

Asociația Lectura și Scrierea
pentru Dezvoltarea Gândirii Critice România

Evaluarea autentică în sistemul de formare continuă a cadrelor didactice

Ghid pentru furnizorii de programe
de formare continuă pentru cadre didactice



Asociația Lectura și Scrierea
pentru Dezvoltarea Gândirii Critice România

Evaluarea autentică în sistemul de formare continuă a cadrelor didactice

Ghid pentru furnizorii de programe
de formare continuă pentru cadre didactice

Material elaborat de
Maria Kovacs și Ariana-Stanca Văcărețu
în cadrul proiectului

*Promovarea evaluării autentice în sistemul
de formare continuă a cadrelor didactice din România,*
proiect implementat cu sprijinul financiar al Foundation Open Society Institute (Zug).

Iunie 2010

Cuprins

Introducere	3
1. Evaluarea competențelor în educația adulților – Repere teoretice.....	4
1.1. Evaluarea în educația adulților.....	4
1.2. Evaluarea competențelor în educația adulților	6
1.3 Evaluarea beneficiarilor programelor de formare continuă pentru cadre didactice	8
1.3.1. Aspecte legislative referitoare la evaluarea beneficiarilor programelor de formare continuă a cadrelor didactice.....	8
1.3.2. Practici curente în evaluarea beneficiarilor programelor de formare continuă pentru cadre didactice	9
1.3.3. Evaluarea dezvoltării profesionale a cadrelor didactice. Experițe reflectate în literatura internațională	11
2. Proiectele tip acțiune-cercetare și dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice	15
2.1. Acțiune-cercetare	15
2.2. Procesul acțiune-cercetare	17
Lectură: Proiecte acțiune-cercetare ale profesorilor.....	18
3. Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice și evaluarea autentică a competențelor formate. Aspecte desprinse din derularea unui demers de acțiune-cercetare.....	20
3.1. Preambul	20
3.2. Problema	20
3.3. Participanții.....	21
3.4. Procesul	21
3.4.1. Documentarea procesului	22
3.4.1.1. Vizitele de sprijin	22
3.4.1.2. Ce fel de dovezi s-au colectat?.....	23
3.4.1.3. Ce au relevat chestionarele de reflecție?	24
3.4.1.4. Ce am constatat din rapoartele de acțiune-cercetare?	25
3.5. Ce am învățat?	26
3.5.1. Despre procesul de derulare a proiectelor de acțiune-cercetare.....	26
3.5.2. Despre proiectarea programelor de formare continuă	27
3.5.3. Despre organizație ca furnizoare de programe de formare continuă. 28	
ANEXE.....	29
Anexa 1: Curriculumul modulului „Acțiune-cercetare”	29
Anexa 2. Repere pentru discuția din cadrul vizitei de sprijin.....	32
Anexa 3. Chestionar pentru cadrele didactice participante.....	33
Bibliografie	36

Introducere

Formarea continuă a cadrelor didactice este un domeniu semnificativ în transpunerea în practică a schimbărilor în educație și de aceea preocupă mulți factori interesați în educație, inclusiv Ministerul Educației Cercetării Tineretului și Sportului, școli, cadre didactice, furnizori de formare continuă etc.

În calitate de furnizor de formare continuă pentru cadre didactice, Asociația Lectura și Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice România este și ea interesată de formarea continuă a cadrelor didactice și în special de rezultatele cursurilor de formare continuă pentru cadre didactice, de schimbările pe care, prin programul de formare, le produce în sistemul educațional.

În cadrul proiectului „Promovarea evaluării autentice în sistemul de formare continuă din România” sprijinit financiar de către Foundation Open Society Institute (Zug), Asociația Lectura și Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice România și-a propus să analizeze modalitatea în care se realizează evaluarea competențelor cadrelor didactice beneficiare ale cursurilor de formare continuă (mai ales cele acreditate de Centrul Național de Formare a Personalului din Învățământul Preuniversitar - CNFP) și să promoveze evaluarea autentică, adică evaluarea în context școlar a competențelor formate și/ sau dezvoltate prin programul de formare.

Acest ghid este unul dintre produsele proiectului mai sus numit. Ghidul se adresează furnizorilor de programe de formare continuă pentru cadre didactice și este un instrument util în proiectarea și realizarea evaluării beneficiarilor programelor mai sus amintite.

În primul capitol, ghidul prezintă câteva repere teoretice privind evaluarea competențelor în educația adulților. În cel de-al doilea capitol, descriem demersul acțiune-cercetare ca modalitate de dezvoltare profesională continuă, care oferă posibilitatea de realizare a unei evaluări autentice, valide a beneficiarului programelor de formare continuă pentru cadre didactice, dar care în același timp constituie și o modalitate de autoevaluare și validare a competențelor dezvoltate. Ultimul capitol detaliază experiența pilotării demersului de evaluare propus prin intermediul unor proiecte de acțiune-cercetare pe un grup de cursanți beneficiari ai programului de formare continuă *Gândire critică. Învățare activă* care au parcurs și un stagiul de formare în tematica *Acțiune-cercetare*. Acest ultim capitol constituie baza pentru formularea unui set de recomandări pe care ALSDGC România le adresează actorilor din sistemul de formare continuă a cadrelor didactice din România.

Sperăm ca acest ghid să vină în sprijinul formatorilor de cadre didactice și al profesorilor metodiști din cadrul Casei Corpului Didactic în planificarea și realizarea unei evaluări autentice, coerente și valide a beneficiarilor programelor de formare pentru cadre didactice.

1. Evaluarea competențelor în educația adulților – Repere teoretice

1.1. Evaluarea în educația adulților

În educație, în general, și în educația adulților în special, evaluarea are o relevanță maximă, ea având rol reglator și fiind în măsură să optimizeze ruta, calitatea, eficiența și oportunitatea educației, în mod secvențial sau global.

În educația adulților, evaluarea este extrem de importantă pentru că:

- adultul intră în demersul educativ cu propriile sale aspirații și așteptări față de curs, cu experiențele sale anterioare, cu propriile scopuri de atins etc.; în acest context, fără o evaluare inițială a cursanților demersul educativ poate eșua înainte de a fi început;
- evaluarea în educația adulților angajează direct cursantul adult, transformând evaluarea într-un proces internalizat, la care cursantul participă activ. Mai mult decât atât, cursantul este partener în evaluare, evaluarea se discută, se negociază și se motivează foarte clar mai ales că o secvență importantă în acest proces este autoevaluarea;
- evaluarea ocupă un loc aparte în educația adulților datorită strânsei legături între acest tip de educație și piața muncii. Competențele achiziționate și dezvoltate pe parcursul unui program de formare ar trebui folosite în mod concret și imediat la locul de muncă. (Sava, S., Ungureanu, D., 2005)

Există mai multe elemente de evaluat: calitatea programului de formare (curriculumul), performanța cursantului, performanța formatorului, calitatea livrării programului (situația de predare – învățare) etc., dar în cele ce urmează ne vom opri asupra evaluării cursantului.

Evaluarea cursantului adult cuprinde câteva aspecte:

- evaluarea nevoilor de învățare ale cursantului
- evaluarea/ identificarea stilului sau stilurilor preferate/ predominante de învățare
- evaluarea rezultatelor învățării.

În evaluarea rezultatelor învățării (al nivelului de stăpânire a unui set de competențe vizate de programul de învățare), nivelul achizițiilor se raportează atât la obiectivele urmărite de programul de formare, cât și la nivelul „de pornire” al adultului.

De aceea, evaluarea rezultatelor învățării în cazul programelor de formare pentru adulți trebuie să se raporteze la competențele pe care programul de formare își propune să le formeze sau să le dezvolte.

De reținut:

- În educația adulților se disting patru nivele/ paliere de evaluare în raport cu orice stagiul de formare (Kirkpatrick, L.D., 1994 citat în Sava, S., Ungureanu, D., 2005):
 - evaluarea reacției cursanților (dacă le-a plăcut cursul);
 - evaluarea învățării cursului (dacă au interiorizat achizițiile scontate);
 - evaluarea conduitei post-învățare (dacă demonstrează / manifestă în mod curent comportamentul profesional vizat);
 - evaluarea rezultatelor stagiului în termeni de rentabilitate (dacă și-a conștientizat costurile, generând totodată valoare adăugată).
- În educația adulților, evaluarea pre- și post- stagiul de formare este mai importantă decât monitorizarea procesului de învățare deoarece trebuie identificate nevoile de formare ale cursanților, trebuie constatate diferențe relevante între performanțele pre- și post-formare ale cursanților, trebuie justificate fondurile alocate programului de formare. În plus, evaluarea post-stagiul de formare poate servi ca platformă de identificare a nevoilor pentru un eventual stagiul de formare ulterior.
- Evaluarea cursanților în educația se prelungește *obligatoriu* dincolo de stagiul de formare până la locul de muncă, pentru că doar la locul de muncă pot fi probate competențele formate, dezvoltate, actualizate. Demersul evaluativ la locul de muncă este mai dificil, însă doar acolo se constată adevăratul transfer de achiziții și gradul de menținere al lor, ca rațiune de a fi a oricărui stagiul de formare. (Sava, S., Ungureanu, D., 2005)
- În educația adulților primordială pentru eficiența cursului și în consecință evaluată rămâne conduita terminală/ de ieșire a cursantului adult, în timp ce conduita tranzitorie (pe parcursul stagiului) rămâne pe plan secund, fără a fi neglijată.
- Evaluarea abordată ca *proces de monitorizare bilanțieră* (Sava, S., Ungureanu, D., 2005, p. 163) în educația adulților oferă posibilitatea de a construi un plan cuprinzător și obiectiv de evaluare ca parte integrantă a programului de formare. În această abordare, evaluarea este planificată în detaliu încă din faza de proiectare a cursului de formare, stabilindu-se *de ce? ce? cum? când?* se va evalua, și rezultatele evaluării vor fi raportate la intrările și ieșirile programului de formare.

1.2. Evaluarea competențelor în educația adulților

În educația adulților, tot mai multe stagii de formare își propun să formeze competențe. Competența reprezintă o fuziune organică și funcțională de cunoștințe, atitudini și abilități care apar în această ordine de prioritate și sunt abordate simultan formativ. (Sava, S., Ungureanu, D., 2005)

În educația adulților, evaluarea rezultatelor învățării se desfășoară pe două nivele:

- evaluarea capacității de transfer a cursanților – adică a măsurii în care folosesc eficient cunoștințele, abilitățile și atitudinile pentru rezolvarea problemelor concrete cu care se confruntă în situația de muncă;
- evaluarea competențelor asimilate de cursant în urma absolvirii cursului validate prin rezultatele muncii absolventului (evaluarea de impact a programului de formare). Competențele asimilate de cursant în urma absolvirii stagiului de formare trebuie să se regăsească în munca pe care o desfășoară în organizație, ca valoare adăugată. Este dificil a evalua acest impact asupra dezvoltării educaționale, efectele putând apărea pe termen lung, de obicei îngreunând atribuirea exclusivă la un segment de intervenție clar delimitat.

