

# **TEORIA ȘI METODOLOGIA INSTRUIRII**

## **TEORIA ȘI PRACTICA EVALUĂRII**

### **Obiectivele cursului:**

- Analiza critică a procesului de învățământ;
- Descrierea principalelor metode didactice cu precizarea avantajelor, limitelor și posibilităților de optimizare;
- Argumentarea necesității abordării paradigmei predării centrate pe elev;
- Elaborarea unei proiectări didactice în concepție curriculară la disciplina de specializare;
- Analiză comparativă a funcțiilor evaluării din perspectiva impactului asupra învățării elevului;
- Argumentarea utilizării metodelor alternative de evaluare în prosul de învățământ;
- Elaborarea unei probe de evaluare la disciplina de specializare.
- Dezvoltarea unei atitudini pozitive și responsabilă față de profesia didactică

### **Structura cursului:**

#### **I. Teoria și metodologia instruirii**

1. Problematika teoriei și metodologiei instruirii
  - 1.1. Conceptul de didactică și evoluția sa
  - 1.2. Procesul de învățământ – analiză conceptuală, structură, funcții și interacțiuni.
2. Teoriile învățării și relevanța lor pedagogică
  - 2.1. Delimitări conceptuale
  - 2.2. Teoriile învățării și relevanța lor pedagogică
3. Predarea – componentă esențială a procesului de învățământ
  - 3.1. Conceptul de predare și evoluția sa
  - 3.2. Formele predării
  - 3.3. Factori determinanți ai predării eficiente
4. Stilul didactic și strategia didactică
  - 4.1. Stilul didactic- definiție, caracterizare, tipologie
  - 4.2. Factori determinanți ai stilului didactic
  - 4.3. Strategia didactică – caracterizare, tipologie
5. Metodologia procesului de învățământ
  - 5.1. Delimitări conceptuale
  - 5.2. Noi tendințe în metodologia didactică
  - 5.3. Sistemul metodelor de învățământ
6. Proiectarea instruirii
  - 6.1. Conceptul de proiectare a instruirii
  - 6.2. Tipuri de proiectare didactică
  - 6.3. Etapele proiectării didactice
  - 6.4. Proiectarea pe unități de învățare

#### **II. TEORIA ȘI PRACTICA EVALUĂRII**

1. Introducere în teoria și practica evaluării
  - 1.1. Conceptul de evaluare și semnificația sa pedagogică
  - 1.2. Locul și rolul T.P.E. în sistemul științelor educației
  - 1.3. De la evaluarea tradițională la evaluarea modernă
2. Funcțiile evaluării
  - 2.1. Funcțiile generale ale evaluării
  - 2.2. Funcțiile specifice ale evaluării
3. Strategii de evaluare
  - 3.1. Delimitări conceptuale
  - 3.2. Clasificarea strategiilor evaluative
  - 3.3. Strategia evaluării în trei timpi
4. Reforma sistemului de evaluare în învățământul românesc
5. Metode de evaluare a rezultatelor școlare
  - 5.1. Metode tradiționale de evaluare
  - 5.2. Metode alternative/complementare de evaluare
6. Probele de evaluare și calitatea acestora
  - 6.1. Clasificarea probelor de evaluare
  - 6.2. Calitățile probelor de evaluare
  - 6.3. Metodologia elaborării probelor (instrumentelor) de evaluare
7. Tipologia itemilor
  - 7.1. Definiție și caracterizare generală
  - 7.2. Itemii obiectivi – caracterizare, tipologie, reguli de aplicare
  - 7.3. Itemii semiobiectivi – caracterizare, tipologie, reguli de aplicare
  - 7.4. Itemii subiectivi – caracterizare, tipologie, reguli de aplicare
8. Aprecierea rezultatelor școlare
  - 8.1. Caracterizarea actului apreciativ
  - 8.2. Criterii de apreciere a rezultatelor școlare
  - 8.3. Sisteme de apreciere a rezultatelor școlare
9. Distorsiuni în aprecierea rezultatelor școlare
  - 9.1. Variabilitatea aprecierii
  - 9.2. Factorii variabilității aprecierilor

### **Bibliografie:**

1. Cerghit I., 2002, *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*, Ed. Aramis, București
2. Cristea S., 2010, *Fundamentele pedagogiei*, Ed. Polirom, Iași
3. Cucoș C., 2006, *Informatizarea în educație*, Ed. Polirom, Iași
4. Hattie J., 2014, *Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori*, Ed. Trei, București
5. Kramar M., 2002, *Psihologia stilurilor de gândire și acțiune umană*, Polirom, Iași
6. Illeris K.(coord.), 2014, *Teorii contemporane ale învățării*, Ed. Trei, București
7. Lisievici P., 2002, *Evaluarea în învățământ, teorie, practică, instrumente*, Ed. Aramis, București

8. Noveanu E., Potolea D., 2007, *Științele educației. Dicționar enciclopedic*, Ed. Sigma, București
9. Păun E., Potolea D., 2002, *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Ed.Polirom, Iași
10. Panturu, S., Voinea, M., Necșoi, D., 2008, *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării* Brașov, Editura Universității Transilvania
11. Radu, I. T., 2000, *Evaluarea în procesul didactic*, E.D.P, București.
12. Radu, I. T., 1981, *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului*”, Editura Didactică și Pedagogică, București.
13. Stoica, A. (coord) ,2001, *Evaluarea curentă și examenele*, Editura ProGnosis, București.
14. Stoica, A., 2003, *Evaluarea progresului școlar. De la teorie la practică*, Editura Humanitas Educațional, București.
15. Stoica, A., Mihail R., 2007, *Evaluarea educațională. Inovații și perspective*. Ed.Humanitas Educațional, București.
16. L.Șoitu, 2001, *Pedagogia comunicării*, Ed.Institutul European, Iași
17. Vogler, J., 2000, *Evaluarea în învățământul preuniversitar*, Iași, Editura Polirom.
18. Voiculescu, E., 2001, *Factorii subiectivi ai evaluării școlare. Cunoaștere și control*, Editura Aramis, București.

