

SUPPORT DE CURS

CUNOAȘTEREA ELEVULUI ȘI EVALUAREA PROGRESULUI ÎN ÎNVĂȚARE

Structura cursului:

Introducere

1. Necesitatea cunoașterii psihologice a elevului
 1. Dezvoltarea socio-afectivă
 2. Dezvoltarea socio-afectivă a copilului preșcolar
 3. Rolul atașamentului în dezvoltarea socio-afectivă a copilului
 4. Legătura dintre relația afectivă elev-profesor și performanțele școlare
2. Dificultăți de învățare
 1. Ce sunt dificultățile în învățare
 2. Care sunt cauzele deficiențelor de învățare
 3. Caracteristicile copiilor cu dificultăți de învățare
3. Metode și tehnici de evaluare a rezultatelor școlare. Strategii evaluative implicate în actul învățării
 1. Metode orale de examinare
 2. Examinarea prin probe scrise și orale
 3. Strategii de evaluare implicate în procesul învățării

Concluzii

Bibliografie

INTRODUCERE

Dezvoltarea socio-emoțională vizează debutul vieții sociale a copilului, capacitatea lui de a stabili și menține interacțiuni cu adulți și copii. Interacțiunile sociale mediază modul în care copiii se privesc pe ei înșiși și lumea din jur. Dezvoltarea emoțională vizează îndeosebi capacitatea copiilor de a-și percepe și exprima emoțiile, de a înțelege și răspunde emoțiilor celorlalți, precum și dezvoltarea conceptului de sine. În strânsă corelație cu conceptul de sine se dezvoltă imaginea despre sine a copilului, care influențează decisiv procesul de învățare.

Învățarea tinde să devină o formă fundamentală a activității omului. În epoca revoluțiilor științifice, a inteligenței artificiale și microprocesoarelor, când munca fizică și intelectuală sunt tot mai mult transferate sistemelor informatice flexibile și inteligente, omul desfășoară o intensă activitate de învățare și creație.

Studiul problematicii copiilor cu dificultăți de învățare este relativ recent. Bineînțeles, dificultăți de învățare au existat dintotdeauna și nu numai la copii, ci și persoanele de vârstă adultă. Având în vedere însă că învățarea școlară este activitatea dominantă (alături de joc, în fazele timpurii ale copilăriei), frecvența apariției dificultăților de învățare este mai ridicată la copii. Pe de altă parte însă, dificultățile de învățare din perioada copilăriei, cronicizate, asupra cărora nu se intervine, rămân și la vârstele adulte, continuând să afecteze buna relaționare și integrare a individului în context socio-profesional.

Pedagogia contemporană încearcă să facă față solicitărilor care vin din lumea socio-economicului, noilor probleme ale lumii postmoderne, aducând propuneri și soluții educative noi, multe dintre ele rămânând în simpla fază de proiect, altele fiind însă în fază experimentală. Într-o lume a eclectismului, a diversității, a holismului, a inter-, multi, transculturalismului și globalizării, educația pare a fi într-un moment de criză, criză prevestită, de altfel, încă din 1968 de Phillips Coombs și susținută și în prezent de mulți oameni de știință pentru diferite domenii ale macrosocialului (criza politică, criza de regim, de rationalizare, de autoritate, economică etc.), dar și de diferiți psihopedagogi cu referire la învățământ (P. Frangopol., 2002, pp. 8-11)

Acestei crize, pedagogia se străduiește să-i răspundă, în replica, prin inițierea unor proiecte de reformă care să cuprindă o ofertă educativă generoasă, cuprinzătoare, pentru a putea satisface nevoile crescânde și diverse de educație. Așa s-a născut pedagogia (educația) inclusivă sau integrată, pedagogia copiilor supradotați (pedagogia elitismului), alternativele educationale (Școlile Waldorf, Montessori, Freinet, Step by Step). Cu toate aceste eforturi de a suplini nevoile educationale diverse ale unei populații mozaicată și în continuă schimbare, o singură categorie de indivizi nu a fost cercetată și explorată îndeajuns: este vorba de categoria copiilor cu dificultăți de învățare.

Literatura de specialitate consemnează diferite definiții ale acestui fenomen, definiții elaborate din diferite perspective, în funcție de care fenomenul a fost investigat. Nu se poate spune că s-a ajuns la o definiție unanim recunoscută, deoarece eterogenitatea etiologică și simptomatologică, precum și complexitatea fenomenului nu permit o definiție care să cuprindă prin gen proxim și diferența specifică întreaga realitate investigată.

Astfel, Kirk apreciază: „O dificultate de învățare se referă la o întârziere, o tulburare, o dezvoltare încetinită în plan emoțional sau comportamental. Ea nu este însă rezultatul întârzierii mentale, deficiențelor senzoriale sau factorilor culturali și instituționali” (S. Kirk, 1962, p. 262). Într-o altă definiție Kirk apreciază „am utilizat termenul de dizabilități de învățare (*learning disabilities*) pentru a descrie un grup de copii care au tulburări în dezvoltare, în limbaj și vorbire, în citire și abilitățile asociate de comunicare.” (apud Learner, 1988, p. 128).

Ca și în cazul definițiilor și aprecierilor lui S. Kirk și în cazul altor autori care se refereau la dizabilități de învățare, larghețea formulărilor lor, ne permite să o aplicăm și să o utilizăm și pentru copiii care au dificultăți de învățare lejere, obisnuite, temporare.

Traian Vrasmas (2001) face distincția între sintagma „dificultăți de învățare” în sens restrâns și „dificultăți de învățare” în sens larg. În sens inițial și restrâns, sintagma se referă la tulburări cu dominantă psihomotorie, psihoafectivă – fără deviații semnificative ale comportamentului – la ritmul lent de învățare și / sau intelectul liminar, la tulburările instrumentale. Autorul citează însă

semnaleaza ca aceste tulburari apar pe fondul unei relative integritati psihofizice a copilului, spre deosebire de copiii cu CES. A doua acceptiune, in sens larg, sintagma „dificultati de invatare” este folosita intr-o maniera sinonimica cu cea de „cerinte educative speciale” din dorinta de a suplini alti termeni care definesc aceasta realitate, termeni traumatizanti, stigmatizanti (handicap, incapacitate, deficienta etc.).

Potrivit definitiei date de AQETA (l'Association Québécoise des troubles d'apprentissage) (<http://www.aqeta.qc.ca/francais/generale/definit.htm>), adoptata in martie 2002, expresia “dificultati de invatare” face referire la un anumit numar de disfunctii ce pot afecta achizitia, organizarea, retinerea/pastrarea, intelegerea si tratarea/procesarea informatiilor/mesajelor verbale sau nonverbale. Aceste disfunctii afecteaza invatarea unor persoane, care, de altfel, pot face dovada unor abilitati intelectuale esentiale privind gandirea sau rationamentul. Prin aceasta, dificultatile de invatare sunt diferite de deficientele intelectuale

Pe baza definitiilor si aprecierilor de mai sus, putem concluziona ca expresia „dificultati de invatare”, in sens larg, general se refera la un ansamblu variat de obstacole si momente de oscilatie, concretizate intr-o paleta de manifestari particulare, care intervin in dezvoltarea personalitatii individului implicat in procesul continuu de invatare.

In sens restrans, pedagogic, sintagma se refera la un anumit numar de slabe sau deficitare organizari ale activitatii de invatare scolara de catre elevi, care pot afecta achizitia (perceperea, receptarea), organizarea, retentia, intelegerea, tratarea (procesarea) informatiei verbale sau nonverbale, respectiv redarea, exprimarea, comunicarea acesteia. Cu alte cuvinte, aceste dificultati, obstacole cronicizate de la nivelul activitatii de invatare a elevului afecteaza inputul, procesarea propriu zisa si outputul informational, inclusiv aspectele metacognitiv si noncognitiv, in cazul unor persoane care, de altfel, dau dovada de integritatea structurala si functionala a capacitatilor intelectuale de baza ale gandirii si rationamentului. Astfel, dificultatile de invatare sunt distincte de deficientele mintale, caracterizand copiii din sfera „normalitatii”, normalitate privita cel putin din punctul unui coeficient de inteligenta situat cel putin in zona liminara sau medie.

Evaluarea este procesul menit să măsoare și să aprecieze valoarea rezultatelor sistemului de educație sau a unei părți a acestuia, eficacitatea resurselor, a condițiilor și operațiilor folosite în desfășurarea activității, în vederea luării deciziilor privind ameliorarea activității în etapele următoare.

1. NECESITATEA CUNOAȘTERII PSIHOLOGICE A ELEVULUI

Cunoașterea elevului nu este o problemă nouă, dar e mereu actuală și prezintă o importanță deosebită în procesul instructiv-educativ. Datoria cadrelor didactice este de a crea premisele și condițiile optime pentru valorificarea potentialului psihologic de care dispune fiecare elev.

Cunoașterea particularităților psiho-individuale ale elevilor constituie necesitatea de bază pentru un management optim la nivelul clasei de elevi. Identificarea particularităților fiecărui copil, a disponibilităților, a progreselor înregistrate periodic favorizează adaptarea, reglarea procesului de instrucție și educație astfel încât să răspundă optim nevoilor fiecărui elev și să asigure șanse egale de dezvoltare tuturor copiilor. Am convingerea că le vom fi de folos copiilor care ne sunt elevi , doar în măsura în care vom fi atenți la ei, la nevoile , calitățile și interesele lor, la ceea ce contează cel mai mult pentru ei: să fie ascultați cu răbdare și înțeleși cu dragoste.

Cunoașterea elevului, din punct de vedere psihopedagogic, este o activitate științifică și presupune o mare responsabilitate din partea specialiștilor interesați pentru formarea și dezvoltarea copilului.

Cunoașterea psihologică a copilului școlar este necesară și importantă, ea venind în sprijinul cadrelor didactice care trebuie să aplice principiul tratării individuale a copilului, sporind astfel eficiența muncii educative. Pentru a obține rezultate deosebite în procesul educativ, învățătorii trebuie să-i cunoască pe copii și cunoscându-i să-i educe. Procesul instructiv-educativ din școală oferă posibilitatea descoperirii trăsăturilor pozitive pe care le dezvoltă și diminuării celor negative.

Pentru un cadru didactic care lucrează cu copiii din clasa pregătitoare este important, printre altele, să stabilească dacă un copil este activ sau nu și dacă este emotiv sau nu. Dacă un copil este activ, el ar putea fi harnic, energic, indiferent de gradul de emotivitate, iar dacă este inactiv, ar putea fi lent, leneș, fără inițiativă. Copilul emotiv va avea reacții emoționale puternice, va fi implicat afectiv în tot ceea ce face, în timp ce la un copil neemotiv astfel de manifestări vor fi minime. Aceste caracteristici sunt destul de evidente în comportamentul copiilor încă de la vârste mici, astfel încât educatorii pot lua măsurile necesare stimulării, utilizării și controlului acestora. Copiii activi vor fi orientați spre activități utile, valorizate social și se va tempera tendința acestora de a lua hotărâri pripite. Inactivii au nevoie de stimulare constantă, bine dozată și de un program de lucru strict supravegheat.