Într-un sistem bazat pe evaluarea competențelor, evaluatorii emit judecăți pe baza dovezilor colectate dintr-o varietate de surse în legătură cu atingerea standardelor sau a unui set de criterii de către un individ.

Principiile de bază ale evaluării competențelor

Principiile de bază ale evaluării competențelor sunt: validitatea, credibilitatea, flexibilitatea și corectitudinea. (McDonald, R., Boud, D., Francis, J., Gonczi, A., 1995, p. 20)

Corectitudinea

- oferă șanse egale tuturor candidaților, îi plasează pe toți în condiții egale, fără a defavoriza sau avantaja pe unii sau pe alții;
- criteriile pe baza cărora se ia decizia sunt clare și cunoscute de toți candidații.

Credibilitatea

- evaluarea folosește metode care conduc cu consecvență la aceeași decizie privind competențele evaluate;
- evaluatorii vor demonstra că au experiență în competențele pe care le evaluează.

Flexibilitatea

- capacitatea de adaptare a procesului de evaluare la varietatea contextelor în care se desfășoară.

Validitatea

- metodele de evaluare trebuie să conducă la producerea de informații relevante în raport cu ceea ce se urmărește în evaluare. Aceasta presupune că:
 - evaluatorii știu ce anume evaluează (evaluarea este proiectată și realizată pe baza unor criterii sau pe baza rezultatelor învățării stabilite în prealabil);
 - dovezile colectate sunt rezultatul îndeplinirii unor sarcini relevante pentru ceea ce se evaluează.

Figura 1. Principiile de bază ale evaluării competențelor

1.3 Evaluarea beneficiarilor programelor de formare continuă pentru cadre didactice

În acest subcapitol vom aborda aspecte legislative ale evaluării beneficiarilor programelor de formare continuă a cadrelor didactice și vom prezenta câteva aspecte ale practicii existente în evaluarea beneficiarilor mai sus amintiți.

1.3.1. Aspecte legislative referitoare la evaluarea beneficiarilor programelor de formare continuă a cadrelor didactice

Obiectivele urmărite de programele de formare pentru cadrele didactice sunt, conform Metodologiei formării continue a personalului didactic din învățământul preuniversitar (2009), actualizarea și dezvoltarea de competențe, dobândirea de noi competențe. În Anexa 1 a metodologiei mai sus amintite se precizează că proiectarea, implementarea și evaluarea programelor de formare continuă a personalului didactic se bazează pe modelul abordării prin competențe, ca modalitate de definire și recunoaștere a rezultatelor formării. Potrivit aceleiași Metodologii (art. 4), formarea continuă a cadrelor didactice are la bază conceptul de dezvoltare cumulativă a nivelului de competență a personalului didactic. Nivelul de competență vizat prin stagiile de formare continuă este evaluat în funcție de:

- capacitatea cadrului didactic de a mobiliza, a combina și utiliza în mod autonom capacitățile de cunoaștere, deprinderile și competențele generale și cele profesionale în acord cu diversele cerințe specifice unui anumit context, situații sau probleme;
- capacitatea cadrului didactic de a face față schimbării, situațiilor complexe și neprevăzute.

Formarea continuă a cadrelor didactice se fundamentează pe conceptele cadrului European al calificărilor privind învățarea pe parcursul întregii vieți și pe cel al centrării pe rezultatele învățării (Metodologia formării continue a personalului didactic din învățământul preuniversitar, 2009). De aceea, evaluarea rezultatelor învățării în cazul programelor de formare pentru cadrele didactice trebuie să se raporteze la competențele pe care programul de formare își propune să le formeze, dezvolte, actualizeze.

În Metodologia de acreditare a programelor de formare continuă a personalului din învățământul preuniversitar problematica evaluării beneficiarilor apare la capitolul V – Elaborarea programelor de formare continuă în vederea acreditării,

- art. 18 b) – în care se precizează că dosarul de autoevaluare depus de furnizorul programului de formare continuă trebuie să dovedească respectarea criteriilor curriculare: necesitatea/ utilitatea programului de

formare; obiectivele, structura planului - cadru de formare, modalitățile de evaluare și resursele de timp alocate;

- art. 20 f) – în care se precizează că evaluarea finală a beneficiarului se realizează prin susținerea în ședință publică a unui proiect/ teme din portofoliul realizat sau a unei lucrări elaborate în acest scop. Din comisia de examinare constituită în acest scop face parte și un reprezentant al CNFP sau al CSA. Aprecierea portofoliului și a susținerii proiectului/ temei/ lucrării se face prin calificative (Excelent, Foarte Bine, Bine, Suficient, Insuficient). Bugetul de timp alocat evaluării face parte din durata totală a programului de formare continuă.

1.3.2. Practici curente în evaluarea beneficiarilor programelor de formare continuă pentru cadre didactice

Informațiile cuprinse în acest paragraf au la bază rezultatele Analizei situației curente în evaluarea competențelor formate/ dezvoltate cadrelor didactice prin programele de formare continuă acreditate (Kovacs, M. 2010).

- Deși programele de formare continuă pentru cadre didactice sunt construite pentru formarea/ dezvoltarea de competențe și aspectele legate de evaluarea cursantului sunt acoperite de documentația de acreditare a programului de formare, în majoritatea situațiilor se realizează mai degrabă o evaluare a cunoștințelor acumulate de cursant decât o evaluare a competențelor formate/dezvoltate prin programul de formare.
- Furnizorii de programe acreditate de formare continuă a cadrelor didactice încurajează beneficiarii să evalueze utilitatea programului de formare din propria perspectivă. Sunt situații în care, furnizorii de programe de formare continuă cer directorilor de școală să precizeze cum anume vor monitoriza aplicarea la clasă a celor învățate la cursul de formare dar aceasta nu înseamnă că directorii beneficiarilor monitorizează dacă și cum anume beneficiarul utilizează competențele vizate de stagiul de formare. Lipsa unei culturi a dezvoltării profesionale la nivelul școlilor ne face să afirmăm că această recomandare este extrem de rar pusă în practică. În general, după evaluarea cursanților furnizorii de formare continuă nu mai urmăresc dacă competențele dezvoltate de curs sunt utilizate de cadrele didactice în context școlar.
- Sunt utilizate o varietate de instrumente pentru evaluarea beneficiarilor programelor de formare continuă pentru cadre didactice: proiectul (individual sau de grup), portofoliul, evaluare on-line, eseul etc.
- Cel mai des utilizat instrument de evaluare este portofoliul. Atunci când piesele din portofoliu sunt precizate încă de la început și cursanții sunt pregătiți referitor la cum anume trebuie să își construiască portofoliul, beneficiarii consideră că portofoliul demonstrează progresul pe care

I-au făcut în dezvoltarea competențelor vizate de programul de formare. Atunci când portofoliul conține doar planuri/planificări și nu conține dovezi ale implementării planurilor/planificărilor și rezultate ale activității elevilor ca urmare a implementării planurilor, este greu de evaluat dacă beneficiarii și-au format/dezvoltat competențele vizate de programul de formare.

- Beneficiarii interesați de dezvoltarea competențelor profesionale simt nevoia unei evaluări autentice, au nevoie de îndrumare și feedback în aplicarea celor învățate la clasă. De aceea, dacă unele din piesele portofoliului sunt pregătite parțial în timpul sesiunilor de formare, feedback-ul colegilor și al formatorilor sprijină beneficiarul în a conștientiza nivelul la care și-a dezvoltat o anumită competență prin participarea la curs.

Redăm mai jos părerea unui reprezentant al unei organizații ne-guvernamentale, furnizoare de programe de formare continuă acreditate pentru cadre didactice:

La cursurile noastre acreditate, evaluarea competențelor se face în concordanță cu prevederile OMEdC 4611/2005. După fiecare modul, cursanții sunt evaluați de către formatori. Se evaluează implicarea fiecărui cursant în activități, relaționarea cu ceilalți colegi, înțelegerea și aplicarea conceptelor introduse de curs. Pentru evaluarea finală li se cere cursanților să întocmească un portofoliu de activități la clasă prin care să demonstreze aplicarea conceptelor/metodelor învățate la curs. Pentru dezvoltarea portofoliului cursul acordă minimum 2 săptămâni de activități practice, unde formabilii, asistați de formatori, aplică la clasă noile strategii. Aceste portofolii sunt susținute în fața comisiei de evaluare.

Semnalăm următoarele neajunsuri ale actualului sistem de evaluare:

- profesorii nu au practica auto-evaluării competențelor și nici cultura de a se pregăti temeinic pentru o evaluare externă. Ani de zile s-a perpetuat ideea că dacă ești prezent la evaluare și „zici ceva” ți se acordă un calificativ;
- nu există certitudinea că portofoliile cu care se prezintă la evaluare sunt rodul propriei muncii;
- nu există nicio diferență între cei care au obținut un calificativ Suficient sau Excelent, ambii primesc același număr de credite;
- prea puține persoane sunt evaluate într-o singură zi de către o singură comisie. Simpla depunere a portofoliului nu demonstrează nimic;
- creditele obținute prin cursuri de formare au o prea mică importanță în contextul dezvoltării profesionale a cadrelor didactice și de aici un posibil dezinteres pentru achiziția de competențe în acest fel;
- calitatea declarată a cursurilor trebuie să concorde cu calitatea livrării;
- evaluările de competențe ar trebui făcute de către evaluatori din partea furnizorului sau independenți, alții decât formatorii, în baza unei proceduri relevante. În nici un caz CNFP-ul nu trebuie să facă evaluări (din motive de personal insuficient, posibil conflict de interese, incompatibilitate de competență etc.);

- evaluarea competențelor ar trebui făcută și după un interval de 6 luni – 1 an și ar trebui dezvoltată o procedură prin care profesorul poate demonstra nu numai că are competența, ci și că o folosește în activitatea didactică;
- ce trebuie să înțeleagă și CNFP-ul și MECTS este că **nu** printr-o lege mai amănunțită/ drastică și prin constrângere va reuși să dezvolte competențe cadrelor didactice, ci prin co-interesare și flexibilitate.

