale orientate spre rezolvarea unor probleme: de cercetare, în cazul științelor; de învățare, în cazul disciplinelor școlare.*

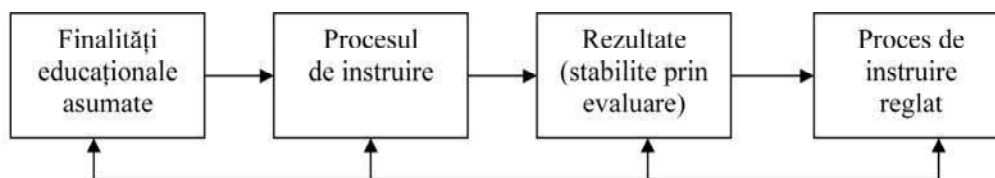
Perspectiva transdisciplinară va putea să schimbe sensibil organizarea actuală pe domenii și discipline școlare, în ipoteza că se va ajunge la forme general acceptate de reprezentanții acestora. Menționăm transdisciplinaritatea în acest context, ca principiu al învățării, dar totodată ca element esențial al educației permanente.

XI. EVALUAREA REZULTATELOR INSTRUIRII ȘI A PROGRESULUI ȘCOLAR

Evaluarea rezultatelor instruirii reprezintă o componentă fundamentală a procesului educațional. Orice proces educațional, oricât de bine s-ar fi produs (după opinia organizatorului sau a unui observator extern), nu poate fi considerat ca eficient decât dacă este evaluat prin performanțele sale.

Evaluarea rezultatelor instruirii prin identificarea performanțelor dobândite de elevi după acea instruire reprezintă, astfel, elementul aparent finalizator al întregului proces educațional dar, în același timp, reperul reglator al acestuia.

Procesul educațional poate fi privit ca un sistem complex de acțiune, evaluare și retroacțiune (feed-back) de tipul următor:



Rezultatele instruirii, stabilite prin evaluare, dau informații asupra:

- procesului de instruire în ansamblul său și a unor elemente componente (de exemplu: sistemul de metode, suporturile de instruire, conținuturile, mijloacele, activitățile de învățare etc.);
- modul de realizare al finalităților (atingerea competențelor asumate), decurgând de aici informații valide asupra dificultății lor relative.

Rezultatele au rol reglator, în sensul că, pe baza lor, se poate realiza un proces de reglare (sau retroacțiune) a unor componente anterioare și se poate construi, în acest fel, un proces educațional nou (cu parametrii modificați), care poate avea o eficiență prezumată sporită. Acest rol al evaluării fiind evident, nu mai insistăm asupra lui.

Modalitățile de evaluare pot fi:

- teste scrise;
- teste orale (inclusiv ascultarea orală utilizată foarte larg, dar cu multiple limite);
- activități practice;
- sisteme complementare (de tip portofoliu, lucrări independente dirijate, cercetare individuală etc.).

Teoria și practica evaluării au evoluat continuu din momentul inițial, al constituirii acesteia într-o structură instituționalizată (CNEE, 1996; SNEE, 2001), până la formele

recente, mai evolute (Stoica, A., 2003; Stoica, A., Mihail, Roxana, 2006; Potolea, D., Manolescu, M., 2008, CNCEIP, 2008 și proiectul INSAM, 2001).

1. Evaluarea rezultatelor instruirii pe competențe

a) **Evaluarea competențelor-cheie**, domeniu nepracticat până în prezent, are ca referențial sistemul celor opt domenii de competențe-cheie și poate fi plasată atât la sfârșitul școlarității, cât și la sfârșitul unui ciclu sau an școlar.

În mod deosebit, această evaluare se raportează la modul de formare a competenței în timp (dacă acesta este asumat printr-un document curricular derivat sau dacă este construit de profesor).

Rezultatele sunt, în acest caz, rezultatele unui traseu de instruire pus în evidență prin sisteme de teste și instrumente succesive, a căror analiză comprehensivă sugerează modul în care a fost formată acea competență-cheie în timp.