Trăsăturile fundamentale de caracter ce se pot dezvolta în procesul de învățământ și de care trebuie să se țină seama în cazul copiilor clasei pregătitoare, sunt: conștiința de sine, conștiința morală, capacitatea de înfrânare, inhibiție, perseverența, curajul, tendința spre dominanță sau spre supunere, prudența.

Cercetările experimentale au demonstrat că intensitatea trăsăturilor psihologice ce alcătuiesc profilul psihologic al cuiva se distribuie conform curbei lui Gauss. În mod normal, performanțele școlare și sociale ale fiecărui elev nu pot să se situeze toate la un nivel superior. Educatorii trebuie să creeze situații în care elevii să-și cunoască nu numai limitele ci și resursele. Conștientizarea acestora conduce la formarea unei imagini de sine echilibrate, a demnității și respectului de sine și față de ceilalți. Se ajunge la acceptarea diferențelor firești dintre oameni, la creșterea spiritului de toleranță și la evitarea etichetelor globale care pot împinge unii elevi spre periferia grupului școlar, cu efecte negative asupra personalității acestora.

Înainte de intrarea copilului în clasa pregătitoare învățătorul are un prim contact cu acesta, fie că are loc în școală, atunci când preșcolarii vin în vizită împreună cu părinții sau educatoarea, fie în grădinițele pe care aceștia le frecventează. Desigur că prima impresie conduce la distorsiuni, dar se stabilește o bază pentru viitoarele interacțiuni. Pentru micuții și părinții acestora, de multe ori prima impresie este hotărâtoare. Ei vor îndrăgi sau nu, vor accepta mai ușor viitoarele provocări sau își vor înfrânge temerile datorită modului cum s-a prezentat “învățătoarea” la acest “examen”. Pentru omul obișnuit funcționează din plin psihologia simțului comun.

Cadrul didactic, ca și profesionist, nu are voie însă să facă asemenea greșeli. Există o multitudine de metode de cunoaștere psihopedagogică a persoanei. Ceea ce ni se cere fiecăruia dintre noi este:

- cunoașterea acestora, a modalităților științifice de aplicare, avantajele și limitele fiecăreia;
- factori ce pot distorsiona rezultatele obținute în urma aplicării unei metode de cunoaștere;
- limitarea dacă nu se poate anihilarea influenței lor;
- verificarea fiecărei informații despre personalitatea elevilor prin mai multe metode de cunoaștere;
- conștientizarea necesității practice, vitale pot spune, a cunoașterii psihopedagogice a copilului.

Metodele ce ne stau la dispoziție sunt diverse:

conversația, convorbirea, analiza produselor elevilor, fișele psihopedagogice, chestionarele orale etc.

Astfel, la intrarea în clasa pregătitoare, în a doua zi de școală, se obișnuiește să se dea copiilor un „test” în care pot fi lasați să deseneze ce vor ei, ce le place, fără să dau vreun scop acestui desen. Vor folosi creioane colorate, carioca, creion grafic, stilou-ce doresc ei. Atmosfera din clasă este una degajată, ei aflând că pe aceste desene nu vor primi note - nota fiind de multe ori un element de blocaj sau de supramotivare. În zilele următoare, desenele sunt interpretate cu ajutorul unui psiholog.

Multe desene au un caracter stereotip. Copiii redau case, flori, arbori, oameni, nori, soare etc. Unele desene ies însă din acest tipar și prezintă elemente foarte deosebite care fac subiectul interpretării psihologice aparte. În acestea, copiii își exprimă spontan dureri, suferințe psihice, întâmplări care i-au șocat și pentru care suferă. Acestea trebuie cunoscute de învățător pentru că îl ajută la abordarea optimă a elevului în scopul integrării lui școlare și prevenirii eșecului - uneori inexplicabil din motive de inteligență.

Este important ca învățătorul să cunoască ce relații există în sânul familiei, să-i cunoască bine pe părinți pentru că numai așa va putea să ferească elevul de influența nefavorabilă a unor părinți autoritari, hiperprotectori, indulgenți, severi, agresivi.

Insuccesul școlar al unor copii nu se datorează intelectului scăzut, ci suferinței psihice, unei depresii care nu le permite să dea randament.

Copilul nu este totuși o mică mașinărie, introdusă într-un sistem programat, ce acționează impecabil sub bagheta unui dirijor. El este o personalitate în devenire, reprezintă un material maleabil sub influența factorilor de mediu și educaționali care, ca orice ființă umană, are nevoi și trebuințe de deficiență și de creștere sau dezvoltare.

2. DEZVOLTAREA SOCIO-AFECTIVĂ

Dezvoltarea socio-afectivă a copilului preșcolar

Dezvoltarea socio-emoțională vizează debutul vieții sociale a copilului, capacitatea lui de a stabili și menține interacțiuni cu adulți și copii. Interacțiunile sociale mediază modul în care copiii se privesc pe ei înșiși și lumea din jur. Dezvoltarea emoțională vizează îndeosebi capacitatea copiilor de a-și percepe și exprima emoțiile, de a înțelege și răspunde emoțiilor celorlalți, precum și dezvoltarea conceptului de sine. În strânsă corelație cu conceptul de sine se dezvoltă imaginea despre sine a copilului, care influențează decisiv procesul de învățare.

Dezvoltarea socio-emoțională se referă la cele două domenii, adică cel social și emoțional.

Dezvoltarea socială cuprinde:

- Dezvoltarea abilităților de interacțiune cu adulții;
- Dezvoltarea abilităților de interacțiune cu copii de vârstă apropiată;
- Acceptarea și respectarea diversității;
- Dezvoltarea comportamentelor pro sociale.

Dezvoltarea emoțională cuprinde:

- Dezvoltarea conceptului de sine;
- Dezvoltarea autocontrolului emoțional;
- Dezvoltarea expresivității emoționale.

Cercetările științifice au grupat necesitățile psihologice din punct de vedere socio-afectiv în trei categorii:

- nevoia de securitate afectivă, preșcolarul simte nevoia să iubească și să fie iubit;
- nevoia de a se simți util; de a avea conștiința propriei sale valori, de a ști că poate face ceva folositor;
- nevoia de a înțelege sensul propriei existențe și a mediului în care trăiește.

Astfel securitatea afectivă se poate realiza dacă preșcolarul este înconjurat de căldură, dacă nu este amenințat cu privarea de afecțiune. Retragerea din dragoste este pentru el pedeapsa cea mai greu de suportat și-l poate structura ca persoană răzbunătoare.

În ce privește educarea sentimentului utilității nu este indicat să-i creem complexe de inferioritate prin comparații neîncetate din care rezultă că el are un rol inferior. Necunoscându-și limitele, el își poate propune scopuri superioare posibilităților. De aceea, educatoarea poate stabili sarcini numai la nivelul proximei sale dezvoltări, sarcini pe care le poate îndeplini, căci altfel înregistrează eșecuri și-l pot transforma într-un blazat, pesimist și pasiv.

Satisfacerea nevoii de înțelegere a sensului existenței sale și a mediului în care trăiește-poate avea loc prin conducerea preșcolarului în așa fel încât să descopere lucrurile, persoanele din jur și propria sa ființă, să iasă astfel din egocentrismul care-l caracterizează.

Toate achizițiile în plan socio-afectiv, specifice acestei vârste constituie pași spre maturizarea afectivă și spre conturarea inteligenței sociale și emoționale.

1. Rolul atașamentului în dezvoltarea socio-afectivă a copilului

Dezvoltarea socio-afectivă a copilului trebuie privită din perspectiva teoriei atașamentului.

Atașamentul este legătura afectivă pe care un om sau un animal și-o formează între el însuși și un altul anume – legătură care durează indiferent de timp și distanță. Copilul își manifestă atașamentul căutându-l pe părinte, urmându-l, agățându-se de el sau atrăgându-i atenția prin plâns,

țipat și zâmbit. Părinții își manifestă atașamentul supraveghindu-și copilul chiar când nu există riscuri și răspunzând copilului când acesta țipă, plânge, cheamă sau zâmbește. Atașamentul este un indicator de bază al relației dintre părinte și copil și un bun predictor al viitoarelor competențe ale copilului.

În concepția lui J. Bowlby (autor al teoriei atașamentului), *atașamentul reprezintă acea formă de comportament prin care un individ se plasează și menține proximitatea față de o altă persoană pe care o consideră a fi mai capabilă de a se confrunța cu dificultățile vieții*. Acest comportament este mai evident în situațiile în care individul este vulnerabil (obosit, speriat sau bolnav), caută îngrijire și confort și este întreținut de răspunsul, de atitudinea persoanei față de care se manifestă atașamentul, care manifestă sensibilitate, disponibilitate față de problemele întâmpinate de către individ, conferindu-i acestuia un sentiment general de securitate și încredere. Deși acest comportament este mai evident în copilărie, el poate fi observat de-a lungul întregii vieți a unei persoane, mai ales în situațiile de criza existențială pe care le traversează aceasta, fiind considerat o parte integrantă a naturii umane și având ca funcție biologică, aceea de a proteja și de a asigura supraviețuirea unei ființe.

Asemenea “semne” ale atașamentului se întâlnesc în forma lor naturală numai la copii.

Atașamentul are un caracter dinamic, adică apare, se formează, se “maturizează”, atinge apogeul în anumite condiții ale copilăriei, se poate deteriora sub incidența unor factori, slăbește și chiar dispare, odată cu dispațiția persoanei atașante. În mod normal, atașamentul trebuie să “reziste” sub o anumită formă toată viața. Pe măsură ce copilul își formează “conștiința de sine” și aspiră spre individualitate, atașamentul își modifică semnificativ natura, calitatea și formele de manifestare și treptat scade în intensitate. Relațiile de atașament au misiunea de a proteja persoana mai vulnerabilă în raport cu factorii sau agenții externi sau interni.

Discutând despre conceptul de atașament în contextul socializării, A. Birch (2000) *consideră că atașamentul poate fi definit ca o legătură afectivă orientată spre o anumită persoană*. Pe parcursul vieții unei persoane, cercetările au dovedit stabilitatea acestuia în timp, cu excepția unor cazuri în care au apărut schimbări drastice ale contextului familial al individului.

Importanța atașamentului și climatul familial

Cercetările au demonstrat că un atașament securizant la vârsta de un an este baza pentru explorările viitoare și dezvoltarea unei personalități mature în perioada preșcolară, copiii sunt mai curioși, mai curajoși, mai independenți, cu competențe cognitive și sociale substanțial superioare celor cu atașament nesecurizant.

Pe măsură ce copiii se simt mai în siguranță, ei devin mai mobili, încep să-și exploreze mediul înconjurător din ce în ce mai mult. Indiferent dacă interpretăm această explorare ca o ieșire din simbioza cu mama, ori ca o rezolvare a conflictului interior între autonomie sau rușine și neîncredere în sine, sau o interpretăm ca fiind experimentele „micului cercetător” prin metoda încercare și eroare, adevărul este că uneori aceste explorări îi lasă uimiți și fără grai pe părinți și sunt periculoase pentru copii.