1.3.3. Evaluarea dezvoltării profesionale a cadrelor didactice. Experițe reflectate în literatura internațională

În articolul intitulat „Beyond Assessment: Performance Assessment in Teacher Education” [Dincolo de evaluare: evaluarea performanței în formarea profesorilor], (Chung, 2008), autoarea constată că în ultimul deceniu evaluările performanțelor cadrelor didactice au câștigat în importanță mai ales datorită potențialului lor de a promova dezvoltarea profesională și predarea reflexivă. Accentul pus pe reflexivitate se bazează pe teorii ale dezvoltării profesionale precum cea a lui Donald Schon despre reflecția în timpul acțiunii și reflecția asupra acțiunii ca premise ale dezvoltării profesionale. Profesorul ca practician reflexiv se regăsește și în concepția lui Lee Shulman despre predare ca „raționament pedagogic în acțiune” (apud Chung, 2008), care solicită ca profesorii să raționeze și să se gândească la deciziile pedagogice pentru a investiga, a analiza și a rezolva probleme, pentru a ocoli simpla copiere a unor „bune practici”.

Training and Development Agency for Schools (TDA) [Agenția de dezvoltare profesională pentru școli] din Regatul Unit definește dezvoltarea profesională continuă ca o *activitate reflexivă* proiectată pentru a ameliora competențele profesionale ale unui individ. Într-un studiu recent publicat în martie 2010, OFSTED (Office for Standards in Education, Children’s Services and Skills/ Agenția pentru Standarde Educaționale, Servicii pentru Copii și Competențe, Regatul Unit), intitulat “Good Professional Development in Schools” [Dezvoltare profesională de calitate în școli], autorii identifică factori care contribuie la dezvoltare profesională de succes a cadrelor didactice, precum și provocări care reduc potențialul de reușită a eforturilor de dezvoltare profesională continuă. Din lista factorilor care contribuie la dezvoltarea profesională continuă menționate în raport reținem angajarea puternică a managementului școlii față de dezvoltarea profesională a personalului; armonizarea dezvoltării profesionale a cadrelor didactice cu demersuri de management al performanței; auto-evaluarea instituției și stabilirea priorităților pentru ameliorare, precum și armonizarea atentă a nevoilor individuale cu cele instituționale.

O constatare semnificativă a raportului OFSTED 2010 a fost faptul că dezvoltarea profesională în cadrul școlii, cu utilizarea judicioasă a sprijinului din exterior, s-a dovedit a fi cel mai eficient mod de dezvoltare a competențelor cadrelor didactice. Școlile care au avut experiențe pozitive în domeniul dezvoltării competențelor

cadrelor didactice au programe eficiente de sprijin și mentorat (*coaching and mentoring*) derulate de personalul propriu.

Conform raportului OFSTED, școlile care s-au dovedit a fi de succes se mândresc cu faptul că sunt autentice „comunități de învățare”. S-a constatat că o trăsătură comună a acestor școli este aceea că în ele funcționează unul sau mai multe grupuri de cercetare și dezvoltare, care poartă un dialog continuu despre învățare și grație cărora personalul este mult mai angajat în dezvoltare profesională și încurajat să reflecteze asupra activităților profesionale. În aceste școli eforturile de dezvoltare profesională continuă s-au focalizat pe îmbunătățirea rezultatelor școlare ale elevilor. Aceste școli utilizează managementul performanței eficient pentru a identifica nevoile reale de dezvoltare ale personalului și pentru a-i ajuta pe profesori să înțeleagă că sunt responsabili pentru învățarea elevilor și pentru rezultatele acestora.

Cea mai mare provocare identificată în raportul OFSTED a fost insuficienta atenție acordată evaluării rezultatelor/efectelor investițiilor în dezvoltarea profesională continuă în termeni de rentabilitate. De asemenea, școlile în care personalul, mai ales cel de conducere, nu deține competențe de autoevaluare și de redresare a punctelor slabe, au avut nevoie de sprijin pentru a-și identifica nevoile de dezvoltare profesională.

Pe baza constatărilor, OFSTED a formulat recomandarea către Training and Development Agency for Schools [Agenția de dezvoltare profesională pentru școli] să sprijine mai eficient școlile în vederea monitorizării și evaluării impactului dezvoltării profesionale asupra rezultatelor / performanțelor școlare ale elevilor. Pentru școli, recomandarea OFSTED a fost să își îmbunătățească competențele de monitorizare și evaluare a impactului dezvoltării profesionale a cadrelor; să aloce timp suficient pentru personal pentru a se angaja în activități de dezvoltare profesională relevante și pentru a reflecta asupra celor învățate; să se asigure că, la toate nivelurile, personalul de conducere deține competența de a evalua performanțele cadrelor didactice corect și obiectiv, precum și competența de a aborda într-un mod constructiv neajunsurile pe care le identifică.

În ultimele două decenii, un aspect de noutate în literatura internațională, însă puțin prezent în literatură de specialitate din România, este atenția sporită acordată aspectului autenticității evaluării. Evaluarea autentică este pusă în discuție atât la nivelul performanțelor școlare ale elevilor, cât și în contextul formării cadrelor didactice. Ea mută accentul de pe evaluarea preponderent a cunoștințelor la nivel declarativ (cei evaluați scriu sau vorbesc despre aspecte teoretice și implicații practice) spre evaluarea competențelor demonstrate (cei evaluați demonstrează că știu cum să facă ceva, că transferă cunoștințe și abilități din contexte familiare înspre contexte noi). Semnificația atribuită autenticității evaluării se corelează cu orientarea din ce în ce mai pregnantă a sistemelor educaționale spre dezvoltarea de competențe, spre stăpânirea unor abilități de gândire de ordin superior. Grant Wiggins (Wiggins, 1990), promotor al evaluării autentice, argumenta încă din 1990 în sprijinul introducerii acestui tip de evaluare în școlile din SUA.

Birenbaum și Dochy (*apud* Gulikers *et al*, 2004, p. 68) caracterizează evaluarea autentică (numită de ei „evaluare alternativă”) după cum urmează: cei care învață poartă responsabilitatea pentru învățare; ei reflectează, colaborează, poartă un dialog continuu cu profesorul. Evaluarea implică sarcini și contexte interesante, autentice, din viața reală, momente de evaluare și metode diverse prin care se determină învățarea sau dezvoltarea celui care învață. După unii autori (Herrington și Herrington, *apud* Gulikers *et al*, 2004, p. 68), creșterea gradului de autenticitate are un efect pozitiv asupra învățării și motivației pentru învățare.

Remarcăm aici faptul că evaluarea *performanței* se confundă deseori cu conceptul de *evaluare autentică*. Unii autori precizează însă distincția (Gulikers *et al*, 2004): fiecare evaluare autentică măsoară performanța, însă evaluarea performanței nu este întotdeauna autentică. Diferența rezidă în gradul de fidelitate („conformitate cu realitatea”) a sarcinii de evaluare și a condițiilor sau contextului în care sarcina se duce la bun sfârșit.

Gulikers, Bastiaens și Kirscher (2004) de la Educational Technology Expertise Center (Centrul de Expertiză în Tehnologia Educației) al Open University of the Netherlands, în urma trecerii în revistă a unui volum bogat din literatura de specialitate, au identificat două argumente importante care justifică adoptarea evaluării autentice a competențelor (Gulikers *et al*, 2004):

- validitatea constructului și
- impactul asupra învățării (numită și *validitate consecvențială*).

Validitatea constructului evaluării autentice este în relație cu faptul că evaluarea măsoară tocmai ceea ce trebuie să se măsoare. În ce privește evaluarea competențelor, asta înseamnă că

- sarcina de evaluare trebuie să reflecte în mod adecvat competența de evaluat;
- conținutul evaluării include sarcini autentice care prezintă probleme reale legate de domeniul vizat;
- sarcina trebuie să evalueze și procesele de gândire pe care experții în domeniul de competență îl folosesc pentru a rezolva asemenea probleme reale.

Validitatea consecvențială descrie efectele intenționate și neintenționate ale evaluării asupra predării și învățării. J. Biggs, citat de Gulikers *et al*. (2004), în lucrarea intitulată *Enhancing teaching through constructive alignment [Ameliorarea predării prin armonizare constructivă]*, lansează teoria armonizării (alinierii) constructive, conform căreia educația eficientă presupune că predarea, învățarea și evaluarea sunt compatibile, armonizate. Dacă cei care învață percep o nepotrivire între predare și evaluare, acest lucru va avea un impact negativ asupra învățării.

Cele cinci dimensiuni ale evaluării autentice pe care le disting Gulikers, Bastiaens și Kirscher (2004) sunt:

- a. sarcina de evaluare;
- b. contextul fizic;
- c. contextul social;

- d. rezultatul sau forma evaluării;
- e. criteriile de evaluare.

Aceste dimensiuni (a-e) pot avea niveluri de autenticitate diferită (cu alte cuvinte, autenticitatea lor se înscrie pe un continuum). Autorii ne atrag atenția că este greșit să considerăm că ceva este autentic sau nu. De exemplu, rezolvarea unei sarcini de evaluare prin muncă în echipă este autentică doar dacă acea sarcină este rezolvată și în viața de zi cu zi în echipă. Ideea importantă a cadrului definit de cele cinci dimensiuni este că fiecare dintre ele pot semăna cu situația reală, de referință, într-o măsură variabilă, definind astfel gradul de autenticitate a evaluării.

Evaluarea autentică încurajează dezvoltarea profesională reală a cadrelor didactice, ea presupunând un demers evaluativ în care cadrele didactice sunt solicitate să îndeplinească sarcini reale, prin care demonstrează „pe viu” că stăpânesc competențele vizate de programul de formare. În mod esențial, sarcinile de evaluare trebuie să reflecte modul în care aceste cunoștințe și abilități sunt utilizate în contexte reale. De aici derivă faptul că evaluarea presupune măsurarea gradului în care cunoștințele sunt înrădăcinate în înțelegere profundă și pot fi demonstrate în manieră autentică. Sarcinile de această natură presupun rezolvarea unor probleme care apar în viața profesională cotidiană a celor evaluați. Pentru a realiza evaluarea, evaluatorii solicită demonstrarea competențelor dobândite de către cadrele didactice.

Sarcinile de evaluare transmit tipul de muncă intelectuală care este apreciat și, ca urmare, ele influențează modul în care cursanții învață. Deoarece evaluarea influențează nu doar învățarea, ci și calitatea predării, este important ca în programele de formare continuă toate cele trei dimensiuni să fie proiectate și livrate astfel încât să se asigure dezvoltarea competenței dorite.

2. Proiectele tip acțiune-cercetare și dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice

Formarea cadrelor didactice este o activitate de învățare pe parcursul întregii vieți ce începe înainte de formarea inițială și continuă pe întreaga durată a carierei didactice. (Fullan, 1992)

Conceptul de cadru didactic-cercetător reprezintă o idee binecunoscută în mediul educațional internațional, pe care reformatorii contemporani din domeniul educației au promovat-o în multe dintre cărțile și articolele lor. Cadrul didactic-cercetător apare și în literatura de specialitate recentă, promovată în reviste ale cadrelor didactice (*Dialoguri didactice* și *Perspective*), care încurajează colaborarea dintre cadrele didactice în activitățile de revizuire a curriculumului, de îmbunătățire a mediului de lucru, de perfecționare a actului predării și de elaborare a politicilor educaționale. Profesorul cercetător este participant activ și reflexiv în eforturile de îmbunătățire a tuturor aspectelor care definesc educația.