Deoarece competențele-cheie au o formulare mai mult calitativă și foarte generală, acestora nu li se pot asocia standarde cantitative (deci, nu pot fi standardizate).

Pentru evaluarea competențelor-cheie va trebui să existe o abordare nouă a construirii unor teste cu profund caracter transdisciplinar (cum sunt, de altfel și competențele-cheie) sau axate pe elemente reprezentative ale domeniilor de competențe-cheie și într-un mod subiacent, a unor conținuturi oferite.

b) **Evaluarea competențelor generale** se poate realiza pe parcursul secvențelor pentru care competențele generale sunt asumate. Parcurserile comune rezultă din momentul în care au fost construite competențele generale ale programelor, astfel:

clasele IX X (în perioada 2002 2003);

clasele XI XII (în perioada 2005 2006);

clasele V VIII (după 2009).

În acest caz, testele și instrumentele pot avea un caracter integrat și o dimensiune teoretică mai evidentă (adică nu sunt dependente de conținuturi punctiforme situate într-un anumit moment).

Instrumentele de evaluare seamănă însă cu cele care pot fi dezvoltate pentru evaluarea competențelor specifice dar au o anumită independență în raport cu conținuturile.

c) **Evaluarea competențelor specifice** reprezintă domeniul de interes principal al evaluării competențelor și poate fi realizată la nivelul unor unități de timp mai mici și pe baza experienței cadrului didactic.

Elementul esențial al evaluării competențelor îl reprezintă legătura mai strânsă pe care acestea o au cu exemplele de conținuturi oferite. După cum este cunoscut, programele școlare au adoptat două tipuri de abordări ale raporturilor dintre competențele specifice și conținuturi:

o abordare biunivocă (cu o competență specifică și conținuturile oferite obligatoriu);

o abordare de grup, în care anumite competențe specifice sunt asociate anumitor câmpuri tematice de conținuturi.

Competențele specifice ca atare nu pot fi transformate în obiective operaționale și, cu atât mai mult, în obiective de evaluare.

Competențelor specifice din curriculum școlar le sunt asociate situații de învățare (care descriu într-un mod simplu și sintetic activități care pot să ducă la formarea și dezvoltarea competenței respective asumate).

Fiecare competență specifică din curriculum școlar poate fi evaluată prin tipuri diferite de itemi și chiar prin instrumente de evaluare diverse.

Această disponibilitate a itemilor de a verifica competențe specifice diferite este foarte importantă, deoarece permite construirea unor probe de evaluare cu itemi diferiți, care să vizeze aceeași competență.

Trebuie să observăm însă că aceste competențe specifice din curriculum nu au în prezent specificații, niveluri de realizare sau standarde. Acest lucru trebuie compensat prin construirea unor niveluri teoretice de atingere a competențelor, însoțite de descriptori minimali.

În ceea ce privește nivelurile expectate de atingere a competențelor, ar exista teoretic două posibilități pragmatice de abordare:

trei niveluri (înalt, mediu, inferior);

cinci niveluri (cel anterior, cu un nivel mai înalt și un nivel nesatisfăcător).

Pentru simplificare, modelul cu trei niveluri poate să fie în prezent mai ușor de construit.

2. Tipologia itemilor (sinteză, după CNEE, 1996 și SNEE, 2001)

a) Itemi obiectivi: solicită din partea elevului evaluat selectarea răspunsului corect sau a celui mai bun răspuns, dintr-o serie de variante oferite.

- **Itemi cu alegere duală:** itemi în cazul cărora elevul evaluat este solicitat să selecteze un răspuns corect din două răspunsuri posibile oferite; mai multe forme posibile: adevărat/fals; corect/greșit; da/nu;
- **Itemi cu alegere multiplă:** itemi care solicită alegerea răspunsului corect sau a celui mai bun răspuns dintr-un număr de variante construite deja și oferite; formați dintr-o **premisă** (partea introductivă a itemului, în care se formulează sarcina) și un număr de răspunsuri posibile, **unul corect** iar restul numiți **distractori**.
- **Itemi de tip pereche (de asociere):** solicită elevilor stabilirea unor corespondențe între două mulțimi distincte de elemente (incluzând enunțuri, concepte, denumiri, simboluri, relații, mărimi, valori etc.), distribuite pe două coloane paralele, prima dintre ele constituind enunțul itemului (**premisele**), iar cea de-a doua cuprinzând **răspunsurile** posibile; reprezintă un caz particular de itemi cu alegere multiplă, în care mai mulți itemi au același set de variante posibile de răspuns; fiecare premisă împreună cu setul răspunsurilor reprezintă, de fapt, un item cu alegere multiplă.