Cercetătorii au identificat 6 criterii care evaluează „căminul” în care crește și se dezvoltă copilul, din programul de cercetare HOME – Home Observation for the Measurement of the Environment. Concluziile acestei cercetări, aplicate pe diverse culturi și clase sociale sunt că, un cămin adecvat prezice mai bine competențe cognitive și sociale superioare decât testele de inteligență sau apartenența la o clasă socială. Cu alte cuvinte, un copil de doi ani dintr-o familie săracă, având un coeficient de inteligență mediu dar cu o mamă responsabilă și un mediu de joacă stimulativ este probabil să devină un preșcolar mai competent decât un copil dintr-o familie înstărită și care pare mai inteligent, dar care are scoruri HOME mai mici, pentru căminul său.

- 1) Mama răspunde copilului la sunetele scoase de acesta cu sunete sau cuvinte.
- 2) Mama nu intervine în acțiunile copilului și nu restricționează mișcările acestuia mai mult de trei ori în timpul observării.
- 3) Locul de joc al copilului arată siguranță, nu sunt pericole.
- 4) Copilul are una sau mai multe jucării sau echipament care promovează activitatea musculară.
- 5) Mama îl ține pe copil în raza vizuală și se uită la copil des.

6) Mama îi citește povești cel puțin de trei ori pe săptămână.

Apariția primelor forme de atașament la copii

Primele atașamente se formează în jurul vârstei de 8 luni și tind să coincidă cu apariția la copil a "anxietății de separare" și se continuă pe parcursul primului an de viață, care este perioada formării relațiilor afective cu adulții cei mai apropiați. Comportamentele specifice atașamentului sunt: căutarea și staționarea în apropierea persoanelor investite afectiv, protest când este despărțit de subiectul atașamentului și folosirea adultului ca „bază de securitate” când explorează „necunoscutul”.

Bowlby (1969), a considerat inițial că relația care se dezvoltă între copil și mamă este baza afectivă a relațiilor interpersonale de mai târziu. Ulterior, Bowlby depășește influența psihanalitică și preia o serie de concepte din biologie. Și anume, pe de o parte atașamentul este o structură afectivă care se dezvoltă în scopul asigurării protecției copilului și pe de altă parte comportamentul de atașament se structurează în relația mamă-pui. Analiza ulterioară a acestor postulate a validat doar primul – **atașamentul are rol de protecție**. Al doilea s-a dovedit a fi fals: puiul sau copilul **se simte protejat în raport cu orice altă persoană adultă** care îi oferă dragoste și stabilitate (tată, bunică, etc.).

Bowlby împarte dezvoltarea atașamentului în 4 etape:

- *etapa de preatașament* - de la naștere la 6 săptămâni când comportamentul este o problemă de răspunsuri reflexive determinate genetic, cu valoare de supraviețuire.
- *etapa atașamentului de acțiune* – (6 săptămâni-6/8 luni) - în această fază, copiii mici se orientează și răspund, marcând mai mult decât până acum preferința față de mamă.
- *etapa atașamentului delimitat* - 6/8 luni până la 18 luni/2 ani, corespunzătoare etapei în care atașamentul față de mamă este foarte evident. În această perioadă, copiii manifestă anxietate de separare. Această perioadă de atașament delimitat își găsește echivalența în permanența obiectului din teoria lui Piaget.
- *etapa formării unei relații reciproce* - 18 luni - 2ani și după. În această perioadă, copilul construiește progresiv o reprezentare internă a figurilor de atașament, care îi va permite să suporte din ce în ce mai bine absența acestora și să anticipeze întoarcerea lor. Bowlby descrie că în jurul vârstei de 3 ani se formează un palier matur în construcția acestei reprezentări, care îl va ajuta pe copil să suporte mai bine separarea corespunzătoare intrării în grădiniță. Ca urmare, anxietatea de separare scade la vârsta de 3 ani.

Cele 4 etape ale lui Bowlby arată că legătura afectivă de durată pozitivă cu persoana care are grijă de copil se dezvoltă pornind de la experiențele din primii 2 ani de viață. Odată stabilită legătura de atașament, aceasta durează în timp și spațiu, iar copiii nu trebuie să se mai angajeze în comportamente de căutare a apropierei la fel de insistent ca până acum.

Stările afective trăite de copil sunt tot mai variate. El este bucuros dacă i se satisface o dorință, mândru dacă reușește să facă ceva, timid în situații neobișnuite, gelos pe fratele mai mic. Anxietatea de separare, rușinea, frica sunt frecvente. Copilului poate să îi fie frică de străini, să nu fie părăsit de părinți (mai ales dacă este lăsat singur la cunoștințe sau la spital), să nu piardă dragostea părinților (dacă este amenințat cu așa ceva).

Tipuri de atașament

Cele trei postulate de bază în teoria atașamentului (Bowlby, 1973) sunt următoarele:

1. Dacă o persoană are certitudinea că este protejată în orice moment (în sensul existenței necondiționate și constante a unui protector în imediata apropiere) ea va fi mai puțin înclinată să dezvolte sentimente de teamă (în relațiile cu ceilalți), va avea mai multă încredere în ceilalți și în sine.

2. Dezvoltarea încrederii se construiește în perioada copilăriei și a adolescenței și orice așteptare (expectanță) care se dezvoltă în acești ani, tinde să persiste relativ neschimbată pe parcursul întregii vieți.

3. Pattern-urile de atașament (experiențele) adulților sunt reflectări (relativ corecte) ale experiențelor afective din copilărie.

Principalele tipuri de atașament sunt:

A. Atașamentul securizant. Dacă pe parcursul primilor ani de viață copilul se simte satisfăcut de răspunsurile/reacțiile adulților la comportamentele pe care le dezvoltă, atunci se va structura un tip de **atașament** denumit **securizant**, care corespunde a ceea ce Erickson denumeste **încredere**. Cu alte cuvinte, copiii care și-au format un **atașament securizant** cu mama lor se joacă liniștiți când mama este prezentă în cameră chiar dacă este prezent și un străin, plecarea mamei le crează o oarecare neliniște (semnalizată prin proteste sonore și oprirea din joc) și revenirea mamei înseamnă restabilirea contactului, cu un zâmbet și luat în brațe, după care copilul își reia jocul. Copilul arată clar că o preferă pe mamă, străinului. **Acest tip** de atașament este prezent în 60 –70% dintre cazuri și se reflectă în comportamentul copilului prin autonomie, siguranță și încredere în relațiile cu alți adulți, cu condiția ca și părintele să fie prezent.

D. Howe afirmă că, părinții și copilul sunt programați biologic să devină atașați unul de celălalt, adulții ajutându-și copilul:

- a) să-și valorifice întregul potențial;
- b) să gândească în perspectivă;
- c) să-și dezvolte conștiința de sine;
- d) să-și dezvolte abilitățile de cooperare cu semenii;
- e) să devină încrezător în forțele sale;
- f) să facă față stresului și frustrării;
- g) să-și învingă teama și neliniștea;

Cu cât atașamentul este mai puternic, cu atât baza afectivă este mai sigură, curajul copilului mai mare, “libertatea de mișcare” și spațiul social în care îndrăznește să se deplaseze, mai importante. Ori de câte ori copilul se simte amenințat, el revine la „bază” (în familie, în propriul său cămin), dar poate face acest lucru numai dacă are deja un fundament afectiv adecvat, stabil.

În condițiile existenței unui atașament puternic se formează oamenii stabili din punct de vedere psihic-emoțional, puternici în fața “încercărilor”, ușor adaptabili exigențelor vieții, competenți și responsabili în asumarea obligațiilor familiale și profesionale.

B. Atașamentul nesecurizant. Dacă pe parcursul primilor ani de viață copilul nu se simte securizat de răspunsurile/ reacțiile adulților la comportamentele pe care le dezvoltă atunci se va structura un tip de **atașament** denumit **anxios**, care corespunde lipsei de încredere (conform teoriei ericksoniene), sau un **atașament evitant**.

Au fost identificate două sub-tipuri de atașament nesecurizant:

B1 – atașamentul nesecurizant-anxios - copiii sunt **anxioși și opun rezistență**, se agață nervos de mama lor chiar înainte ca ea să încerce să plece și nu doresc să exploreze camera jucându-se, plâng tare ori de câte ori mama pleacă, apoi refuză să fie liniștiți când ea se întoarce, continuând să plângă furioși, chiar când se regăsesc înapoi în brațele ei. Copilul anxios prezintă teamă în relațiile noi, aparent lipsă de curiozitate, în fapt teamă de separare de adultul/părinte;

B2 – atașamentul nesecurizant-evitant - copiii sunt **evitanți**, nu interacționează cu mama lor și nu arată stress când aceasta pleacă, iar la întoarcerea ei, evită să restabilească contactul cu ea, uneori chiar întorcându-i spatele. Copiii cu atașament nesecurizant-evitant, răspund străinilor uneori chiar mai pozitiv decât părinților. Aceștia prezintă comportamente de explorare, nonimplicare afectivă și acceptarea cu ușurință a separării de adultul/părinte și în același timp de acceptare a persoanelor necunoscute.

C. Atașamentul nesigur-ambivalent – copiii, datorită lipsei unei relații normale cu părinții și îndeosebi, lipsei totale de afecțiune, de dragoste părintească au un comportament caracterizat de atitudini conflictuale și contradictorii, care pot fi secvențiale – se joacă și este fericit pentru că în momentul următor să plângă și să fie furios, sau simultane – zâmbet asociat cu agresivitate.

2. Atașamentul de acest tip are consecințe negative, manifestându-se în realitate ca “fals atașament,” întrucât:

- a) copilul nu este sigur de sentimentele și dragostea părinților și, deci, de protecția de care are nevoie;

- b) părinții par să fie indiferenți, neglijenți;
- c) copilul se așteaptă să fie respins sau ignorat de persoanele atașante) atunci când va semnala dorința de atenție sau nevoia de ajutor;
- d) atitudinile și comportamentele părinților i se par copilului imprevizibile, perturbatoare sau angoasante;
- e) copilul se simte părăsit, neiubit, neîncurajat, adică “fără valoare și interes” pentru propriii lui părinți;
- f) copilul pierde încrederea în “ceilalți”, chiar în el însuși văzând că nu este ajutat când are nevoie;
- g) copilul pierde încrederea în ceea ce face văzând că nu este apreciat, că “succesele” lui nu interesează pe nimeni;
- h) copilul ajunge la concluzia că trebuie să se descurce singur și că singura cale de a evita durerea/despărțirea este să nu se ataseze de nici o persoană, pentru că în viața i se poate intampla ”orice”.

Copiii crescuți fără dragoste și fără apropiere sufletească din partea familiei (lipsiți de atașament afectiv normal) sunt de regulă pasivi, indiferenți, incapabili să cunoască sau să exploreze lumea: își vor cheltui energia emoțională în căutarea siguranței afective, a unor modele demne de urmat.

Anxietatea de separare

Cu privire la anxietate, fenomen prezent în viața sugarului în jurul vârstei de 8 luni, studiul lui John Bowlby (1973, 1980) identifică mai multe stadii:

- stadiul protestului – generat de despărțirea de părinți, care va produce copilului suferință iar aceasta se transformă în revoltă;
- stadiul dispersării – dacă se prelungește despărțirea, revolta atrage depresie, iar aceasta îl descurajează;
- stadiul detașării – copilul încearcă să se împace cu ofertele afective, sociale care i se oferă.