Autonomia sporită a cadrelor didactice aduce cu sine responsabilități sporite. Cadrele didactice, școlile și inspectoratele școlare răspund în fața tuturor factorilor interesați pentru politicile, programele și practicile pe care le implementează. Cadrele didactice nu trebuie să se limiteze doar la a lua decizii; deciziile luate trebuie să fie susținute de date concrete și să fie luate în cunoștință de cauză. De aceea, este necesar ca personalul didactic să dea dovadă de inițiativă în activitatea de documentare și evaluare a propriilor activități de dezvoltare profesională.

2.1. Acțiune-cercetare

Din ce în ce mai multe studii demonstrează efectele personale și profesionale pozitive ale implicării practicienilor în acțiune-cercetare. Termenul „action-research [acțiune-cercetare]” a fost introdus pentru prima dată în 1949 de către Stephen Corey și colegii săi de la Teachers College, Universitatea Columbia, New York, deși conceptul ca atare poate fi identificat și în lucrările lui John Dewey și Kurt Lewin. Corey, citat de Johnson, Beverly (1993) a definit acțiunea-cercetare ca procesul prin care practicienii studiază propria practică pentru a soluționa problemele cu care se confruntă în exercitarea activităților profesionale proprii.

În interpretarea noastră, acțiunea-cercetare oferă cadrelor didactice ocazia de a dobândi cunoștințe și abilități în metodele și aplicațiile de cercetare și de a deveni conștienți de opțiunile și posibilitățile de introducere a unor schimbări favorabile învățării. Cadrele didactice care participă la activități de acțiune-cercetare devin mai critice și reflectă mai mult asupra practicilor utilizate. Cadrele didactice implicate în astfel de activități sunt mai atente la metodele de predare pe care le folosesc, la propria percepție și înțelegere, dar și la întregul proces de predare.

Activitățile de acțiune-cercetare sunt utilizate în diverse domenii: elaborarea curriculumului la decizia școlii, ca strategie de dezvoltare profesională, la planificarea sistemelor și elaborarea politicilor. Activitatea de acțiune-cercetare poate fi utilizată ca instrument de evaluare, care poate ajuta la autoevaluare la nivel instituțional sau individual.

Pe măsură ce se implică în activități de acțiune-cercetare, cadrele didactice înțeleg mai bine procesul instructiv-educativ. Elementele noi pe care le învață vor avea un impact asupra situației din clasă, școală și regiune. Direcțiile viitoare ale programelor de dezvoltare profesională, curriculumul de pregătire a cadrelor didactice și inițiativele de ameliorare școlară vor fi influențate semnificativ de elementele pe care cadrele didactice le învață în cadrul activităților de acțiune-cercetare, care necesită investigarea critică și examinarea riguroasă a propriilor practici, a programelor școlare și a dezvoltării școlare, în general.

Întrebările folosite de cadrele didactice în cadrul activităților de acțiune-cercetare se nasc din discrepanțele dintre intenții și fapte, în domeniile considerate problematice. Caracteristicile unice ale întrebărilor formulate de cadrele didactice nu provin doar din teorie sau practică, ci din *reflecția critică* asupra rezultatului aplicării teoriei în practică. Cercetarea efectuată de cadrele didactice determină reevaluarea teoriilor actuale și influențează considerabil practicile ulterioare în domeniile predării, învățării și evaluării.

Inițiativele de acțiune-cercetare ajută practicienii și alți factori interesați să identifice nevoile, să evalueze procesele de dezvoltare și rezultatele schimbărilor propuse, proiectate și implementate. Factorii de decizie din învățământ interesați de elaborarea de proiecte de cercetare trebuie să ia în considerare avantajele activității de acțiune-cercetare ale cadrelor didactice. Kemmis și McTaggart (citați în Johnson, 1993) definesc conceptul astfel:

„Activitatea de acțiune-cercetare este o investigație deliberată și orientată spre soluții, efectuată în grup sau individual. Aceasta se caracterizează prin cicluri de identificare a problemelor, de adunare sistematică de date, de reflecție, analiză, de acțiuni luate în baza acestora și, în cele din urmă de redefinire a problemelor. Legătura dintre termenii „acțiune” și „cercetare” evidențiază trăsăturile esențiale ale acestei metode: testarea de noi idei în practică, o modalitate de aprofundare și/sau îmbunătățire a curriculumului, a predării și învățării (p.1).”

Cadrele didactice pot implementa proiecte de acțiune-cercetare pentru a obține informații specifice despre propria școală. Este nevoie de date pentru a facilita luarea unei decizii bine informate, care va aduce schimbări educaționale adecvate, ameliorând învățarea (Saba, 2000). Activitatea de acțiune-cercetare se caracterizează prin patru trăsături majore:

- **Ciclică** - tind să se repete aceiași pași, în aceeași ordine.
- **Participativă** – subiecții cercetării și sursele de informare sunt implicați ca parteneri sau cel puțin ca participanți activi în procesul de cercetare.

- **Calitativă** - presupune mai degrabă o descriere, decât o înșiruire de numere.
- **Reflexivă** - reflecția critică asupra procesului și rezultatelor reprezintă o componentă importantă în fiecare ciclu (Dick, 2000).

2.2. Procesul acțiune-cercetare

Activitatea de acțiune-cercetare este un proces de testare sistematică a ideilor noi în clasă sau școală, de analiză a rezultatelor și de luare a deciziilor de aplicare a ideilor noi sau de reluare a procesului pentru fiecare idee nouă. Activitatea de acțiune-cercetare diferă de cercetarea formală, efectuată de teoreticienii din educație, pentru că este proiectată și controlată doar de practicieni, individual sau în grup.

Ciclul procesului de acțiune-cercetare include trei etape de bază:

Observare – formarea unei imagini generale și colectarea de informații. Când evaluăm, definim problema de investigat și contextul acesteia. De asemenea, descriem activitățile tuturor participanților (cadre didactice, membri ai grupului, directori etc.).

Analiză – interpretare și explicare. Atunci când evaluăm, analizăm și interpretăm situația. Reflectăm asupra activităților participanților. Identificăm domeniile în care s-au obținut rezultate bune, deficiențele sau problemele.

Acționare – rezolvarea problemelor. Când evaluăm, judecăm valoarea, eficiența, relevanța și rezultatele activităților respective. Propunem soluții la fiecare problemă. (Stringer 1999, 18, 43 – 44,160.)

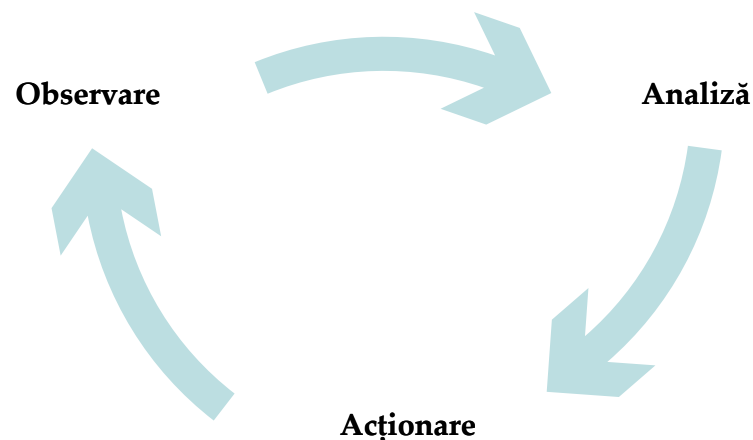


Figura 2. Ciclul procesului acțiune - cercetare

Lectură: Proiecte acțiune-cercetare ale profesorilor

Inițiativele de acțiune-cercetare ale cadrelor didactice reprezintă cea mai bună ocazie de utilizare a investigației critice pentru a aduce schimbări în educație sub o formă specifică și proprie.

Proiectele de acțiune-cercetare se desfășoară pe trei nivele. În cazul primului nivel, proiectul de acțiune-cercetare este efectuat de un cadru didactic care implementează și documentează soluții pentru îmbunătățirea demersului didactic la clasă. La al doilea nivel, proiectul acțiune-cercetare este efectuat de un grup de cadre didactice (de ex.: o comisie metodică), care implementează și documentează soluții pentru îmbunătățirea demersului didactic la nivelul mai multor clase sau la nivelul școlii. Al treilea nivel implică directorii/ inspectorii și alți factori de decizie, cadrele didactice și alți factori interesați; scopul acestuia este de a aduce o schimbare la nivelul întregii comunități școlare.

Mai jos vă prezentăm o listă cu cinci argumente pentru implicarea cadrelor didactice în demersuri tip acțiune-cercetare; prin derularea de proiecte tip acțiune-cercetare, cadrele didactice

- dezvoltă practici bazate pe reflecție și pe tehnici testate.
- încearcă idei noi și le pot evalua eficiența.
- câștigă încredere în propriile decizii legate de procesul instructiv-educativ.
- contribuie la dezvoltarea unei culturi organizaționale bazată pe profesionalism.
- aduc schimbări relevante și durabile din perspectiva practicilor, a învățării elevilor și a școlii.

Cum derulăm un proiect acțiune-cercetare?

Proiectul acțiune – cercetare urmărește un obiectiv de ameliorare a practicii de predare sau a altui proces educațional și este proiectat, derulat și controlat de cadrul didactic.

Un proiect acțiune-cercetare începe cu o întrebare, de ex.: „De ce elevii mei nu iau notițe mai bune?”

Propune o practică la clasă (intervenție) pentru a rezolva problema identificată, de ex.: „Dacă voi utiliza un organizator grafic pentru predarea unui concept, elevii își vor îmbunătăți abilitățile de luare a notițelor?”

Apelează la o abordare sistematică de testare și analiză a ideii sau intervenției: *Soluția aplicată a îmbunătățit abilitățile elevilor? Cum?*

Exemplul simplificat al pașilor de mai jos este aplicat în majoritatea proiectelor acțiune-cercetare:

1. Identificarea întrebării, aspectului sau problemei.

Acesta va fi întotdeauna punctul de plecare. Câteodată este nevoie de timp pentru a găsi elementul central urmărit în întrebare.

2. Definirea unei soluții.

Aceasta va presupune un anumit tip de intervenție, poate o tehnică/ strategie nouă sau un material nou etc. care este posibil să rezolve problema.