b) Itemi semiobiectivi: solicită din partea elevului formularea unui răspuns, de regulă scurt, care permite evaluatorului formularea unei judecăți de valoare privind **gradul de corectitudine** a acestui răspuns oferit.

- **Itemi cu răspuns scurt:** solicită producerea unui răspuns limitat ca spațiu, formă și conținut la o întrebare formulată.

- **Item de completare:** solicită producerea unui răspuns care să completeze o afirmație incompletă sau un enunț lacunar și să îi confere valoare de adevăr; reprezintă o varietate a tehnicii răspunsului scurt.
- **Întrebări structurate:** reprezintă sarcini formate din mai multe întrebări, de tip obiectiv sau semiobiectiv, legate între ele printr-un element comun; oferă persoanei evaluate ghidare în producerea răspunsului;

c) Itemi subiectivi (cu răspuns deschis): solicită din partea subiectului evaluat un răspuns care este foarte puțin orientat în elaborarea sa prin structura sarcinii sau care nu este deloc orientat; subiectul va decide structura, conținutul și lungimea răspunsului său (uneori); din punct de vedere al obiectivității în notare, se află la polul opus itemilor obiectivi, necesitând scheme de corectare și notare atent proiectate, care să minimizeze posibilul risc pentru evaluator și să crească fidelitatea în notare.

- **Enunțarea unei definiții:** presupune reproducerea elementelor definiției.
- **Rezolvare de probleme (de situații problemă):** reprezintă un tip de sarcină în cadrul căreia elevul este confruntat, în cele mai multe cazuri, cu o situație nouă, nefamiliară, pentru care nu este evidentă o soluție predeterminată; oferirea unui răspuns final corect necesită parcurgerea unui număr variabil de etape (în funcție de complexitatea sarcinii și de obiectivul avut în vedere).
- **ESEUL** reprezintă un tip de item în care subiectul este solicitat să producă un răspuns liber, de dimensiuni variabile, în conformitate cu anumite cerințe sau criterii formulate.
 - **Eseu structurat:** răspunsul așteptat este orientat pin cerințele formulate, libertatea de organizare a răspunsului fiind limitată.
 - **Eseu liber (nestructurat):** reprezintă tipul de eseu în care nu sunt creionate jaloane pentru răspunsul așteptat, la alegerea persoanei evaluate rămânând atât elementele de inclus în răspuns, cât și modul lor de organizare.

3. Tipologia testelor (după SNEE, 2001)

Referindu-ne doar la testele scrise, acestea pot fi de mai multe categorii, în raport cu aria obiectivelor vizate, astfel:

- **test inițial** pentru identificarea realizării finalităților unui proces de instruire anterior; se numește și test diagnostic ; se aplică, de regulă, la începutul unui an școlar și își propune să identifice modul de realizare a finalităților asumate în anul școlar anterior;
- **test secvențial** pentru identificarea realizării finalităților asumate pentru o anumită secvență, de obicei o unitate de învățare (în sensul proiectării curriculare); această secvență poate fi însă și o unitate elementară de instruire (de tip lecție), o unitate supraordonată lecției (de exemplu, un capitol tematic);
- **test semestrial**, când unitatea de instruire vizată pentru evaluare este un semestru;
- **test final** pentru identificarea realizării competențelor urmărite prin parcurgerea unui an școlar;

- **teste de progres** care vizează, prin existența unor finalități comune, identificarea progresului realizat prin instruire; acesta se stabilește prin compararea unor teste succesive;
- **testul formativ** poate fi considerat orice test aplicat pe parcursul instruirii, care își propune, pe lângă o anumită evaluare și întărire a unor competențe, abilități și care urmărește, în general, formarea și întărirea unor deprinderi de învățare.