Copilul se atașează de persoanele cu responsabilități de îngrijire, indiferent de felul în care este tratat. Atașamentul se formează în copilărie, mai întâi față de părinți și se dezvoltă în cursul vieții prin intermediul relațiilor cu alte persoane. Capacitatea de a acorda și de a căuta protecție este una dintre principalele caracteristici ale unei funcționări sănătoase. Legăturile afective securizante din copilăria mică, copilărie și adolescența de mai târziu determină interesul copilului de a fi deschis spre nou, de a explora.

Orice despărțire temporară sau definitivă este percepută în mod negativ, în funcție de personalitatea copilului, ca o separare de cei dragi. Teama de separare este firească, este o treaptă de adaptare la mediu și se poate menține până la vârsta școlarității.

Anxietatea de separare se manifestă prin faptul că micuțul refuză constant despărțirea temporară, de exemplu, atunci când părinții îl duc la grădiniță, în primele săptămâni. El are un comportament distorsionat, cu simptome care fac integrarea socială și participarea la sistemul de educație foarte dificile. Refuză verbal și/ sau comportamental să frecventeze grădinița, are un somn agitat, coșmaruri, mergând până la insomnii, prezintă simptome precum: palpitații, dificultăți de respirație, senzație de amorțire a extremităților, transpirații, dureri de cap și de stomac, febră, vărsături, scaune diareice, teamă nejustificată față de necunoscuți, animale, insecte, zgomote suspecte etc.

Alți factori, precum mutatul într-o zonă nouă, decesul cuiva drag, plecarea la muncă a părinților în străinătate, o supărare, pot cauza copilului un comportament anxios, un imens stres, ce poate duce la fobie față de grădiniță și mai târziu, la fobie școlară. În astfel de cazuri, copilul manifestă stimă și încredere de sine scăzute, devine pretențios, dorește o atenție exagerată din partea anturajului. Dacă separarea este de scurtă durată, refacerea poate fi rapidă, cu o ameliorare considerabilă mai ales la nivelul comportamentului manifest, copilul putând însă să rămână vulnerabil la amenințările de separare ce vor interveni mai târziu.

Anxietatea de separare poate apărea între 7/8 luni și 6/7 ani și se poate prelungi până în adolescență. Mai des, copilul singur la părinți trăiește această tulburare, pentru că acesta nu este

obișnuit să împartă dragostea părinților cu altcineva. Anxietatea de separare se întâlnește la aproximativ 4% dintre copii și adolescenți.

Anxietatea de separare poate fi un răspuns:

- la experiențe traumatizante (boli, timp în spital, suferințe îndelungate, anumite dizabilități, conflicte și certuri în familie etc.);
- la tipul de temperament (o anumită sensibilitate a copilului, toleranță redusă la frustrare);
- la comportamentul hiperprotectiv al părinților;
- la „greșelile“ de educație (incongruența și inconsecvența mesajelor din partea părinților, lipsa încurajării autonomiei și independenței copilului).

În primele zile de grădiniță (clasă pregătitoare pentru cei care nu au fost la grădiniță) pentru a nu exista consecințe negative, despărțirea temporară de mamă/ tată/ bunici se va face calm, treptat, în etape și nu pe furiș, însoțită de dovezi de afecțiune, în prezența persoanei care o va înlocui, respectiv a educatoarei, la grădiniță. Să nu se uite că pentru un copil care merge prima dată la grădiniță, sunt reacții „normale“ să plângă, să fie speriat, atunci când se desparte de mama.

Aceste manifestări debutează chiar de la trezirea de dimineață. Se va evita amplificarea temerilor cu amenințări de tipul *”Dacă nu ești cuminte, te las aici/ la străini!”*, *”Nu plânge, vezi că voi chema Poliția!”* sau că *”Vine „Bau-bau“*, transmiterea de mesaje duble, agresivitatea, indiferența față de problemele copiilor, comportamentul imprevizibil sau hiperprotector.

Despărțirea temporară a copilului de părinți va fi tratată ca fiind normală și va fi precedată de explicații privind avantajul participării la viața grădiniței și a intrării în colectivitate.

În cazul despărțirilor de mai lungă durată sau definitivă, copilul va fi ajutat să înțeleagă situația și va fi susținut material, afectiv și spiritual. Rolul educatorului poate fi deosebit de important în aceste situații. Refuzul copiilor de a merge la grădiniță, timiditatea exagerată, simptomele somatice etc. se pot ameliora cu ajutorul specialiștilor: consilier, psiholog, psihoterapeut. Dacă manifestările se agravează (copilul nu stă singur în cameră, se agață de părinți, este îngrijorat pentru el și părinții lui, nu adoarme, are coșmaruri noaptea, vrea tot timpul ca cineva să fie lângă el, nu-i place întunericul, nu mai mănâncă dacă nu sunt părinții, îi este frică, face crize înainte să plece la grădiniță), este necesară și o evaluare psihiatrică.

Sugestii pentru prevenirea dificultăților de separare/despărțire la grădiniță (clasa pregătitoare) atât pentru educatori, cât și pentru părinți.

- Păstrați-vă calmul!
- Fiți calzi și fermi!
- Nu amplificați fricile!
- Nu pedepsiți!
- Dozați protecția într-un mod optim!
- Arătați că-i acceptați necondiționat!
- Manifestați empatie față de sentimentele trăite!
- Cereți sfaturile specialiștilor!
- Nu prelungiți momentul despărțirii!
- Oferiți explicații!
- Distrageți atenția!
- Organizați activități atractive!
- Dați-i jucăria preferată!
- Cultivați autonomia, independența!
- Atribuiți responsabilități!
- Discutați despre emoțiile pe care le simte!
- Încurajați implicarea copiilor în relație cu alți copii și adulți (în parc, la petreceri)
- Vizitați grădinița de câteva ori înainte împreună cu copilul!
- Integrați copilul în grup gradat! (la început 1-2 ore, apoi mai mult)

Grădinița (clasa pregătitoare) oferă copiilor experiențe variate și diferite față de cele din familie. În grădiniță, copiii au o mare oportunitate de dezvoltare: învață independența și autonomia, socializează în mod spontan cu ceilalți copii, fără prezența adulților, inițiază jocuri de grup, se adaptează la regulile grupei, experimentează exercițiul integrării în societate.

Nerezolvarea eficientă a conflictului dintre atașament și separare poate avea ca efect dezvoltarea unui adult cu un fals EU, care nu se va bucura de dragoste și sprijin din parte celorlalți, pentru că nu va căuta acest lucru. Rejecțiile repetate sau instituționalizarea timpurie din copilărie pot transforma individul într-o persoană ostilă, izolată, antisocială.

Studiile au arătat că odată ce o schemă de atașament a fost instituită, ea va persista. De asemenea, tipul de atașament al părinților influențează comportamentul de atașament al copilului. Condițiile socioeconomice și factorii culturali influențează pozitiv atașamentul copilului, doar în situația în care părinții au capacitatea de a acorda siguranță și protecție copilului. Este de preferat ca tratamentul celor din anturajul copilului și, în special, al părinților față de copil să fie adecvat, astfel încât acesta să se simtă protejat și să poată explora lumea din jur pornind de la o bază sigură. Relația mamă-copil este reper pentru echilibrul viitor al copilului și pentru relațiile cu alte persoane. Aceasta presupune ca mama și tata, principalii responsabili de experiențele primare ale copilului, să ofere siguranță, protecție, grijă și atenție. Atașamentul copilului față de alte persoane care îl îngrijesc poate compensa în unele condiții atașamentul nesecurizant față de părinți sau chiar lipsa acestora.

3. Legătura dintre relația afectivă elev-profesor și performanțele școlare

Cercetări din domeniul social au evidențiat faptul că reușitele școlare ale elevilor sunt influențate de abilitățile și caracteristicile înnăscute, originea socială, diferențele între atitudinile culturale și valorile la care se referă familiile copiilor, gradul de structurare a vieții de familie, tipul autorității parentale, mobilitatea socială, însă în literatura de specialitate, s-au făcut mai puțin referiri la modul în care relațiile socio-afective stabilite în mediul educațional, inclusiv relațiile afective elev-profesor influențează performanțele școlare/academice ale educaților cu efect de optimizare/diminuare a acestora.

Teoria atașamentului (prezentată în subcapitolul anterior), modul în care individul se raportează la imaginile parentale și modelele parentale explică în esență natura relațiilor socio-afective, relația elev-profesor reeditând, la un alt nivel, relația părinte-copil. Prin experiențele de afecțiune constantă și sensibilitate trăite în interacțiune cu o alteritate semnificativă, se dezvoltă un atașament securizant, caracterizat prin încredere și credință în celălalt. În contrast, atașamentul insecurizant caracterizat de preocuparea anxioasă de a dezvolta o relație de apropiere cu «celălalt » sau lipsa de încredere, se dezvoltă ca răspuns la repetatele experiențe de respingere. Teoriile atașamentului (Lyddon, Bradford, & Nelson., 1993; Schneider, 1991) argumentează că odată format la copil modelul intern de raportare la ceilalți este dificil de modificat modul de interpretare a experiențelor cu celălalt, în perioada adultă. De asemenea, au fost realizate studii longitudinale asupra relațiilor de atașament din copilărie până la maturitate (Bretherton, 1985) și problematica atașamentului în adolescență. De exemplu, Gold și Yanof (1985), Armsden și Greenberg (1987) au investigat relațiile stabilite de adolescente cu mamele lor și cu prietenele de aceeași vârstă. Concluziile relevă faptul că un nivel ridicat de afecțiune raportat în relația cu mama se corelează pozitiv cu nivelul de intimitate în relațiile de prietenie (P. M. Barrett, J. Holmes, 2001, pp. 51–64). Putem infera că relațiile pe care le vor construi adolescenții cu dascălii lor vor purta amprenta securității/insecurității relațiilor trăite cu părinții. Elevii cu un atașament sigur față de părinți raportează siguranță de sine, altruism, au credințe pozitive despre lumea socială și îi investesc pe cei din jurul lor cu încredere. În contrast, elevii cu un stil de atașament anxios manifestă neîncredere în sine, sunt negativi și nesiguri în interacțiunile sociale, sunt mai predispuși în a interpreta evenimentele ambigue ca amenințări și au tendința de a gândi că sunt mai predispuși la a trăi astfel de evenimente nefericite în comparație cu ceilalți.

Comportamentul sau modelul parental se referă la acțiunile și atitudinile figurilor parentale față de copil. A. Adler (1996) afirma că pregătirea pentru viață începe imediat după naștere și, în mare măsură, această pregătire este opera mamei. El acordă figurii materne un rol principal în socializarea copilului. Autorul descrie trei tipuri de modele parentale, din perspectiva relației părinte-copil:

- modelul parental hipertolerant (sau permisiv), caracterizat prin indulgență, toleranță excesivă, suport emoțional, hiperprotecție, asigurarea unui sentiment de securitate;
- modelul parental reactiv (sau autoritar), caracterizat prin ignorarea nevoilor copilului, indiferență,

impunerea voinței părintelui, lipsa de comunicare;

- modelul parental adaptativ (sau democrat), caracterizat prin relaționare bazată pe respect, dragoste, încredere, independență.