3. Aplicarea intervenției și colectarea date despre aceasta.

În această etapă, este definită modalitatea de aplicare a tehnicii și metoda de colectare a datelor. Dacă este posibil, este util să fie folosite cel puțin două grupuri pentru cercetare, unul ca grup de experimentare, iar unul ca grup de verificare (grupul asupra căruia nu se aplică intervenția). Trebuie stabilită în prealabil modalitatea de înregistrare a rezultatelor intervenției.

4. Analizarea rezultate.

În această etapă, comparația dintre grupul de verificare și grupul de experimentare poate ajuta la stabilirea rezultatelor intervenției: a produs intervenția rezultatele așteptate sau nu.

5. Aplicarea în practică.

Acest lucru poate fi realizat fie revizuind intervenția și revenind la pasul 2 pentru a testa o altă intervenție – în condițiile în care intervenția nu a avut rezultatul așteptat, fie implementând intervenția în practica curentă la clasă – în cazul în care intervenția a avut rezultatul așteptat.

3. Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice și evaluarea autentică a competențelor formate. Aspecte desprinse din derularea unui demers de acțiune-cercetare

3.1. Preambul

Asociația *Lectura și Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice* România promovează și susține activități de formare continuă la nivelul fiecărei trepte de învățământ, inclusiv la nivelul învățării permanente, în vederea ridicării calității prestației instructiv – educative. Programul de formare acreditat și derulat de asociație în perioada 2007 – 2009 a fost „Gândire Critică. Învățare Activă”. Prin acest program de formare, asociația și-a propus să sprijine cadrele didactice în demersul lor de a dezvolta capacitatea elevilor de-a gândi critic. De asemenea, urmăream să încurajăm profesorii beneficiari să își asume responsabilitatea pentru propria dezvoltare profesională. Cadrele didactice participante la formare au primit sprijin pentru a integra cele învățate la curs în practica lor curentă, prin planificarea de acțiuni precise de implementare la clasă a celor învățate în cadrul fiecărui modul al cursului.

Reflectând asupra eficienței cursului oferit ALSDGC România, echipa de management a cursului de formare a decis să desfășoare un demers de acțiune-cercetare pentru a evalua în ce măsură cursul de formare a sprijinit cadrele didactice în asumarea responsabilității pentru propria formare. Demersul nostru a fost conceput sub forma unor proiecte individuale tip acțiune-cercetare, care să demonstreze nivelul sporit de performanță a cadrelor didactice participante la cursul de formare sub aspectul reflexivității. În vederea selectării participanților, am lansat un concurs de proiecte acțiune-cercetare. Intenționam să alegem 5-6 proiecte pe care să le sprijinim atât în stadiul de elaborare, cât și în stadiile de derulare și evaluare. Am lansat concursul de proiecte și, constatând că după expirarea termenului de depunere a proiectelor nu am primit nicio propunere, am realizat că probabil cadrele didactice nu erau pregătite adecvat pentru a accepta provocarea noastră.

3.2. Problema

Echipa de management a cursului de formare a avut așteptarea ca participanții la curs, după ce și-au dezvoltat competența de a (auto)reflecta asupra activităților

didactice proprii, să fie capabili să identifice o problemă legată de dezvoltarea gândirii critice a elevilor în clasele la care predau, să studieze diferite posibilități de intervenție, să formuleze un plan de acțiune, să implementeze planul și să reflecteze asupra modului în care demersul a contribuit la rezolvarea problemei. Văzând că la solicitarea lansată nu am primit nicio propunere de proiect tip acțiune-cercetare, am schimbat abordarea. Doream ca beneficiarii cursului nostru de formare să devină profesori-cercetători adevărați. În accepțiunea teoriei lui Lev Vîgotsky (1978), am dorit să le oferim sprijinul de care aveau nevoie pentru a progresa, am dorit să venim în întâmpinarea nevoilor lor în zona proximei dezvoltări. Cadrele didactice stăpâneau deja un arsenal bogat de strategii de predare-învățare prin care reușeau să implice activ elevii în învățare, să le dezvolte abilitățile de cooperare și de gândire critică, însă nu aveam certitudinea că reflectau suficient sau eficient asupra schimbărilor din sala de clasă, apărute ca urmare a noilor strategii de predare introduse. Nu era evident, din dovezile pe care ni le puneau la dispoziție, că depuneau efort concentrat pentru a interpreta, a analiza și în ansamblu pentru a procesa experiențele lor și ale elevilor, și mai ales pentru a stabili legătura între demersurile noi și influența lor asupra învățării elevilor.

3.3. Participanții

La acest experiment au participat 7 cadre didactice care au absolvit cursul de formare Gândire Critică. Învățare Activă. Cadrele didactice au format un grup divers din mai multe puncte de vedere:

- școala din care provin: școală vocațională (arte), liceu tehnologic, școală particulară cu clasele I – VIII, liceu sportiv;
- specializare: o ingineră, două profesoare de română, o profesoară de franceză, o profesoară de științe socio-umane, o profesoară consilier psihologic, o învățătoare;
- nivelul claselor la care predau: liceu (5 profesoare), gimnaziu (1 profesoară), învățământ primar (1 învățătoare).

Toate cadrele didactice lucrează în școli din mediul urban și toate au luat parte la experiment pentru că și-au dorit acest lucru.

3.4. Procesul

Pentru a sprijini cadrele didactice în elaborarea și implementarea unui proiect de acțiune-cercetare, am organizat un modul de formare de 15 ore (Anexa 1).

La încheierea modulului de formare, cadrele didactice aveau un prim draft al unui proiect individual de acțiune-cercetare. După încheierea stagiului, timp de o săptămână, fiecare cadru didactic și-a finalizat planul proiectului acțiune –

cercetare cu ajutorul formatorilor care au oferit feedback. Apoi, membrii grupului au demarat implementarea proiectelor; aceasta s-a desfășurat timp de 4 luni. La mijlocul perioadei de implementare am organizat și derulat vizitele de sprijin, deoarece am apreciat că, în cadrul demarării procesului de utilizare în context profesional a competențelor dezvoltate în cadrul cursului de formare, cursantul are nevoie de confirmări, de încurajări, de clarificări ale unor aspecte legate de tematica cursului de formare care pot deveni neclare în context profesional real.

Scopul vizitelor a fost de a susține profesorii în aplicarea celor învățate la cursul de formare.

Obiectivele vizitelor de sprijin au fost:

- încurajarea profesorilor în demersul lor de aplicare celor învățate la curs;
- clarificarea unor aspecte legate de derularea proiectelor acțiune-cercetare;
- oferirea de feedback pentru activitățile deja implementate;
- documentarea procesului;
- planificarea în detaliu a activităților ulterioare vizitei.

În cadrul vizitelor de sprijin, timp de 2 ore am desfășurat următoarele activități cu fiecare cadru didactic implicat în experiment:

- studiul materialelor produse de cadrul didactic și/ sau elevi în procesul de implementare a intervenției
- discuții de oferire de feedback constructiv
- discuții de clarificare
- discuții de planificare a activităților următoare (vezi Anexa 2).

La finalul intervenției, fiecare cadru didactic a reflectat asupra modului în care a decurs implementarea proiectului de acțiune-cercetare și asupra rezultatelor obținute și a elaborat un raport complex.

3.4.1. Documentarea procesului

Ca formatori și profesori-cercetători, am dorit să analizăm procesele de învățare prin care au trecut cadrele didactice participante la cercetarea pedagogică din cadrul proiectului nostru. De aceea, am realizat vizitele de sprijin, am recomandat cadrelor didactice să păstreze dovezi ale modului în care au implementat intervenția, am aplicat un chestionar de reflecție și am analizat raportul elaborat de fiecare cadru didactic.

3.4.1.1. Vizitele de sprijin

Vizitele de sprijin au constituit o ocazie valoroasă de învățare pentru cadrele didactice, dar și pentru mentor. În majoritatea cazurilor, vizitele s-au derulat în școala unde predau cadrele didactice. Mentorul a stat de vorbă cu fiecare cadru didactic între patru ochi, într-o încăpere unde n-au fost deranjați. Mentorul lansa

întrebarea, la care cadrul didactic răspundea pe larg. Când a fost cazul, mentorul a solicitat clarificare, ceea ce, printre altele, a dat ocazia cadrelor didactice să gândească „cu voce tare”. Unele aspecte s-au clarificat astfel nu doar pentru mentor, ci și pentru profesorul cu care stătea de vorbă. De exemplu, unele cadre didactice au colectat foarte multe dovezi ale procesului parcurs, fără însă a ști cum anume le vor valorifica. Altele au omis să păstreze dovezi care ar fi fost valoroase pentru documentarea stadiului de început al proiectului.

O valoare adăugată a vizitelor de sprijin a fost aceea că mentorul, observând anumite practici pozitive la un cadru didactic, putea să-l recomandă și celorlalte cadre didactice. De exemplu, un cadru didactic a avut inițiativa de a completa zilnic un jurnal de reflecție, lucru pe care mentorul l-a constatat cu ocazia discuției cu acel cadru didactic și l-a recomandat și celorlalți.

Un subiect important al discuțiilor dintre mentor și profesori a fost stabilirea pașilor următori. În acest sens, profesorii își descriau acțiunile următoare proiectate, iar mentorul le oferea feedback. Discuțiile pe marginea acestui subiect au constituit și ele ocazii de clarificare.

3.4.1.2. Ce fel de dovezi s-au colectat?

Cadrele didactice au colectat o varietate de dovezi prin care s-au pregătit să documenteze procesele parcurse:

- **Documente de proiectare și resurse materiale utilizate în cadrul lecțiilor:** proiect didactic, descrierea amănunțită a unor activități de învățare proiectate; sarcini de lucru pentru diverse activități de învățare; texte utilizate în cadrul lecțiilor (atât din manual, cât și din alte surse: Internet, reviste etc.); CD-uri cu lectura unor texte literare în limba română și în limbă străină (voci ale unor actori);
- **Instrumente de evaluare proiectate și utilizate** – chestionare, fișe de evaluare inițială și finală; fișe de observare a activităților individuale și de grup; fișe de evaluare a produselor elevilor; observațiile profesorului referitoare la activitatea elevilor notate în timpul lecțiilor; fișe de autoevaluare a elevilor;
- **Produse ale elevilor:** scrise: lanțul evenimentelor, tabelul conceptelor, harta osului de pește, harta păianjenului, ciorchine, fișe cu rezolvări de probleme, eseuri realizate de elevi etc.; portofolii ale elevilor; *audio*: casete cu înregistrări ale unor texte citite de elevi într-o limbă străină;
- **Feedback** oferit profesorului de către părinți și elevi, precum și de către profesori colegi;
- **Aspecte legate de amenajarea spațiului sălii de clasă** documentate și prin fotografii;
- **Jurnal de reflecție al cadrului didactic.**

O constatare legată de dovezile colectate de către cadrele didactice a fost aceea că, anterior vizitei de sprijin, aceste dovezi au fost acumulate, dar nu au fost grupate,

procesate și nu era clar scopul pe care l-ar putea servi în ansamblul demersului de dezvoltare profesională pe care îl parcurgeau. Discuția cu mentorul a condus la clarificarea aspectelor legate de necesitatea de a analiza atent și de a interpreta seturile de dovezi colectate. Profesorii erau obișnuiți să colecteze astfel de dovezi, deoarece la mai multe cursuri de formare anterioare au avut de întocmit portofolii. Cu toate acestea, acele portofolii erau mai degrabă o colecție de dovezi superficial procesate sau neprocesate, astfel că profesorii nu ajunseseră să conștientizeze relevanța colectării diverselor dovezi și nici posibilitățile de a le exploata în scopul învățării. În cadrul proiectului nostru, un rezultat concret al procesării dovezilor acumulate l-a reprezentat raportul pe care fiecare cadru didactic l-a întocmit la finalizarea cercetării-acțiune (pentru detalii, vezi www.alsdgc.ro/proiecte/view/id/29/lang/ro), raport care include o documentare amănunțită a procesului de acțiune-cercetare și un capitol de constatări („ce am învățat?”) și concluzii relevante pentru problema care a stat la originea intervenției.