Există mai multe **tipuri de teste**, clasificabile după anumite criterii, astfel:

Criteriu	Tipuri de teste
obiectul testării	teste de randament teste diagnostice teste de aptitudini
modul de manifestare a comportamentului evaluat	teste scrise teste orale
modul de administrare	individuale de grup/colective
cadrul de referință pentru evaluare	normative criteriale
momentul aplicării	inițiale de progres sumative finale
tipul evaluării	de progres/formativ finale/sumative
gradul de elaborare metodologică	nestandardizate standardizate
zona investigată	de cunoștințe de inteligență de personalitate de atitudini

4. Tehnica proiectării testului

Proiectarea și construirea unui test presupune parcurgerea următorilor pași:

- stabilirea competențelor ce urmează să fie evaluate;
- construirea unei matrici de specificație;
- alegerea tipului de item și construirea itemilor;
- asamblarea itemilor în teste și bareme de corectare.

a) **Precizarea finalităților testate** (competențele de evaluat; acesta este elementul de unde pornește construirea oricărui test).

Finalitățile testului sunt *competențele de evaluare* rezultate din programa școlară, programele de examen sau competențele asumate în predare. Formularea lor arată performanța așteptată. Aceste competențe trebuie să acopere întreaga zonă testată (pentru a nu exista, în principiu, competențe netestate).

Pentru simplificare, însă, competențele de evaluare pot fi reduse doar la realizarea unei corespondențe cu competențele din programă, notate asemănător acestora (1.1., ... 3.1. etc.), sau prin indicarea finalității asumate pentru fiecare item.

b) **Construirea unei matrice de specificație** are ca scop realizarea legăturilor dintre finalitățile evaluate și extensiunea tematică a secvenței supuse evaluării. Pot exista și alte forme ale matricei în care se face corespondența între diferitele categorii de finalități (cunoaștere, înțelegere, aplicare, analiză sinteză) și temele majore.

Acest model de matrice cuprinde, pentru o unitate de învățare, pentru un semestru sau un an școlar, următoarele:

Competențe evaluate (exemple)	Teme (sau capitole) subordonate unității testate					
	1	2	3	4	5	6
1.4.						
...						
3.2.						
6.1.						

Astfel, pentru competența 1.4. se pot construi itemi care au elemente (conținuturi) în oricare unitate de instruire subordonată unității evaluate (1, 2, ..., 6).

La fel, în continuare, pentru celelalte competențe (câte competențe asumate există).

În acest fel se poate realiza:

- o prezență proporțională a fiecărei **unități tematice de instruire** (1, 2, ..., 6) în structura totală a testului;
- verificarea tuturor competențelor (sau doar a celor care fac obiectul evaluării);
- construirea unor teste paralele între ele (și teoretic echivalente), fiind astfel posibilă aplicarea unor teste diferite pentru aceeași colectivitate (eliminându-se influențele reciproce între subiecți).

De asemenea, se poate realiza o corespondență între competențele vizate (notate cu numărul din programă) și tipurile de itemi folosite.

Exemplu:

- pentru 1.1. itemi cu alegere multiplă;
- pentru 1.2. și 1.3. itemi cu răspuns scurt;
- pentru 1.4. item lacunar;

- pentru 3.1., 3.3. și 4.1. itemi cu suport informațional (itemul va avea sarcini diferite pentru cele trei competențe vizate);
- pentru 6.1. eseu, cvasistructurat, cu limită de spațiu;
- pentru 6.2. eseu liber etc.

Pe baza reunirii itemilor se poate construi testul (sau testele paralele). Mărimea testului și timpul de rezolvare variază în raport cu mărimea unității de instruire evaluate.