Atât modelul hipertolerant, cât și cel reactiv determină o slabă adaptabilitate a viitorului adult la cerințele mediului, inducând astfel un sentiment de inferioritate. În cazul modelului reactiv, viitorul adult va dezvolta, prin mecanismul compensării, fie un sentiment de dependență, fie tendințe agresive în relațiile cu ceilalți. Dacă există un contact prea slab al copilului cu mama, copilul va dobândi ostilitate care, prin experiențe asemănătoare, va deveni atitudinea sa fundamentală față de lume și față de ceilalți. Aceeași atitudine ostilă poate să apară și dacă copilul se simte copleșit de pretențiile exagerate ale părinților. În ceea ce privește cazul copiilor care au avut un model parental hipertolerant sau permisiv, un astfel de copil care a avut ocazia să-și impună propria voință în fața părinților (în repetate rânduri), ajuns la maturitate, se va conduce după opinia că are dreptul de a-i domina întotdeauna pe ceilalți.

Cât privește raportarea profesorului la elev, s-a dovedit importanța unui climat lipsit de tensiuni care stimulează încrederea în propriile forțe și lasă câmp liber de manifestare creativității. În acest sens, profesorii prietenoși, veseli, sociabili, entuziaști față de profesia și materia pe care o predau, cu stabilitate afectivă, capabili de a oferi dragoste, înțelegere, suport, grijă pot crea un climat favorabil învățării și pot influența opțiunile profesionale ale tinerilor. Educația a oferit cele mai spectaculoase și mai consistente rezultate ale valorificării autoconfirmării profeției prin intermediul efectului Pygmalion (Rosenthal, Jacobson, 1968) care înfățișează cum deschiderea profesorilor, așteptările lor pozitive, implicarea intensă în relație pot genera un efect benefic la nivelul performanțelor școlare ale educaților (A. Gavreliuc, 2002, p. 213).

Prin solicitările pe care le adresează elevului, profesorul trebuie să favorizeze dezvoltarea potențialității elevului fără să depășească limita rezistenței acestuia și fără să compromită actul educativ prin implicări emoționale costisitoare pentru ambii actori. Capacitatea de a construi și menține relații bazate pe respect și sentimente pozitive fără a depăși granițele decenței, reprezintă o trăsătură indispensabilă unui eficient cadru didactic.

Analiza relațiilor socio-afective dezvoltate între educator și educat este necesar să aibă în vedere câteva componente (R.C. Pianta, B. Hamre, M. Stuhlman, 2003, pp.199-235):

1. trăsăturile individuale ale profesorului și cele ale elevului (caracteristici biologice, personalitatea, auto-percepția și credințele, istoria dezvoltării personale și atributele ca vârsta sau genul);
2. reprezentarea fiecăruia despre ce înseamnă o relație socio-afectivă, formată prin interacțiuni sociale;
3. procesele prin care informația este vehiculată între parteneri (are funcție de feedback în sistemul relației și presupun, interacțiuni comportamentale, limbaj și comunicare);
4. influențele externe sistemului de relație, înțelegând familie, societate, clasa de elevi ca grup social etc.

Aceste componente se află în interacțiune continuă. Modul original de aglutinare a lor oferă unicitate relațiilor socio-afective educaționale și imprimă culoare admirabilelor întâlniri intelectuale ale adolescentului cu formatorul său.

4. DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE

Dificultățile de învățare sunt prezente la cel puțin 10 la suta din populație. Citind următoarele idei veți descoperi multe lucruri interesante despre deficiența de învățare și totodată vor fi sparte anumite mituri. Va vor fi oferite de asemenea soluții practice pentru a ajuta copiii și adolescenții cu deficiențe de învățare să-și îmbunătățească în mare măsură performanțele școlare, precum și stima de sine.

1. Ce sunt dificultățile în învățare?

Interesant este faptul că nu există o definiție clară și larg acceptată a deficienței de învățare. Din cauza naturii multidisciplinare a domeniului, există o continuă dezbateră cu privire la problema definirii; în prezent, în literatura de specialitate, există cel puțin 12 definiții. Aceste definiții disparate sunt de acord asupra anumitor factori:

- Cei cu dificultati de invatare au probleme cu achizitiile si progresul scolar. Discrepantele exista intre potentialul unei persoane de a invata si ceea ce invata ea de fapt.
- Cel cu dificultati de invatare prezinta un model de dezvoltare inegal (dezvoltarea limbajului, dezvoltarea fizica, dezvoltarea scolara si / sau perceptiva).
- Problemele de invatare nu sunt cauzate de factori de mediu.
- Problemele de invatare nu sunt cauzate de retardul mintal sau de tulburarile emotionale.

Care este frecventa deficientelor de invatare?

Specialistii estimeaza ca de la 6 pana la 10 la suta din populatia de varsta scolară are o problema de invatare. Aproape 40 % din copiii inscrisi in invatamantul special sufera de o deficiente de invatare. Se estimeaza ca exista de asemenea 6 milioane de adulti cu deficiente de invatare.

2. Care sunt cauzele deficientelor de invatare?

Pana in prezent nu se cunosc cauzele deficientelor de invatare. Totusi, unele observatii generale se pot face:

- Unii copii se dezvoltă si se maturizează într-un ritm mai lent decât alții de aceeași vârstă. Prin urmare, aceștia nu pot fi în stare să îndeplinească sarcinile cerute la școală. Acest tip de deficiență în învățare se numește întârziere în dezvoltare.
- Unii copii cu vederea și auzul normale pot interpreta greșit imaginile și sunetele de zi cu zi din cauza unor tulburări inexplicabile ale sistemului nervos.
- Problemele dinaintea de naștere sau din copilăria timpurie pot influența negativ capacitatea ulterioară de învățare a copilului.
- Copiii născuți prematur și copiii care au avut probleme medicale la scurt timp după naștere pot avea deficiente de învățare.
- Problemele de învățare pot fi moștenite genetic.
- Deficiențele de învățare sunt mai frecvente la băieți decât la fete, posibil pentru că băieții au tendința să se maturizeze mai lent.
- Unele dificultăți de învățare par să fie legate de problemele de ortografie, pronunție sau structura limbii.

Care sunt primele semne ale deficientelor de invatare?

Copiii cu deficiente de învățare prezintă o gamă largă de simptome. Acestea includ probleme de citire, matematică, înțelegere, scris, vorbire sau abilități cognitive. Hiperactivitatea, lipsa de concentrare și de coordonare a atenției pot fi, de asemenea, asociate cu tulburări de învățare, dar nu sunt dizabilități de învățare propriu-zise. Principala caracteristică a deficienței de învățare este o diferență semnificativă între achizițiile copilului în unele domenii și inteligența lui în ansamblu.

Deficiențele de învățare afectează de obicei cinci domenii generale:

- **Vorbire:** întârzieri, tulburări, precum și abaterile de la ascultare și vorbire.
- **Scris:** dificultăți de citit, scris și de ortografie.
- **Aritmetica:** dificultăți în efectuarea operațiilor aritmetice sau în înțelegerea conceptelor de bază.
- **Cognitie:** dificultăți în organizarea și integrarea gândurilor.
- **Memorie:** dificultăți în amintirea informațiilor și instrucțiunilor.

Printre simptomele legate de obiceiurile de deficiențele de învățare se afla:

- performanțele slabe la testele de grup;
- dificultatea discriminării mărimii, formei, culorii;
- dificultate în interpretarea conceptelor temporale;
- imagine de sine distorsionată;
- inversări în scris și citit;
- neîndemănare generală;
- slabă coordonare vizual-motor;
- hiperactivitate;
- dificultate în a copia cu exactitate după un model;
- lentoare în îndeplinirea sarcinilor;
- aptitudini organizatorice scăzute;

- usor derutat de instructiuni;
- dificultate cu rationamentul abstract si / sau cu rezolvarea problemelor;
- gandire dezorganizata;
- de multe ori ramane fixat pe un subiect sau o idee;
- memoria de scurta durata si de lunga durata deficitara;
- comportament impulsiv;
- lipsa de reflectare asupra consecintelor actiunilor;
- toleranta redusa la frustrare;
- agitatie in timpul somnului;
- slaba interactiune cu cei de aceeasi varsta;
- excesiv de agitat in timpul jocului de grup;
- judecata morala deficitara;
- aratarea afectiunii in mod inadecvat, neselectiv si adesea excesiv;
- intarziere in etapele de dezvoltare (ex.: motricitate, limbaj)
- comportament deseori indecvtat situatiei;
- excesiv de credul; usor de manipulat de colegi;
- instabilitate in starea de spirit si incapacitatea de reactie;
- se adapteaza greu la schimbarile de mediu;
- usor de distras; dificultati de concentrare;
- dificultate in luarea deciziilor;
- lipsa de dominantanta a unei maini sau ambidextru;
- dificultate cu sarcini care necesita secventiere.

Cand analizam aceste simptome, este important sa ramanem constienti de:

- Nimeni nu va avea toate aceste simptome.
- In randul populatiei cu deficiente de invatare, unele simptome sunt mai frecvente decat altele.
- Toti oamenii au cel putin doua sau trei dintre aceste probleme intr-o anumita masura.
- Numarul de simptome observate la un copil nu ofera o indicatie clara daca problema este usoara sau severa. Este important sa se ia in considerare cazul in care comportamentele sunt cronice si apar in grupuri.

Unele dintre aceste simptome pot indica dislexie.

Unele dintre aceste simptome pot indica o tulburare de deficit de atentie cu hiperactivitate (ADHD).

Ce ar trebui sa faca un parinte in cazul in care isi suspecteaza copilul ca ar avea probleme de invatare?

Parintele trebuie sa contacteze personalul institutiei de invatamant si sa solicite testarea si evaluarea copilului. Legea cere ca scoala publica sa ofere servicii de educatie speciala copiilor care au nevoie de ele. Daca testele indica faptul ca un copilul necesita servicii educationale speciale, comisia de evaluare se va reuni pentru a stabili un plan individual de invatamant (PIP), adaptat la nevoile copilului. PIP contine un plan de invatamant conceput pentru remedierea si compensarea dificultatilor copilului.

Totodata, parintele trebuie sa duca copilul la medicul de familie sau la medicul pediatru pentru un examen clinic complet. Copilul trebuie sa fie examinat pentru problemele corectabile (ex.: vedere slaba sau pierderea auzului), care pot determina dificultati la scoala.

3.Characteristicile copiilor cu dificultati de invatare

Preocuparile pentru definirea, caracterizarea si recunoasterea elevilor cu dificultati de invatare, sunt relative recente si dateaza de la inceputul anilor '60. Sintagma "dificultati de invatare" a fost introdusa in literatura de specialitate anglosaxona , in anul 1963, la intalnirea unui grup de parinti americani cu copii cu dificultati de invatare. La noi in tara, preocuparile legate de cercetarea dificultatilor de invatare in relatie cu imaturitatea scolara, s-au declansat in anii '70. In studiile publicate in aceea perioada, s-au tratat , mai ales, caracteristicile greutatilor intampinate de elevii normali sau handicapati la diversele discipline de invatamant, pe diverse trepte de scolaritate.

La inceputul anilor 1990 bogatia informatiilor si cercetarilor realizate a permis aparitia unor definitii comprehensive si generalizatoare a tulburarilor de invatare enumerarea trasaturilor specifice ale acestora.