Acest aspect merită un comentariu scurt: din observații empirice, realizate în decursul numeroaselor programe de formare și alte interacțiuni directe cu cadrele didactice (conferințe ale cadrelor didactice, redactarea unei reviste a cadrelor didactice etc.) am ajuns la constatarea că, în general, cadrele didactice se tem să scrie despre experiențele lor profesionale directe. Teama de a scrie îi conduce la a se „inspira” din ce au scris alții (în majoritatea cazurilor fără a reflecta critic asupra textelor care îi inspiră), la a cita pasaje întregi din publicații existente pe piață. Cum portofoliile profesionale sunt o formă foarte larg răspândită de evaluare în cadrul programelor de formare continuă, iar acestea includ numeroase materiale scrise, considerăm că teama cadrelor didactice de a scrie texte originale este o amenințare serioasă la adresa adevăratei dezvoltări profesionale. De aceea, am acordat importanță sporită exercițiului de redactare a raportului, oferind feedback constructiv în două sau trei rânduri autorilor acestor rapoarte.

3.4.1.3. Ce au relevat chestionarele de reflecție?

Chestionarele de reflecție completate de profesorii participanți la proiect au vizat trei aspecte majore (vezi Anexa 3):

- Percepția respondentului despre gradul de dificultate al fiecărei etape a demersului de acțiune-cercetare;
- Percepția respondentului despre utilitatea și efectele participării sale în proiect;
- Percepția respondentului despre acțiunea-cercetare din perspectiva autenticității evaluării competențelor dezvoltate prin cursul de formare și ca demers de dezvoltare profesională.

În privința gradului de dificultate, respondenții au considerat că etapele de definire a problemei, formulare a întrebărilor și de stabilire a activităților proiectului nu au prezentat dificultate, aspect ușor de explicat și prin faptul că

la finalizarea modulului de formare „Acțiune-cercetare” ei elaboraseră prime versiuni ale proiectelor și primiseră feedback atât de la colegi, cât și de la formatori pe marginea schițelor realizate. Etapele de implementare a proiectelor, inclusiv cele de dezvoltare a metodelor și instrumentelor de evaluare au prezentat un grad mai ridicat de dificultate, iar în majoritatea cazurilor elaborarea raportului, care a presupus analiza datelor și organizarea rezultatelor, a fost percepută ca fiind cel mai dificil de realizat.

În marea lor majoritate, respondenții au considerat că demersul de acțiune-cercetare este valoros din perspectiva procesului de predare-învățare, precum și din perspectiva procesului de învățare parcurs de elevi. Respondenții au fost de opinie că proiectul de acțiune-cercetare a avut un impact pozitiv asupra predării și învățării. Profesorii sunt total de acord cu afirmația că proiectul de acțiune-cercetare pe care l-au întreprins demonstrează competențele lor dezvoltate la modulul de formare „Acțiune-cercetare”. Cu toate acestea, cu o singură excepție, respondenții ezită să se auto-declare „profesori-cercetători”.

De remarcat este faptul că în ce privește efectele pe termen lung pe care proiectul de acțiune-cercetare le poate avea asupra carierei lor profesionale, respondenții indică posibilitatea continuării sau extinderii proiectelor demarate la nivelul aceluiași probleme identificate, fără însă a sesiza valoarea competenței de a reflecta asupra propriei dezvoltări profesionale.

Cadrele didactice au fost de acord că acțiunea-cercetare este o modalitate de evaluare autentică și validă a competențelor vizate de programe de formare continuă adresate cadrelor didactice. „[...] exercițiul la clasă este cel care într-adevăr amplifică acele competențe dobândite pe parcursul unui curs de formare.”

3.4.1.4. Ce am constatat din rapoartele de acțiune-cercetare?

Așa cum au remarcat ele însele prin completarea chestionarului de reflecție, cadrele didactice s-au lovit de anumite dificultăți în cursul redactării rapoartelor de cercetare. Aceste dificultăți se pot asocia cu faptul că profesorii au întâmpinat greutăți chiar în procesul de analiză și interpretare a rezultatelor cercetărilor derulate. Numeroasele dovezi materiale colectate au trebuit sortate, analizate; constatările au trebuit structurate și concluziile la care s-a ajuns au trebuit corelate cu problema identificată ca punct de pornire a proiectului de acțiune-cercetare.

Pregătirea rapoartelor a constituit un exercițiu complex de reflecție scrisă. Cadrele didactice au prezentat multiple versiuni intermediare, la care li s-a oferit feedback, li s-a solicitat clarificare, elaborarea mai detaliată a unor aspecte și alte acțiuni care sunt specifice procesului de redactare.

3.5. Ce am învățat?

Lucrurile pe care le-am învățat din experimentarea unei modalități de evaluare autentică prin aplicarea unui demers de acțiune-cercetare, în cadrul proiectului *Promovarea evaluării autentice în sistemul de formare continuă a cadrelor didactice din România* se structurează astfel:

- aspecte care țin de procesul de derulare a proiectelor de acțiune-cercetare de către beneficiarii programului de formare continuă;
- aspecte legate de proiectarea programelor de formare continuă;
- aspecte relevante pentru organizație ca furnizoare de programe de formare continuă.

3.5.1. Despre procesul de derulare a proiectelor de acțiune-cercetare

- *Este nevoie de sprijin reciproc între colegi.*

Participanții la modestul experiment care a servit ca modalitate de testare a unui program de formare și totodată ca modalitate de evaluare autentică a competențelor dezvoltate de cursanți au nevoie de ocazii multiple de interacțiune profesională. Cu toate că pe durata formării a existat un nivel sporit de interacțiune și sprijin reciproc între cursanți, care a permis consultarea reciprocă dintre participanți și oferirea de feedback pe marginea schițelor de proiect elaborate la atelierul de formare, odată cu finalizarea modulului de formare, cadrele didactice au lucrat individual, beneficiind doar de sprijinul formatorilor. Atât la finalizarea proiectului scris, cât și implementarea sa și redactarea raportului de cercetare cadrele didactice au continuat să beneficieze de sprijinul formatorilor, însă nu și de cel al colegilor de grupă. Unele cadre didactice au apelat la colegii de la școală pentru a le împărtăși unele experiențe.

La finalul perioadei de implementare și de redactare a raportului, am ajuns la concluzia că dacă am putea relua procesul, am facilita schimbul de experiență între cadrele didactice și pe durata implementării, precum și la redactarea rapoartelor de cercetare. O periodicitate potrivită pentru astfel de întâlniri între colegii de grupă (care cu toții derulează proiecte de acțiune-cercetare) ar fi o dată pe lună. Pe de o parte, aceste ocazii ar obliga cadrele didactice să reflecteze asupra progresului înregistrat în implementarea proiectului, asupra rezultatelor parțiale ș.a.m.d. pentru a le putea prezenta colegilor astfel de informații. Pe de altă parte, aceste întâlniri profesionale ar fi ocazii potrivite pentru a solicita feedback de la colegi despre potențiale interpretări ale unor rezultate parțiale, despre unele intenții de a ajusta demersul, sau pentru a primi sugestii referitoare la aspecte care ar merita urmărite (posibil în cadrul unor noi cercetări). În ceea ce privește redactarea rapoartelor de cercetare, colegii de grupă ar putea învăța unii de la alții aspecte esențiale despre structurarea informațiilor, despre construcția textului, precum și despre claritatea formulărilor, a exemplificărilor, despre modalități de a redacta într-o manieră persuasivă. Ei ar

putea servi ca primi cititori ai rapoartelor, ca prieteni critici. În experimentul nostru, aceste roluri au revenit exclusiv formatorilor, însă intenția noastră este ca pe viitor să facilităm oferirea de feedback între colegii de grupă.

- *Evaluarea autentică a competențelor cadrelor didactice prin acțiune-cercetare presupune o investiție de timp semnificativă, dar rentabilă.*

Un alt aspect pe care dorim să-l reținem din experiența procesului de implementare a proiectelor de acțiune-cercetare ca modalitate de evaluare autentică este acela că mărimea grupului care beneficiază de formare și ca urmare participă la un astfel de demers evaluativ are o influență majoră asupra învățării fiecărui individ. Evaluarea autentică solicită o investiție serioasă – dar categoric rentabilă – de timp din partea cursantului și din partea formatorului evaluator. În afara secvențelor de formare, formatorul trebuie să aloce timp pentru a discuta cu fiecare formabil în parte, pentru a-i oferi feedback constructiv, pentru a-i ghida învățarea în cursul procesului de transpunere în practică a celor învățate la formarea directă. Avem convingerea că această investiție este rentabilă, pentru că asigură armonizarea totală a demersului de evaluare cu cel de predare-învățare și astfel crește semnificativ șansele de dezvoltare reală a competențelor cadrelor didactice.