Se înțelege că, paralel cu testul, se construiește și **baremul de corectare și notare** prin reunirea răspunsurilor la fiecare item. Modelul de barem cel mai ușor de utilizat este cel din testările și examenele naționale, unde itemii (sau câmpurile de itemi) au punctaje care dau un total de 100 de puncte.

Alocarea interioară (în barem) a punctajelor se face după criteriile ce țin de întinderea răspunsului, complexitatea acestuia, gradul de dificultate etc.

5. Aplicarea, corectarea și interpretarea rezultatelor

Testul, construit de profesor, se multiplică și se distribuie elevilor.

Testul se aplică în unitatea de timp estimată ca suficientă nivelului mediu (de exemplu, 30 pentru teste secvențiale, 30 - 40 pentru testele semestriale sau o oră, pentru testele integratoare, finale). Testul se aplică frontal, iar răspunsurile sunt strict eventuale. Se poate nota timpul de rezolvare pentru fiecare elev.

Corectarea testului, în raport cu baremul construit se realizează într-un tabel care cuprinde fiecare item cu un anumit punctaj (5p, 12p etc.).

Se pot reuni punctajele: (a) pe elev (de ex. 50p, 56p etc.), (b) pe item, conform modelului următor.

Elevul	Itemi						Total punctaj pe elev
	I	II	III	IV	V	VI	
1							
2							
...							
N							
Total punctaj pe item							

Punctajele pe itemi se pot transforma în note (de ex. 86p = 8,60). Punctajele pe itemi se raportează la punctajul total posibil pentru a se observa gradul de realizare a fiecărui item.

Interpretarea rezultatelor se poate face prin analiză statistică unde se calculează anumiți indici sau printr-o apreciere globală pe baza punctajului obținut de fiecare elev și a procentajului de realizare a fiecărui item.

Itemii care au un procentaj foarte ridicat (de peste 90%, de exemplu) sau un punctaj foarte redus (sub 10%) sunt eliminați din testări ulterioare, deoarece sunt ori prea greu de rezolvat ori prea ușor de rezolvat și nu duc la discriminarea performanțelor.

Din analiza rezultatelor se obțin anumite informații referitoare la:

- performanțele individuale ale elevilor;
- caracteristicile itemilor;
- anumite elemente favorizante sau deficitare ale instruirii (după rezultatele itemilor);
- modalitățile de ameliorare ale instruirii etc.

6. Evaluarea progresului școlar

Într-o perspectivă apropiată, evaluarea progresului școlar va reprezenta un domeniu de interes mult mai bine conturat, deoarece acesta (progresul școlar) va trebui să reprezinte un criteriu esențial în aprecierea traseului educațional al elevului și în aprecierea prestației cadrului didactic.

În cazul instruirii pe competențe, acest demers presupune:

construirea unor documente curriculare derivate, care să descrie modul de formare în timp al competențelor generale din programele școlare;

realizarea unei proiectări a instruirii pe parcursul mai multor ani școlari, în care vectorul de progres să fie bine conturat;

elaborarea instrumentelor de evaluare pentru parcursul unei competențe generale urmărite în momentele esențiale ale acesteia (test inițial, teste secvențiale, teste semestriale, teste finale obligatorii și un test final, la sfârșitul traseului de instruire avut în vedere);

stocarea datelor de parcurs și analiza progresului în formarea competențelor respective.

7. Calitățile testului

În aprecierea calității unui test, unele dintre cele mai importante aspecte sunt următoarele:

Relevanța testului = gradul în care itemii testează comportamentele dorite și nu altele.

Echilibrul = modul în care se realizează o testare proporțională a fiecărei componente a comportamentului, în conformitate cu intenția celui care a proiectat testul.

Eficiența = măsura în care este folosit timpul profesorului pentru administrarea și corectarea testului și timpul elevilor pentru performarea testului respectiv.

Obiectivitatea = reflectă gradul în care itemii sunt suficient de explicit formulați iar răspunsurile suficient de clare, încât orice specialist să poată obține scoruri identice sau asemănătoare.

Specificitatea = măsura în care itemii testului sunt suficient de specifici încât să evite situația în care un elev poate obține scoruri satisfăcătoare, fără a studia materia respectivă.