In viziunea Legii educatiei a S.U.A., definirea tulburarilor de invatare prezinta urmatoarele caracteristici fundamentale:

a) Individul prezinta o tulburare, intr-unul sau mai multe procese psihice de baza.

Aceste procese psihice se refera la procesele cognitive:memoria, perceptia auditiva si vizuala, limbajul oral si gandirea.

b) Individul prezinta dificultati de invatare, in special in domeniile emisiei si receptiei limbajului oral si scris-citit, in recunoasterea si intelegerea cuvintelor si matematicii (de calcul si rezolvarea de probleme)

c) Problemele individului nu sunt, in primul rand, determinate de cauze legate de deficiente de vaz, de auz, motorii, mintale, tulburari emotionale sau conditii economice, culturale si de medii nefavorabile.

d) Exista deficiencia serioasa intre potentialul de invatare aparent al elevului si nivelul redus al achizitiilor sale . Cu alte cuvinte, exista un nivel al achizitiilor situate sub potentialul de invatare al acestor elevi. Majoritatea definitiilor date dificultatilor de invatare ale elevilor, in tarile dezvoltate ale lumii, au cateva trasaturi comune. In acest sens,t ulburarile sau dificultatile de invatare ale elevilor sunt caracterizate prin:

-Disfunctiile sistemului nervos central;

-Diferente si dezechilibre dintre nivelul de dezvoltare al functiilor si proceselor psihice;

-Dificultati in realizarea unor sarcini de invatare scolara;

- Discrepanta dintre nivelul achizitiilor si potentialul elevilor.

Cauzele principale ale dificultatilor de invatare, rezida in special, in disfunctiile cerebrale, configuratia heterocronica si functionarea defectuoasa a proceselor psihice, caracterizate prin anumite greutati, in realizarea unor sarcini de invatare si realizare a unor performante sub posibilitatile reale ale elevului.

Cercetarile recente au pus in evidenta faptul ca acestor cauze li se poate adauga si o alta, care consta in prezenta la elev a unui anumit tip de inteligenta scolara, solicitata de procesul de invatamant. Principalele tulburari intalnite in mod frecvent la elevii cu dificultati de invatare sunt:

1. Deficiente de atentie, datorita carora elevii nu se pot concentra asupra lectiei predate, decat pentru foarte scurte perioade de timp atenia fiindu-le foarte usor distrasa si capacitatea de concentrare redusa.

2. Dificultati in prelucrarea informatiilor perceptive, auditive si vizuale. Multi elevi au greutati de recunoastere a sunetelor limbii, dar recunosc usor literele si cuvintele scrise sau prezinta dificultati ale memoriei de scurta durata.

3. Deficiente de motricitate generala si fina cu dificultati de coordonare spatiala a motricitatii fine si, in general, cu un nivel sarac al actelor motorii.

4. Lipsuri in dezvoltarea unor strategii cognitive de invatare. Majoritatea elevilor nu sunt capabili sa-si organizeze activitatea de studiu si sunt lipsiti de un stil propriu de invatare.

5. Tulburari ale limbajului oral sunt legate de receptie, nedezvoltarea vocabularului , slaba competenta lingvistica si prezenta coeficientilor de limbaj.

6. Dificultati de citire (la aproximativ 80% dintre acesti elevi); principalele greutati sunt legate de recunoasterea, de codificarea si intelegerea cuvintelor citite.

7. Dificultati de scriere manifestate prin greutati aparente in realizarea unor sarcini ce solicita activitati de scris.

8. Dificultati in realizarea activitatilor matematice,concretizate prin slaba insusire a simbolurilor si calculului matematic,precum si a notiunilor spatiale si temporare folosite la acesta disciplina.

9. Tulburari de comportament social datorat nivelului scazut al formarii deprinderilor sociale, ce determina perturbarea modalitatilor de actiune sireactie la diverse situatii specifice,dificultati in stabilirea de relatii sociale,de initiere si pastrare a relatiilor de prietenie.

Distribuirea diverselor tulburari de invatare este diferinta , in functie de varsta copiilor si mediul sociofamiliar.

La varsta prescolara,dificultatile de invatare cele mai des intalnite sunt cele legate de intarzierile in dezvoltarea motorie a limbajului, deficiente de limbaj, insuficienta precizare a conceptelor care tind

spre conceptualizare conform zonei proximei dezvoltari (dupa Vigotsky) si slaba dezvoltare cognitive in general.

La copii de varsta prescolara, adeseori se pot confunda tulburarile de invatare cu cele de dezvoltare. Relatia dintre aceste doua categorii de tulburari consta in faptul ca tulburarile de dezvoltare, insuficient compensate, pot duce, in planul educational al scolarizarii, la aparitia unor tulburari de invatare.

In perioada micii scolaritati, elevii cu dificultati de invatare prezinta dificultati la diverse discipline de invatamant, citire, scriere, aritmetica. Au probleme de concentrare a atentiei si deprinderi motorii deficitare, manifestate in special, prin imposibilitatea tinerii corecte a creionului in activitatea de scriere (coordonare oculo-manuale).

O data cu intrarea in perioada pubertala, constientizarea propriilor deficiente duce la aparitia unor tulburari emotionale si sociale.

In adolescenta, agravarea deficientelor de invatare determina, adeseori, deteriorarea imaginii de sine si aparitia unor reactii de respingere sociala, ce duc la instalarea unor comportamente deviate. Deficientele de invatare nerecuperate in perioada scolaritatii il vor insoti pe individ si la varsta adulta, cand pot genera grave probleme de adaptare sociala si culturala.

Dificultatile de invatare sunt prezente la copiii din toate tarile lumii, indiferent de cultura, limba si mediul social, cercetatorii americani demonstrand ca frecventa dificultatilor de invatare este mai mare la baieti decat la fete.

In prezent, numarul elevilor cu dificultati de invatare este in continua crestere, in numeroase tari dezvoltate ale lumii si datorita includerii in aceasta categorie, mai putin stigmatizanta, a copiilor cu intelectul de limita si handicap mintal usor. Frecventa acestora atinge un maxim la grupa 9-14 ani.

5. STRATEGII EVALUATIVE IMPLICATE ÎN ACTUL ÎNVĂȚĂRII

Evaluarea rezultatelor școlare se realizează cu precădere prin examinări.

Examinarea este un proces didactic care se desfășoară între profesor și elev

Termenul de examinare este folosit, mai ales, în evaluarea rezultatelor școlare.

Examinarea se desfășoară în trei direcții:

a) **examinarea curentă**, care urmărește cunoașterea și aprecierea școlărilor la fiecare lecție sau grup de lecții;

b) **examinarea periodică** cu caracter final, de bilanț (rezultate la sfârșit de semestru, an școlar, la sfârșitul unui ciclu școlar (liceu, școala profesională etc.);

c) **examinarea pe secții** cu scopul plasării candidaților la concursul de admitere din învățământul liceal superior, doctorat).

Probele sau tehnicile docimologice prin care se realizează examinarile curente, finale și de selecție pot fi:

- **probe orale;**
- **probe scrise;**
- **probe practice;**
- **testul docimologic**

Prin aceste metode se asimilează cunoștințe, se dezvoltă capacitățile intelectuale și de aplicare a cunoștințelor.

I. Metode orale de examinare

Se cuvine să fie precizat că în primul caz, când se folosesc metode orale, nu se face abstracție totală de capacitățile de vorbire, iar atunci când se pune accentul pe aceste capacități, nu se face abstracție de cunoștințe. În sistemul școlar românesc, de regulă, se pune accentul pe evaluarea cunoștințelor și mai puțin pe capacitatea de exprimare verbală.

Exprimarea orală se realizează prin variate forme din care semnalăm:

a) conversația de verificare (întrebări/răspunsuri)

Când inițiativa aparține profesorului evaluator, la sfârșitul conversației se comunică aprecierea cu privire la conținut, pe de o parte și la capacitatea de exprimare pe de altă parte;

b) interviul - alături de întrebări se pun în discuție și alte probleme, iar profesorul cedează inițiativa conducerii discuției. În acest caz, interviul dobândește caracterul unei discuții libere, permițând realizarea unei evaluări mai cuprinzătoare.

c) verificarea realizată pe baza unor imagini, scheme grafice pe care elevul este solicitat să le comenteze. Când acesta întâmpină unele dificultăți profesorul intervine cu ajutorul întrebărilor ajutătoare. Această metodă este folosită cu precădere la grădiniță și în cadrul învățământului primar, este adaptată particularităților de vârstă.

d) verificarea orală cu acordarea unui timp de pregătire a răspunsurilor, utilizată în condiții de examinare, mai ales, la absolvirea învățământului liceal și învățământul superior. În această situație se impune ca răspunsul să fie liber și nu citit. Se pune astfel în evidență un grad superior de stăpânire a subiectului.

e) citirea unor dialoguri incomplete și completarea acestora în așa fel încât să dovedească faptul că se stăpânește sensul adevărat.

Verificarea orală permite o serie de avantaje. Este un mijloc eficient de verificare operativă a pregătirii elevilor. Totodată, verificările orale îndeplinesc și funcții de învățare; prin repetarea și fixarea cunoștințelor ca și prin "întărirea" imediată a ceea ce elevii au învățat. Această verificare se remarcă și printr-un grad de interactivitate și permite dirijarea elevului, prin întrebări suplimentare, spre răspunsuri corecte.

Redarea (repovestirea) unui conținut, a unui ansamblu de informații, evenimente, fapte, etc. Se verifică astfel capacitățile de înțelegere a ceea ce este prezentat.

În utilizarea acestei metode de evaluare a rezultatelor școlare trebuie să ținem seama și de unele limite:

- se realizează o verificare prin sondaj, deci un feedback incomplet;

- nu se asigura acelasi grad de dificultate al întrebărilor care se pun elevilor, uneori se consuma mult timp si nu sunt agreate de toti elevii în aceeași masura, mai ales de către cei timizi si care au o gândire mai înceată si au nevoie sa-si completeze raspunsurile prin alte metode.

Cu toate acestea, metodele orale sunt folosite cu succes, mai ales la acele discipline care solicita dezvoltarea capacitatilor de exprimare orală. Efectele pozitive se produc asupra întregii clase, atât prin verificări frontale cât si individuale. Utilizarea acestor metode presupune un antrenament specific al profesorului în tehnica formulării întrebărilor precum si în aprecierea promptă a raspunsurilor.

Examinarea orală reprezintă un mijloc util si eficace de verificare operativă, evaluează mai multe aspecte ale performanțelor școlare decât alte metode.

Examinarea prin probe scrise

Probele scrise sunt de trei tipuri:

- **probe scrise de control curent** (extemporale) cuprinzând câteva întrebări din lecția de zi si care durează 10-15 minute;

- **probe scrise la sfârșitul unui capitol**, folosite mai ales ca aplicări a unei evaluări continue;

- **lucrări scrise semestriale**, pregătite prin lecții de recapitulare si sinteză (teza).

Probele scrise îndeplinesc o funcție diagnostică, contribuind la evidențierea aspectelor pozitive sau a lacunelor în învățare, oferă profesorului elementele de conținut asupra cărora trebuie sa se revină, cât si elevilor care au nevoie de munca suplimentară. Probele scrise sunt, totodată, un mijloc de autoevaluare pentru elevi, având deci si o valoare formativă.