3.5.2. Despre proiectarea programelor de formare continuă

- *Demersul de evaluare trebuie proiectat în strânsă corelație cu competențele vizate.*

În privința proiectării programelor de formare continuă, constatarea la care am ajuns în urma experimentului descris mai sus este aceea că demersul de evaluare (metode, sarcini, instrumente) trebuie proiectat în corelare strânsă cu competențele generale, respectiv cele specifice pe care le vizează programul de formare. Aceste aspecte ale evaluării trebuie prezentate cursanților, în baza principiului corectitudinii, de la începutul programului de formare. Cursanții vor înțelege astfel ce anume trebuie să facă pentru a demonstra că stăpânesc realmente competențele vizate de program și – în condițiile unei înțelegeri corecte a cerințelor – vor reuși în bună parte să își autoevalueze competențele. De asemenea, în condițiile de mai sus, managementul instituției școlare va putea decide în cunoștință de cauză în ce măsură participarea unui cadru didactic la un program de formare sau altul este spre beneficiul școlii. În plus, astfel vor crește șansele ca managementul să participe activ la monitorizarea transpunerii în practică a competențelor dezvoltate de cadrele didactice la diversele programe de formare, precum și la evaluarea impactului formării profesorilor asupra instituției, cu precădere asupra performanțelor școlare ale elevilor.

- *Trebuie alocat timp pentru a-i învăța pe cursanți cum se redactează un text original de calitate.*

În urma pilotării curriculumului modulului de formare „Acțiune-cercetare”, am reținut două aspecte care solicită îmbunătățire. Cu scopul de a încuraja cadrele didactice să producă texte originale, ne-am propus ca în modulul de formare să includem o secvență de atelier de scriere, care ar transmite mesajul că scrisul de

calitate presupune mult re-scris, că redactarea unui material valoros presupune parcurgerea unui proces complex (de la schițare la publicare), în care e bine să beneficiem de sprijinul unor prieteni critici.

- *Trebuie alocat timp pentru a-i învăța pe cursanți cum să colecteze și să proceseze date și informații relevante.*

O altă secvență care se dorește introdusă în modulul de formare vizează dezvoltarea abilităților de a colecta și analiza date. Am ajuns la această concluzie văzând dificultatea întâmpinată de cadrele didactice participante la proiect: tendința predominantă a fost să colecteze numeroase dovezi ale procesului pe care l-au parcurs, însă aceste dovezi rareori erau procesate suficient de atent pentru a desprinde informații relevante pentru etapele ulterioare ale procesului.

3.5.3. Despre organizație ca furnizoare de programe de formare continuă

- *Ațiunea-cercetare oferă, pe lângă o imagine fidelă a dezvoltării competențelor vizate, un sentiment de satisfacție profesională atât pentru cursanți, cât și pentru formatori.*

În cursul derulării proiectelor de acțiune-cercetare, am observat modul în care cursanții au acționat, au reflectat, și-au ajustat demersurile proiectate inițial și – în ansamblu – au avut experiența reușitei când au constatat că elevii răspund pozitiv la inițiativele lor și învață mai bine, mai profund, mai cu sens. Aceste constatări ne-au transmis și nouă, formatorilor și organizației furnizoare de formare continuă, mesajul că efortul nostru este folositor, că merită să acționăm în domeniul formării continue pentru că efectele ajung la nivelul clasei, al elevilor, al școlii, iar noi dobândim astfel *credibilitate profesională*. Este adevărat că grupul cu care am lucrat a fost unul modest ca mărime, însă avem convingerea că este preferabil să dezvoltăm *în mod autentic* competențele unui număr restrâns de cadre didactice decât să țintim spre realizarea unor indicatori cantitativi care tind să se traducă în impact nul. Avem convingerea că acele cadre didactice cu care am derulat proiectul vor continua să „cerceteze”, să experimenteze la clasă, să urmărească modul în care demersurile lor influențează învățarea elevilor și să comunice *cu sens* rezultatele muncii lor comunității mai largi de cadre didactice, parcurgând astfel o carieră didactică valoroasă. Ca organizație, suntem mândri că astfel contribuim la transferul „puterii” („*empowerment*”) asupra deciziilor legate de cariera didactică a cadrelor didactice, responsabilizându-le în cel mai profund sens pentru modul în care realizează educația școlară, nu în ultimul rând facilitând dezvoltarea sentimentului de demnitate profesională.

ANEXE

Anexa 1: Curriculumul modulului „Acțiune-cercetare”

I. Denumirea temei:

Acțiune-cercetare

II. Prezentarea programei:

Obiective specifice:

La sfârșitul modulului cursanții vor fi în stare

- să explice conceptul de „proces acțiune-cercetare”;
- să identifice fazele procesului acțiune-cercetare;
- să identifice etapele unui proiect de tip acțiune-cercetare;
- să explice rolul proiectelor acțiune-cercetare în îmbunătățirea procesului de predare-învățare-evaluare;
- să conceapă un proiect de tip acțiune-cercetare în vederea îmbunătățirii procesului de predare-învățare-evaluare și a rezultatelor acestuia;
- să conștientizeze nevoia de dezvoltare profesională.

Competențe specifice:

- să proiecteze și să experimenteze cu demersuri de tipul acțiune-cercetare în vederea îmbunătățirii continue a activității didactice proprii;
- să împărtășească experiențele dobândite în cursul proiectelor/proceselor de tip acțiune-cercetare cu alte cadre didactice.

SUBTEME

Subtema 1 – Procesul acțiune-cercetare

Subtema 2 – Proiectul acțiune-cercetare

Subtema 3 – Planificarea unui proiect acțiune-cercetare

TIMP TOTAL ALOCAT: 15 ore: 5 ore curs, 9 ore seminar(S) și activități practice (AP), 1 oră evaluare (E)

Subtema 1: Procesul acțiune-cercetare

Nr. ore: 3 ore: 2C+ 1 S/AP

Scop. Îmbogățirea cunoștințelor profesorilor cu privire la procesul de tip acțiune-cercetare.

Obiective operaționale. La finele studierii temei cursanții vor fi capabili :

- să explice conceptul de „proces acțiune-cercetare”;
- să identifice fazele procesului acțiune-cercetare.

Conținuturi:

1.1 Cadrul didactic cercetător

1.2 Procesul acțiune-cercetare: definiție, faze

Tema abordează problematica implicării cadrelor didactice în acțiuni de cercetare. Parcurgerea temei va permite identificarea – de către participanți – a efectelor pozitive ale implicării practicienilor în activități de acțiune-cercetare.

Cadrele didactice implicate în astfel de activități sunt mai atente la metodele pe care le folosesc, la propria percepție și înțelegere, dar și la întregul proces de predare. Participanților le este propusă o analiză a conceptului de proces acțiune-cercetare precum și a caracteristicilor sale majore: ciclic, participativ, calitativ, reflexiv. Pe baza cunoștințelor acumulate, participanții vor identifica fazele procesului acțiune-cercetare și vor descrie fiecare fază a acestuia.

Subtema 2 : Proiectul acțiune-cercetare

Nr. ore: 6 ore: 2 C + 4 S/AP

Scop. Dezvoltarea competențelor cursanților de a manifesta deschidere și receptivitate față de tendințele novatoare necesare dezvoltării profesionale.

Obiective operaționale. La finele studierii subtemei cursanții vor fi capabili:

- să identifice etapele unui proiect de tip acțiune-cercetare;
- să explice rolul proiectelor acțiune-cercetare în îmbunătățirea procesului de predare- învățare-evaluare.

Conținuturi

2.1 Proiectele de acțiune-cercetare; colaborarea dintre cadre didactice în vederea implementării de proiecte de acțiune-cercetare

2.2 Etapele proiectelor de acțiune-cercetare

2.3. Studii de caz: proiecte de acțiune-cercetare

Proiectele de acțiune-cercetare diferă de cercetarea formală, efectuată de teoreticienii din educație, pentru că este proiectată și controlată doar de cadrele didactice, eventual în colaborare cu alți practicieni. Inițiativele de acțiune-cercetare ale cadrelor didactice reprezintă cea mai bună ocazie de utilizare a investigației critice pentru a aduce schimbări sub o formă specifică și proprie. Participanților le va fi propusă analiza a două studii de caz: primul, un proiect acțiune-cercetare de nivel 1 (efectuat de o persoană, care testează metodele de implementare la clasă) și al doilea de nivel 2 (efectuat de un grup, care testează metoda pentru utilizare la nivelul unei comisii metodice) – pentru a identifica caracteristicile unui proiect bun de acțiune-cercetare.

Subtema 3: Planificarea unui proiect acțiune-cercetare

Nr. ore: 6 ore: 1 C+ 4 S/AP+ 1E.

Scop. Formarea cadrelor didactice în vederea planificării și implementării de proiecte de acțiune-cercetare în vederea dezvoltării lor profesionale pentru îmbunătățirea rezultatelor elevilor în învățare.

Obiective operaționale. La finele studierii subtemei cursanții vor fi capabili:

- să conceapă un proiect de tip acțiune-cercetare în vederea îmbunătățirii procesului de predare – învățare - evaluare și a rezultatelor acestuia;
- să conștientizeze nevoia de dezvoltare profesională.

Conținuturi:

3.1 Exercițiu ghidat – schițarea unui proiect acțiune-cercetare.

3.2. Planificarea implementării.

Cadrele didactice participante, pornind de la analiza situației de fapt în clasele la care predau, vor planifica un proiect de acțiune-cercetare ce vizează dezvoltarea gândirii critice a elevilor.

Participanții vor fi puși în situația de a planifica, la un nivel foarte practic, implementarea proiectului de acțiune-cercetare schițat în cadrul atelierului. Pentru ca atelierul să aibă un conținut real și transferabil în activitatea curentă a cadrelor didactice, trebuie elaborate planuri de implementare foarte concrete, în funcție de activitatea cadrului didactic în școală. Această etapă este esențială. Participanții începători trebuie încurajați și ajutați, dar această fază a cursului poate deveni o experiență creativă și plină de satisfacții pentru toți. Odată elaborate, schițele de proiect vor fi discutate cu întreg grupul. Grupul în ansamblu trebuie să caute modalități de implementare creative, dar să fie atent și la posibilele capcane sau planuri incomplete.

III. Bibliografie

[1] Dick, B. (2000) A beginner's guide to action research. Disponibil la: <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/guide.html>

[2] Golombek, E. (2006) Action Research Report on an Approach for Creating Meaningful Tefilla Experiences in Middle School. Disponibil la: http://www.lookstein.org/online_journal.php?id=43

[3] Johnson, B. (1993). Teacher-as-researcher. Disponibil la: <http://www.dsea.org/teachingtips/researcher.asp>

[4] Lewin, K. (1948) Resolving Social Conflicts; Selected Papers on Group Dynamics. In: G. W. Lewin (ed.). New York: Harper & Row.

[5] Nueman, W. L. (1997). Social research methods: Qualitative and quantitative approaches (3rd Ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

[6] Saba, F. (2000). Research in distance education: A status report. *International review of Research in Open and Distance Learning*, 1 (1), 1-9. Disponibil la: <http://216.239.51.100/search?q=cache:39UEJCOpqv4C:www.irrod1.org/content/v1.1/farhad.pdf+research+in+distance+education+a+status+report&hl=en&ie=UTF-8>.