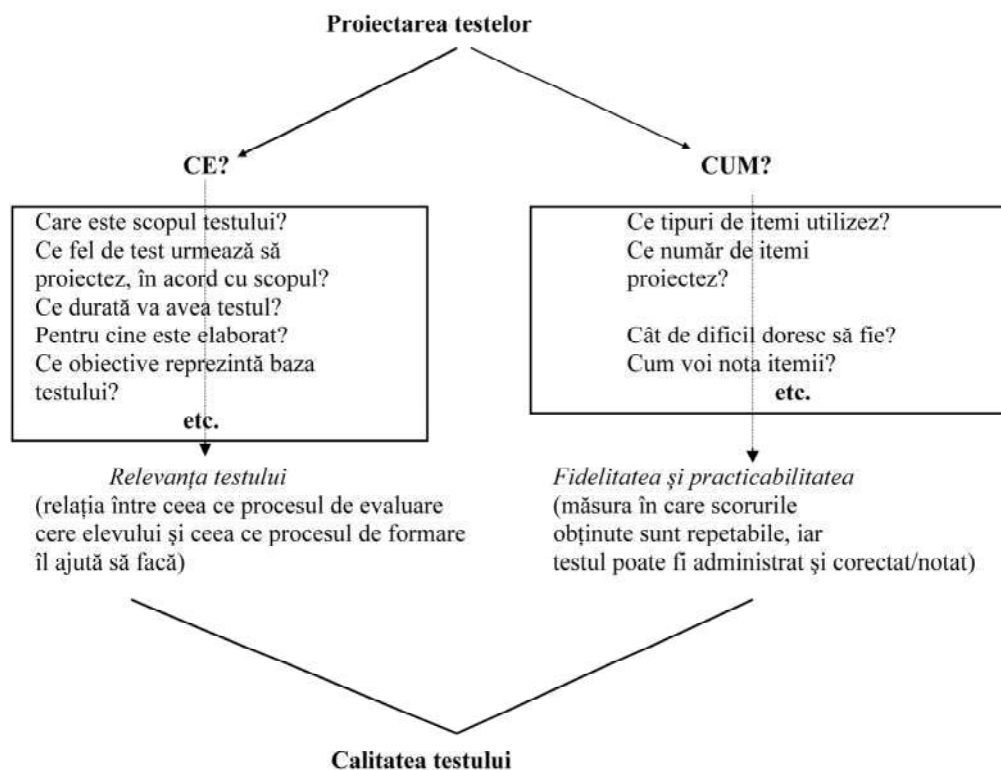
Dificultatea = gradul în care itemii și testul în ansamblu corespund ca grad de dificultate nivelului subiecților vizați.

Puterea de discriminare = măsura în care itemii discriminează elevii bine pregătiți de cei slabi pregătiți și în care testul asigură o largă distribuție a scorurilor pentru elevii cu un grad diferit de pregătire.

Siguranța = măsura în care testul oferă scoruri care corelează cu cele obținute prin alte metode și instrumente de evaluare, pentru același domeniu investigat.

Validitatea testului = măsura în care testul corespunde/evaluatează cunoștințele, abilitățile vizate.

Încadrarea în timp = măsura în care scorul obținut reflectă nivelul real al elevului și nu viteza sa de răspuns (cât știe, nu cât de repede răspunde).



- În măsura în care un test are acest tip de relevanță și înregistrează scoruri fidele, poate pretinde a fi un test valid
- Un test de achiziții valid poate fi un test compus din sarcini relevante și care înregistrează scoruri fidele.

8. Tipuri de teste

a) Teste standardizate

Principalele condiții pe care trebuie să le îndeplinească un test standardizat sunt:

- itemii testului sunt de o înaltă calitate tehnică, au fost pretestați și selectați pe baza dificultății, puterii de discriminare, a relației cu setul definit de specificații
- administrarea și corectarea sunt realizate uniform (în condiții standard);
- clasificarea se realizează în raport cu normele rezultate din examinarea anterioară a unui număr de subiecți, deci fiecare subiect evaluat/examinat poate fi localizat într-o distribuție statistică (etalonarea);
- administrarea succesivă, repetată, trebuie să ducă la același rezultat (fidelitate).
- sunt asigurate forme echivalente, ceea ce face posibilă repetarea lor.
- sunt elaborate materiale auxiliare și un manual al testului, pentru a fi folosite în administrarea și corectarea testului, pentru interpretarea rezultatelor.