Avantajele utilizării probelor scrise:

- asigură identitatea temei pentru toti elevii, precum si șanse egale pentru apreciere si posibilitatea comparării acestora;

- oferă posibilitatea verificării unor capacități de analiză, sinteză;

- elaborarea unui răspuns mai cuprinzător pe care examinările orale nu-l permit decât parțial;

- permit verificarea mai multor elevi deodată în timp scurt

Dezavantaje:

- operează un sondaj de învățare;

- este verificată o parte restrânsă din programa școlară;

- nu permit ajutoarea elevilor în formularea răspunsurilor si mai ales nu asigură "întărirea" (pozitivă/negativă) a răspunsului imediat;

- numărul întrebărilor trebuie sa fie relevante pentru cunoașterea conținutului specificat,

În elaborarea probelor scrise trebuie sa se țină seama de precizarea scopului probei, a funcțiilor pe care aceasta urmează sa le îndeplinească. Redactarea probei sa se facă în acord cu conținutul de verificat si obiectivele corespunzătoare. Cerințele ce avem în vedere privesc în aceeași masură sa ofere posibilitatea de a fi îndeplinită în timpul stabilit.

Calitatea itemilor probei are prioritate în elaborarea probei. Un item stabilește sarcina ce se cere a fi îndeplinită. În lucrarea sa, *Evaluarea în procesul didactic*, prof. I. T. Radu ține sa precizeze:

"Calitatea subiectelor constituie una din condițiile eficacității evaluării realizate la examinare. Ea este dependentă de numeroase aspecte ale subiectelor: dimensiune acestora, în raport de timpul atribuit, de capacitatea de efort si de concentrare a condițiilor, raportarea lor la conținuturi esențiale...corectitudinea si claritatea formulării lor, gradul de dificultate etc."

Totalitatea itemilor folosiți în probele scrise se întinde de la itemi obiectivi, până la cei subiectivi. Principalele tipuri de itemi sunt reprezentate de itemi obiectivi cu răspunsuri închise (cu răspunsuri la alegere), semiobiectivi si subiectivi (cu răspunsuri elaborate de elevi).

Testul poate fi o probă orală, practică si mai ales scrisă. Testele au anumite caracteristici:

- sunt formate din itemuri;

- oferă posibilitatea unor măsători mai exacte a performanțelor elevilor comparativ cu alte probe;

- posedă însușiri ale investigației experimentale (posibilitatea repetării probei controlul condițiilor de aplicare);
- permit standardizarea criteriilor de notare.

Aceste metode fac apel la capacități cognitive diferite și nu oferă toate aceleași informații despre procesul didactic.

Data fiind diversitatea obiectivelor activității "nici un instrument" de măsurare nu poate fi universal valabil pentru toate obiectivele și conținuturile" (M. Manolescu - Evaluarea școlară un contract pedagogic, 2002).

Să vedem acum câteva probleme despre itemuri. Aceștia sunt de trei tipuri:

- obiectivi;
- semiobiectivi;
- subiectivi.

Itemii obiectivi sunt componente ale testelor de progres, mai ales a celor standardizate, au obiectivitate ridicată în măsurarea rezultatelor învățării.

Itemii obiectivi pot fi:

- itemi cu alegere duală, care solicită elevul să selecteze din două răspunsuri posibile (adevărat/fals, corect/incorect, da/nu, etc). Itemii cu alegere duală pot fi utilizați pentru recunoașterea unor termeni, date factice, principii, diferențiere între enunțuri factice sau de opinie.

Acest tip de item poate fi folosit:

- să testeze însușirea unor cunoștințe. Elevilor li se va cere să determine dacă o definiție, o regulă sau un principiu sunt formulate corect;
- să determine dacă elevii pot aprecia corectitudinea unui fapt sau material prezentat.

Examinarea prin probe practice

Probele practice sunt folosite, mai ales pentru verificarea conținutului experimental și practic al instruirii.

Aceste probe se folosesc, mai ales, la matematică, cunoașterea mediului înconjurător, educația fizică.

Proba practică constituie mijlocul de bază prin care cunoștințele teoretice sunt transpuse în tehnici de lucru și produse materiale. Produsele și tehnicile de lucru sunt numeroase în funcție de tipurile și profilele instituțiilor de învățământ și de tipul profesiei în care se pregătesc elevii. În aceste școli, se va urmări în ce măsură elevii stăpânesc cunoașterea principiilor teoretice și aplicarea lor în practică.

În cadrul activităților de practică în producție, notarea se face tot numeric, după fiecare semestru și cu medii anuale.

Testul docimologic este o probă standardizată sub aspectul conținutului, al condițiilor de aplicare și al tehnicii de evaluare a rezultatelor. După modul de manifestare a comportamentului testat sau după materialul utilizat, testul poate fi scris și oral sau verbal și nonverbal. În vocabularul pedagogiei, termenul de test docimologic a fost introdus la noi de Dumitru Mășter; se folosește și sub denumirile de test de cunoștințe, test didactic, test de verificare și control, test de randament școlar sau test pedagogic" (V. Popescu).

Testele standardizate, I.T. Radu le definește astfel: "sunt instrumente de evaluare a performanțelor școlare - a cunoștințelor asimilate și a capacităților formate, produse prin procesul de învățământ.

- **itemi de tip pereche**, organizați pe coloane: elementele din prima coloană se numesc premise, iar din cea de-a doua coloană, răspunsuri. De exemplu: pe o coloană termenii pe alta coloană definițiile, reguli/exemple, simboluri/concepte, principii/clasificări;
- **itemi cu alegere multiplă**; elevul trebuie să aleagă un singur răspuns corect sau cea mai bună alternativă.

Itemii cu alegere multiplă folosesc măsurarea rezultatelor învățării de nivel taxonomic inferior. Cunoașterea terminologiei, cunoașterea elementelor/faptelor științifice, cunoașterea principiilor, cunoașterea metodelor și procedurilor.

- **itemi semiobiectivi**; aceștia cer elevului ca răspunsul să fie limitat ca spațiu, formă, conținut. Sarcina este puternic structurată. Libertatea elevului de a reorganiza informația și de a

formula raspunsul este redusa. Itemii semiobiectivi cu raspuns scurt si itemi de completare. Pentru itemii cu raspuns scurt, elevii trebuie sa formuleze raspunsul sub forma unei propozitii, fraze, a unui cuvânt. Itemii de completare cer un raspuns din unul sau doua cuvinte, care sa se încadreze în limitele suportului dat. În primul caz cerinta este de tip întrebare directa si în al doilea caz este o informatie incompleta.

- **itemii subiectivi** (cu raspuns deschis); reprezinta forma traditionala (la noi) de evaluare. Itemii subiectivi pot fi formulati prin rezolvarea de probleme, itemi de tip eseu. Acest tip de itemi, pune în evidenta capacitatea de exprimare personala în scris, precum si abilitatea de a interpreta si aplica datele.

În activitatea de evaluare, acesti itemi sunt folositi la latitudinea examinatorului.

Metode alternative de evaluare

Pe lânga metodele traditionale, în scoala se folosesc si metode alternative. Acestea sunt:

- observarea sistematica a comportamentului elevului;
- investigatia;
- proiectul;
- portofoliul.

Observarea curenta a comportamentului elevului fiind un produs al interactiunii profesor-elev ofera posibilitatea celui dintâi de a cunoaste progresele înregistrate în învățare, interesele si aptitudinile elevilor, atitudinea fata de activitatea scolara.

Fisa de activitate personala a elevilor utilizata mai ales ca metoda de învățare prin activitate proprie, ofera si posibilitatea de evaluare a pregatirii elevilor, mai ales capacitatea de învățare a acestora.

Studiul de caz s-a dovedit a fi si o buna metoda de evaluare, care se realizeaza prin analiza si dezbaterea cazului pe care profesorul îl are în vedere. O metoda folosita de catre profesor pentru evaluarea activitatii elevului este si **fisa de caracterizare psihopedagogica** la sfârșit de ciclu scolar.

Investigatia consta în solicitarea elevului de a rezolva o problema teoretica sau de a realiza o activitate practica pentru care elevul este pus în situatia de a întreprinde o investigatie.

Proiectul este o activitate ce înlesneste o apreciere mai complexa si nuantata a învățarii, permitând identificarea unor calitati individuale ale elevilor.

Portofoliul este un proces de analiza a datelor obtinute pe diverse cai si pe o perioada mai întinsa de timp (un semestru, un an scolar). Sunt avute în vedere "produsele" elevilor si progresele realizate în diverse etape.

Portofoliul, spune A. Stoica, reprezinta "un instrument de evaluare complex care include rezultate relevante obtinute prin celelalte metode si tehnici de evaluare. Aceste rezultate privesc probele orale scrise si practice, observarea sistematica a comportamentelor scolare, proiectul, autoevaluarea precum si sarcini specifice fiecarei discipline.

Portofoliul reprezinta "cartea de vizita" a elevului urmarindu-i progresul de la un semestru la altul, de la un an scolar la altul sau chiar de la un ciclu de învățamânt la altul" (A. Stoica, Evaluarea, 2003).

Evaluarea cu ajutorul ordinatorului

Ordinatorul poate tine evidenta raspunsurilor, aprecierea exacta a acestora si adoptarea masurilor de remediere a celor nereusite; corectarea automata a testelor, a celor cu alegere multipla, îndeosebi înlesneste analiza statistica a rezultatelor, examinarea si compararea timpului de raspunsuri indicând erorile.

În concluzie, referindu-ne la metodele si tehnicile de evaluare a rezultatelor scolare, putem aprecia ca nici o metoda nu este aplicata cu rezultate pozitive daca nu este adecvata vârstei elevului si formelor de evaluare: initiala, sumativa si formativa (forme care sunt pe larg tratate în capitolul IV).

II. Strategii de evaluare implicare în procesul învățarii

Evaluarea influenteaza învățarea prin patru moduri, precizeaza P. Broadfort (1996) (apud Evaluarea progresului scolar, de la teorie la practica, de Adrian Stoica).

1. Evaluarea furnizeaza motivatia pentru învățare prin:

- aspectele pozitive ale succesului scolar (sau de motivare în cazul insuccesului);
- întărirea încrederii elevului în propriile forte.
- 2. **Evaluarea ajută elevii (și profesorul) să precizeze ceea ce trebuie să învețe prin:**
 - evidențierea ideilor esențiale din ceea ce posedă profesorul;
 - realizează un feedback asupra performanțelor obținute de elevi.
- 3. **Evaluarea ajută elevii cum să învețe:**
 - stimularea învățării active;
 - influențează alegerea strategiilor în predare - învățare;
 - înțelegerea și aplicarea în diferite contexte a cunoștințelor și capacităților.
- 4. **Evaluarea ajută elevii să aprecieze eficacitatea învățării:**
 - evaluarea a ceea ce au de învățat;
 - consolidarea și transferul a ceea ce au învățat;
 - considerarea unor noi situații de învățare.

Din cele expuse mai sus, reiese că performanțele școlare depind în mare măsură "de ce" și "cum" predă profesorul elevilor săi.