[7] Silverman D. (2004) Interpretarea Datelor Calitative; Sage, London. Traducere în Română. Polirom, Iași

[8] Stringer, E. T. (1999). Action research. Thousand Oaks (Calif.): Sage.

Anexa 2. Repere pentru discuția din cadrul vizitei de sprijin

Vizita de sprijin începe cu o scurtă trecere în revistă a activităților derulate până la momentul vizitei, cu referire la proiect. Întrebările adresate de mentorul formator vizează atât clarificare, cât și exemplificare, ilustrare a unor afirmații făcute de cadrul didactic. Mentorul invită cadrul didactic să analizeze demersurile sale, apoi să sintetizeze constatările, să formuleze „învățăminte”, concluzii relevante pentru aspectul investigat. De asemenea, mentorul invită la reflecție asupra modului în care profesorul percepe dezvoltarea competențelor vizate de programul de formare.

Atitudinea mentorului este predominant aceea de *ascultător activ*. Prin întrebările formulate, mentorul ghidează reflecția cadrului didactic cercetător, astfel încât acesta să identifice răspunsuri la aspecte care încă nu îi sunt suficient de clare, precum și să realizeze singur posibile modalități de îmbunătățire a demersului.

Pe durata discuției, mentorul adresează și întrebări pe care nu le-ar fi putut gândi în cursul pregătirii vizitei de sprijin, întrebări care se ivesc din interacțiunea cu cadrul didactic, din ceea ce spune acesta sau din ceea ce observă mentorul.

Întrebările de mai jos servesc pentru a ghida discuțiile purtate de către mentor și cadrul didactic cursant:

- Care sunt activitățile pe care le-ați realizat, comparativ cu cele pe care le-ați proiectat?
- Ce aspecte relevante ați constatat în derularea proiectului de cercetare? Vă amintiți de incidente critice relevante pentru proiect?
- V-ați consultat cu cineva la luarea unor decizii referitoare la derularea proiectului? Ce vi s-a sugerat?
- La ce rezultate parțiale ați ajuns? Ce vă comunică aceste rezultate? Cum le interpretați? Ce lecție ați învățat din concluziile pe care le-ați formulat până în prezent?
- Ați introdus schimbări față de proiectul inițial? Dacă da, cum ați ajuns la concluzia că sunt necesare? Ați întâlnit aspecte neprevăzute care au influențat sau puteau să influențeze derularea proiectului?
- Ați întâmpinat dificultăți? Descrieți-le.
- Puteți să-mi arătați materialele pe care le-ați folosit? De ce ați decis să le folosiți tocmai pe acestea?
- Puteți să-mi arătați produse pe care le-au realizat elevii? De ce ați ales să mi le arătați pe acestea? Ce relevanță au ele pentru demersul pe care vi l-ați propus sau pentru rezultatele la care ați ajuns?
- Ce ați învățat din implementarea proiectului?
- Cum vor influența rezultatele parțiale continuarea derulării proiectului?
- Ați formulat deja idei de noi cercetări? Ați întâlnit aspecte care vă incită în continuare curiozitatea profesională?

Anexa 3. Chestionar pentru cadrele didactice participante

Proiectul **Promovarea evaluării autentice în sistemul de formare continuă a cadrelor didactice din România** este implementat de ALSDGC România ca parte a eforturilor organizației de a promova politici bazate pe practici de succes în sistemul de formare continuă din România. Completând acest chestionar, ne sprijiniți în formularea de politici de evaluare inovatoare în sistemul de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar din România. Răspunsurile sunt contabilizate în sens statistic, pentru o imagine de ansamblu a unor aspecte legate de sistemul de învățământ.

Vă rugăm să citiți cu atenție instrucțiunile înainte de a completa fiecare secțiune a chestionarului.

Secțiunea 1

Vă rugăm să marcați nivelul de dificultate al fiecăreia dintre componentele proiectului acțiune-cercetare pe care l-ați implementat prin încercuirea numărului ce corespunde situației dvs. Răspunsul dvs. trebuie să reflecte experiența pe care ați parcurs-o în implementarea proiectului acțiune-cercetare derulat în cadrul proiectului Promovarea evaluării autentice în sistemul de formare continuă a cadrelor didactice din România. Scara utilizată este:

- 1 – fără dificultate
- 2 – nivel scăzut de dificultate
- 3 – nivel mediu de dificultate
- 4 – nivel ridicat de dificultate
- 5 – nivel foarte ridicat de dificultate

1. Definierea problemei ce stă la baza proiectului de acțiune-cercetare

(deloc dificil) 1 2 3 4 5 (foarte dificil)

Explicați de ce ați ales nivelul de dificultate pe care l-ați marcat.

2. Stabilirea întrebărilor cercetării

(deloc dificil) 1 2 3 4 5 (foarte dificil)

Explicați de ce ați ales nivelul de dificultate pe care l-ați marcat.

3. Stabilirea activităților proiectului de acțiune-cercetare

(deloc dificil) 1 2 3 4 5 (foarte dificil)

Explicați de ce ați ales nivelul de dificultate pe care l-ați marcat.

4. Dezvoltarea activităților proiectului de acțiune-cercetare

(deloc dificil) 1 2 3 4 5 (foarte dificil)

Explicați de ce ați ales nivelul de dificultate pe care l-ați marcat.

5. Dezvoltarea metodelor și instrumentelor de evaluare pe care le-ați utilizat în cadrul proiectului acțiune-cercetare

(deloc dificil) 1 2 3 4 5 (foarte dificil)

Explicați de ce ați ales nivelul de dificultate pe care l-ați marcat.

6. Analiza datelor colectate

(deloc dificil) 1 2 3 4 5 (foarte dificil)

Explicați de ce ați ales nivelul de dificultate pe care l-ați marcat.

7. Organizarea și scrierea rezultatelor implementării proiectului de acțiune-cercetare

(deloc dificil) 1 2 3 4 5 (foarte dificil)

Explicați de ce ați ales nivelul de dificultate pe care l-ați marcat.

Secțiunea 2

În ce măsură sunteți de acord cu următoarele afirmații? Vă rugăm să răspundeți încercuind pe fiecare rând răspunsul care vi se potrivește cel mai mult.

Nr.		Nu sunt de acord	Sunt foarte puțin de acord	Sunt de acord	Sunt foarte de acord
8.	Demersul acțiune-cercetare este valoros pentru mine ca profesor, din perspectiva procesului de predare-învățare	1	2	3	4
9.	Demersul acțiune-cercetare este valoros pentru elevii mei, din perspectiva procesului de predare-învățare	1	2	3	4
10.	Proiectul de acțiune-cercetare pe care l-am implementat a avut impact pozitiv asupra învățării.	1	2	3	4
11.	Proiectul de acțiune-cercetare pe care l-am implementat a avut impact pozitiv asupra predării.	1	2	3	4

12.	Proiectul de acțiune –cercetare pe care l-am implementat demonstrează competențele pe care le-am dezvoltat în cadrul cursului de formare „Acțiune-cercetare”.	1	2	3	4
13.	Mă consider un profesor-cercetător.	1	2	3	4

Secțiunea 3

Vă rugăm să răspundeți în scris la următoarele întrebări:

14. Descrieți efectele pe termen lung pe care credeți că proiectul acțiune-cercetare le va avea asupra carierei dvs. profesionale (dacă considerați că proiectul acțiune-cercetare va avea efecte pe termen lung).

15. Ce probleme ați avut în implementarea proiectului acțiune-cercetare și cum anume le-ați rezolvat?

16. Cum anume documentează proiectul de acțiune-cercetare practicile dvs. de la clasă?

17. Considerați că proiectul acțiune-cercetare este o metodă de evaluare autentică a competențelor dezvoltate în cadrul unui curs de formare continuă pentru cadre didactice? Argumentați.

Mulțumim!

Bibliografie

1. Anexa la OM Nr. 5720 / 20.10.2009 – Metodologia formării continue a personalului didactic din învățământul preuniversitar
2. Anexa la O.M.Ed.C.nr. 4611/2005 – Metodologia de acreditare a programelor de formare continuă a personalului din învățământul preuniversitar
3. Bradea, S.C., (coord.) Îndrumarul managerului și nu numai... – procesul de evaluare a competențelor, RoMarketing, Oradea
4. Fullan, M. G. (1992). Successful school improvement. Philadelphia: Open University Press. Gulikers, J.T.M., Bastiaens, T.J., Kirschner, P.A (2004). The Five-Dimensional Framework for Authentic Assessment, ETR&D, vol 52, nr. 3, p. 68
5. Johnson, Beverly (1993). Teacher-as-researcher, ERIC Digest, <http://www.ericdigests.org/1993/researcher.htm> (accesat în 08.06.2010)
6. Kovacs, M. (2010) Analiza situației curente în evaluarea competențelor formate/ dezvoltate cadrelor didactice prin programele de formare continuă acreditate – material realizat în cadrul proiectului Promovarea evaluării autentice în sistemul de formare continuă a cadrelor didactice din România (www.alsdgc.ro/publicatii/alte)
7. Kovacs, M., Tirca, A., Iucu, R., Ciolan, L. (2009). Ghidul furnizorului de formare continuă a personalului din învățământul preuniversitar, produs în proiectul PHARE RO 2006/018-147. 04. 01. 02. 02. 01 proiect; Asistență Tehnică pentru sprijinirea activității Centrului Național de Formare a personalului din Învățământul Preuniversitar
8. McDonald, R., Boud, D., Francis, J., Gonczi, A. (2006) New Perspectives on Assessment, UNEVOC: Studies in technical and vocational education, UNESCO, Paris. (unesdoc.unesco.org/images/0010/001018/101855e.pdf)
9. OFSTED (2010). Good professional development in schools, disponibil la <http://www.ofsted.gov.uk/Ofsted-home/Publications-and-research/Browse-all-by/Documents-by-type/Thematic-reports/Good-professional-development-in-schools> (accesat în 08.05.2010)
10. Ruth R. Chung (2008). Beyond Assessment: Performance Assessments, în Teacher Education Quarterly
11. Sava S. și Ungureanu D., (2005), Introducere în educația adulților, Editura Mirton, Timișoara
12. Vygotsky, L.S. (1978). Mind and society: The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press.
13. Wiggins, Grant (1990). The Case for Authentic Assessment. ERIC Digest, disponibil la http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/22/c5/e7.pdf (accesat în 03.06.2010)

Asociația Lectura și Scrierea
pentru Dezvoltarea Gândirii Critice România

Evaluarea autentică în sistemul de formare continuă a cadrelor didactice

Ghid pentru furnizorii de programe
de formare continuă pentru cadre didactice

Promovarea evaluării autentice în sistemul de formare continuă
a cadrelor didactice din România, proiect implementat
cu sprijinul financiar al Foundation Open Society Institute (Zug).