Comparând calitățile și limitele acestui tip de instrumente de evaluare prezentate mai sus, putem trage următoarele concluzii:

- Pot fi utilizate cu succes pentru compararea nivelului general de achiziții al elevilor
- Sunt utile pentru evaluarea abilităților/competențelor, a acelor finalități comune mai multor discipline/cursuri
- Pot grupa elevii pentru scopuri instrucționale
- Pot diagnostica punctele tari și slabe ale elevilor într-o zonă foarte largă sau într-o arie de abilități largă
- Nu sunt utile în situația evaluării rezultatelor pentru anumite clase și școli specifice
- Nu pot sprijini evaluarea continuă a progresului elevilor și achizițiile lor
- Nu susțin evaluarea în contextul flexibil și rapid evolutiv al domeniilor de conținut pentru științe naturale, sociale

b) Teste elaborate de profesori (engl. *classroom tests*)

Ținând cont de limitele în folosirea testelor standardizate pentru evaluarea continuă și faptul că numărul celor care sunt cu adevărat specializate, adecvate fiecărui conținut, nivelului dorit sunt destul de puțin numeroase, este evidentă necesitatea ca **profesorul** să construiască testele necesare în evaluarea curentă.

Avantajele acestor teste sunt:

- procesul de elaborare (proiectare) a testului poate ajuta profesorul să clarifice și să definească mai atent finalitățile educaționale urmărite
- testele realizate de profesori se adecvează conținutului și finalităților unui curs specific mai bine decât testele realizate de altcineva
- realizarea testului (deci a evaluării) și a procesului de formare fiind parcurse/performate de către aceeași persoană, există mai multe șanse de a fi eficient integrate în procesul educațional.

CUPRINS

Prefață	7
Introducere	9
I. Geografia ca știință și geografia școlară	11
1. Geografia ca știință o abordare actuală.	11
2. Geografia școlară	18
3. Didactica geografiei ca disciplină integratoare	23
II. Baza formală a organizării instruirii: curriculum școlar	26
1. Conceptul de curriculum și evoluția sa în România	26
2. Terminologie și evoluție conceptuală	28
3. Sistemul de documente reglatoare	32
4. Concretizarea curriculumului școlar (curriculum aplicat).	41
5. Elemente de actualitate imediată și de perspectivă	43
III. Didactica geografiei între didactica generală și didacticile alternative.	45
IV. Didactica geografiei de la obiective la competențe și atitudini	62
1. Didactica atingerii obiectivelor educaționale	62
2. Didactica formării competențelor	72
3. Sistemul de atitudini și valori promovate de geografia școlară	76
V. Terminologia geografică și transpunerea ei didactică.	82
VI. Geografia școlară actuală și principiile didactice	90
VII. Metode de predare învățare (resurse metodologice)	95
VIII. Mijloace de învățământ (de instruire)	114
IX. Strategiile didactice în organizarea instruirii prin geografie.	132
X. Proiectarea și realizarea instruirii (elemente generale)	152

XI. Evaluarea rezultatelor instruirii și a progresului școlar	159
XII. Proiectarea și organizarea instruirii în ciclul secundar inferior (clasele V VIII).	174
XIII. Proiectarea și organizarea instruirii în ciclul liceal inferior (clasele IX X)	267
XIV. Proiectarea și organizarea instruirii în ciclul liceal superior (clasele XI XII)	294
XV. Dimensiunea transdisciplinară a instruirii și geografia școlară	326
XVI. Un nou model de proiectare didactică în contextul instruirii pe competențe	341
XVII. Didactica geografiei o privire interioară	353
Bibliografie	357