În procesul învățării profesorul folosește mai multe strategii de evaluare.

La începutul unui program de instruire, profesorul folosește **evaluarea inițială**. Prin ea se urmărește cunoașterea nivelului de pregătire al elevilor și gradul de stăpânire a cunoștințelor și abilităților noului program de instruire. Acest tip de evaluare se realizează prin examinări orale și probe scrise.

Evaluarea inițială realizează un diagnostic al pregătirii elevilor și îndeplinesc o funcție predictivă. Evaluarea inițială precizează condițiile prin care elevii vor asimila noile cunoștințe. Evaluarea formativă, în cursul învățării, profesorul urmărește: să prelucreze cunoștințele în așa fel încât să asigure însușirea lor conștientă, să efectueze exerciții, să rezolve probleme, să clasifice cunoștințele, într-un cuvânt **să învețe**.

Evaluarea formativă este aceea modalitate de evaluare care facilitează și motivează învățare, evidențiind progresul unui elev. De aceea, ea este un proces continuu, permanent.

Etapele în evaluarea formativă:

Profesorul folosește toate strategiile evaluative, deci și evaluarea formativă și cea sumativă, crește ponderea lucrărilor scrise, se folosesc modele variate de rezolvare a problemelor, se stabilește valoarea performanțelor la care s-a ajuns, se descoperă unde și cum un elev întâmpină dificultăți de învățare.

La această evaluare nu se pun note. Datele obținute se valorifică în planificarea profesorului și îndrumarea în continuare a procesului învățării.

În urma acestor examinări, profesorul urmărește să afle: ce știe elevul să facă cu achizițiile sale; dacă obiectivele planificate corespund nevoilor elevilor; dacă metodele și mijloacele sunt adaptate sau nu.

Evaluarea formativă face conștient pe elev despre asimilarea întregii materii predate și ca urmare crește atitudinea sa pozitivă față de învățare.

Evaluarea formativă presupune nu numai verificarea tuturor elevilor ci și cunoașterea de către aceștia a rezultatelor obținute, a gradului de îndeplinire a obiectivelor învățării.

Evaluarea sumativă "certificată" se realizează prin verificări parțiale, pe perioade mai lungi a anului școlar. Ea presupune un sondaj atât în privința elevilor cât și a materiei însușite. Este necesar ca profesorul să stabilească un climat care să-i permită elevului să se simtă ascultat, apreciat și mai ales înțeles.

Evaluarea sumativă are un caracter de bilanț, la sfârșitul semestrelor anului școlar sau ciclului de învățământ, care se încheie cu acordarea de note. Din acest punct de vedere evaluarea sumativă are un scop opus evaluării formative. "Evaluarea formativă este direct integrată procesului de învățare, pe când evaluarea sumativă este cea care face suma cunoștințelor, este terminală și certificată. Fiecare secvență pedagogică este jalonată de perioada de evaluare formativă și încheiată printr-o evaluare sumativă" (R. Jucu și M. Manolescu - Pedagogie, 2001).

În activitatea școlară se folosesc **instrumente variate de evaluare** - criticându-se uzarea lor printr-o repetare îndelungată și neschimbată.

La evaluarea sumativa se pot folosi multe întrebări, din întreaga materie, în vederea dezvoltării capacităților intelectuale. Astfel, se folosesc întrebări care încep cu un verb: compara, explica, propune, rezolva, etc. Acest tip de întrebări indică elevului activitatea mentală ce trebuie să efectueze. Evaluarea formativă se realizează printr-un dialog între profesor și elev proiectat zilnic pe parcursul întregului proces de învățământ.

Ca instrumente se folosesc chestionarele de evaluare, date despre elevi și clasa cu răspunsuri deschise; răspunsuri închise; posibilități multe de alegere a răspunsurilor (2-3 sau mai multe răspunsuri corecte). Evaluarea este un mijloc și nu o finalitate.

Etapele învățării (cu evaluări diferite):

- etapa inițială - evaluare diagnostică ca o condiție pedagogică a învățării;
- etapa învățării propriu-zise - evaluarea "formativă" ca o condiție psihologică a învățării;
- etapa finală - evaluare sumativă - ca o cerință socială.

Strategii de evaluare

Principalele strategii de evaluare, în lucrarea citată, de Adrian Stoica, se precizează:

1. Evaluarea formală și evaluarea informală

Această evaluare este realizată de către instituții specializate, începând cu faza de proiectare și încheind cu analiza și sinteza datelor. Ca evaluări formale, se pot aminti: examenele, concursurile, evaluările naționale (pe esanțioane de elevi).

Evaluarea informală este desfășurată de către profesori. Ea se realizează zilnic în activitatea cu elevii, furnizând un feedback continuu, îndeplinind o funcție formativă.

2. Evaluarea obiectivă și evaluarea subiectivă

Criteriul de delimitare a celor două evaluări este cel al obiectivității în notare. În cazul lucrărilor scrise, itemii obiectivi asigură o obiectivitate precisă. Totuși sunt multe cazuri când nu putem asigura o obiectivitate sută la sută. Putin subiectivism poate fi "admis".

3. Evaluarea formativă și evaluarea sumativă

Evaluarea formativă este acea evaluare care facilitează și motivează învățarea. Ea evidențiază progresul unui elev, îi apreciază și îi recunoaște valoarea sa sau dimpotrivă, îi diagnostichează lacunele, insuccesul la învățare.

Evaluarea formativă nu sancționează elevul prin note, ea trebuie să fie un proces continuu, permanent. Opus evaluării formative, cea sumativă se realizează după o perioadă mare de instruire, având un caracter de bilanț și se încheie cu acordarea de note.

4. Evaluarea criterială și evaluarea normativă

Cele două strategii de evaluare (criterială și normativă) se deosebesc prin modul de raportare a rezultatelor învățării unui elev. În primul caz, rezultatele sunt comparate cu criterii sau standarde prestabilite, în al doilea caz rezultatele elevilor sunt comparate între ele în vederea unei ierarhii.

"Evaluările normative se practică atunci când o ierarhie a performanțelor este absolut necesară datorită numărului limitat de locuri. De exemplu, în cazul concursului de admitere în universități sau un anumit program de instruire" (din lucrarea citată).

Cunoașterea psihologică este deosebit de importantă. De multe ori părinții ascund problemele din familie sau chiar refuză să recunoască adevărul și învinuiesc pe nedrept copilul. Atunci, desenul copilului este un mijloc la îndemână învățătorului prin intermediul căruia poate să afle și să cunoască drama prin care trece.

Cunoscând necazul fiecăruia, învățătorul îl poate aborda pe fiecare în așa fel încât să-l ajute să treacă peste problema sa, să se împacă cu situația, să o accepte, să aibă înțelegere chiar pentru problemele din familie. Elevul va fi ajutat să se integreze cu succes în activitatea școlară și să obțină rezultate bune la învățătură.

Copiii care prezintă deficite la nivelul competențelor emoționale și sociale riscă să dezvolte probleme serioase, atât în timpul copilăriei, al adolescenței, cât și al vieții adulte, într-o serie de domenii cum ar fi sănătatea mentală, dezvoltarea cognitivă, pregătirea pentru școală. De asemenea, competențele emoționale precare expun copiii riscului de a dezvolta diferite forme de psihopatologie, precum crize de furie necontrolată, agresivitate, anxietate, depresie și pot determina atitudini negative față de școală și lipsa încrederii în abilitatea de a rezolva sarcinile școlare. Copiii

ale căror competențe sociale sunt insuficient dezvoltate întâmpină dificultăți în formarea și menținerea relațiilor sociale.

După cum se poate observa, insuficienta dezvoltare a competențelor emoționale are impact asupra celor sociale, care la rândul lor le influențează pe cele emoționale, motiv pentru care cele două tipuri de competențe contribuie în egală măsură la dezvoltarea optimă a copiilor.

Evaluarea este procesul menit să măsoare și să aprecieze valoarea rezultatelor sistemului de educație sau a unei părți a acestuia, eficacitatea resurselor, a condițiilor și operațiilor folosite în desfășurarea activității, în vederea luării deciziilor privind ameliorarea activității în etapele următoare.

BIBLIOGRAFIE

1. Allport, G., Structura și dezvoltarea personalității, E.D.P., București, 1991
2. Cocoradă, Elena și Voinea Mihaela (2009), *Psihologia învățării. Copilul cu dificultăți de învățare*. Brașov: Ed. Universității Transilvania
3. Constantin Cucuș, Pedagogie, Ed. Polirom, Iași, 2002;
4. Cosmovici, A., Iacob, L., Psihologia școlară, Ed. Polirom, Iași, 1998
5. Cury, Augusto, (2005), "Părinți străluciți, profesori fascinanți", editura For You, București;
6. Dolto, Françoise, (1994), "Despre educație în copilărie", Editura IMAGE, București;
7. Elias, M.J., Tobias, S.E., Friedlander, B.S, (2012), "Inteligența emoțională în educația copiilor", Editura Curtea Veche, București;
8. Fraiberg, Selma, H., (2009), "Anii magici. Cum să înțelegem și să rezolvăm problemele copiilor", Editura Trei, București;
9. Gardner, H.E. (2006), „Multiple Intelligences”: *New Horizons*, New York: Basic Books.
10. Geerlandt, K, Salome, J., (2009), "Comunicarea relațională pe înțelesul celor mici", Editura Ascendent, București;
11. Goleman, D. (2001), „Inteligența emoțională”, Editura Curtea veche, București.
12. Hart, Sura, Hodson, V.K., (2006), "Ora de comunicare nonviolentă. Un proces de predare și învățare bazat pe relaționare", Editura Elena Francisc Publishing, București;
13. Mihai Stanciu, Didactica postmodernă, Ed. Univ. Suceava, 2003.
14. Nicola, I., Tratat de pedagogie școlară, Ed. Aramis, București, 2000
15. Radu I T.- Evaluarea în procesul didactic, 2001, Editura Didactică și Pedagogică, București;
16. Sima, I. (2009), *Psihopedagogia copiilor cu dificultăți de învățare*, E.D.P. București
17. Sălăvăstru, D., Psihologia educației, Ed. Polirom, Iași, 2004
18. Salavastru Dorina, (2009), *Psihologia invatarii. Teorii si aplicatii educationale*, Ed. Poliron, Iasi
19. Șchiopu, U., Verza, E., Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții, E.D.P, București, 1995
20. Ștefan, C.A., Eva, K., (2010), „Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale la preșcolari. Ghid practic pentru educatori”, Editura ASCR, Cluj-Napoca.
21. Tomșa, G., Psihopedagogie preșcolară și școlară, Ed. Coresi, București, 2005
22. Todor Otilia, (2014) "Metoda Feuerstein", Editura Universității Transilvania, Brașov, ISBN 978-606-19-0340-5
23. Todor Otilia, (2014) "Programul Feuerstein, design de cercetare experimentală", Editura Universității Transilvania, Brașov - ISBN 978-606-19-0341-2
24. Todor Otilia, (2014) "Psihopedagogie specială – deficiența mintală și elemente de logopedie", Editura Universității Transilvania din Brașov, 978-606-19-0460-0.
25. Zlate, M., Eul și personalitatea , București, Ed. Trei, 2000