#### **Evaluare:**

Evaluarea constă în examen scris- 60% din nota finală și 40% elaborarea protofoliului prin activitatea de la seminar.

## PROBLEMATICA TEORIEI ȘI METODOLOGIEI INSTRUIRII

### 1. Conceptul de didactică și evoluția sa

### 2. Abordarea sistemică a procesului de învățământ

#### 1. Conceptul de didactică și evoluția sa

Una din disciplinele fundamentale, care face parte din „nucleul tare” al științelor educației, este *Teoria și metodologia instruirii* (T.M.I.), cunoscută sub denumirea mai veche de didactică.

Didactica se ocupă de studiul procesului de învățământ, ca principală modalitate de realizare a instruirii și educației. Didactica este definită în dicționarul enciclopedic al științelor educației (2007) ca știința predării/învățării la toate palierele sistemelor de învățământ.

Termenul de didactică derivă din termenii grecești *didaskein* = a învăța, *didaktikos* = instrucție, instruire; *didasko* = învățare, învățământ; *didactike* = arta, tehnica învățării. Acest termen a fost impus de **Jan Amos Comenius**, supranumit „părintele didacticii”, care în lucrarea „Didactica Magna” definește didactica drept „arta fundamentală de a-i învăța pe toți totul”.

În viziunea tradițională conceptul de didactică pune accentul mai ales pe predare și, implicit, pe rolul profesorului în transmiterea cunoștințelor. Potrivit concepțiilor vremii, conform cărora „nimic nu este în intelect care să nu fi fost mai întâi în simțuri”, sursa principală a cunoașterii este percepția. Ca atare, conform acestui principiu al filosofiei empiriste, alături de psihologia asociaționistă (care pune la baza cunoașterii senzațiile care prin asocieri de diverse tipuri dădeau naștere ideilor) învățarea era explicată destul de simplist, prin intermediul asociațiilor, având la bază stimulii externi. Elevul era văzut ca un simplu receptor de informații.

Didactica modernă, apărută sub impactul dezvoltării psihologiei și sociologiei, care afirmă rolul *acțiunii* în învățare, aduce în prim plan atât profesorul cât și elevul. Accentul se mută pe interacțiunea profesor-elev în cadrul acțiunii de predare-învățare. Iată o evoluție de la viziunea simplistă a predării-învățării ca transmitere-asimilare de cunoștințe la *acțiunea de dirijare* a învățării.

Didactica postmodernă, dezvoltată sub influența constructivismului, impune o altă paradigmă asupra predării, învățării și evaluării. Este vorba despre paradigma existențial-umanistă asupra educației.

Unele dintre consecințele acestei paradigme sunt descrise pe larg de către E.Păun într-un capitol intitulat sugestiv "O lectură a educației prin grila postmodernității" (4, pp.19-20) Acestea sunt:

- revalorizarea dimensiunii subiective a actului educațional
- educația centrată pe elev în calitate de persoană cu caracteristicile sale specific-diferențiatore
- relația educațională este văzută ca o interacțiune cu o dimensiune simbolică și interpretativă dominantă, o relație în care profesorul și elevul sunt " constructori" de sensuri și semnificații și care generează și se bazează pe o puternică investiție cognitivă ar și afectivă. (...) Profesorul nu lucrează asupra elevilor, ci cu elevii și

pentru aceștia, pare a fi mesajul esențial al orientărilor postmoderniste în educație

- o nouă modalitate de abordare a curriculumului, abordarea în termeni de cultură, care pleacă de la analiza contextelor culturale în care se structurează și se instituționalizează curriculum-ul.

- contribuții interesante în ceea ce privește traspoziția didactică (avem de-a face cu un curriculum "construit" și reinventat de profesor și elevi într-un proces de negociere cotidiană)"

Așadar, postmodernizarea școlii pare a fi una dintre soluțiile posibile de a face școala mai atractivă pentru elevi, propuse de specialiștii români, C.Cucoș, E.Păun.

Postmodernizarea școlii este o soluție dacă luăm în considerare faptul că acest curent pune în centrul tuturor preocupărilor *individul*, însă nu un individ abstract, ideal, rupt de realitatea în care trăiește, ci un individ concret cu dificultățile și realizările sale. În acord cu acestea și școala trebuie să răspundă cerințelor individului.

Ideea este surprinsă foarte bine de E. Păun: "putem vorbi de o reîntoarcere a individului ca actor în spațiul social și o resurrecție a elevului în calitate de persoană cu caracteristicile sale specific-diferențiatore ce trebuie valorizate maximal, constituie dimensiunea dominantă a pedagogiei postmoderne". (Păun, Potolea, 2003, p.20)

Trebuie să remarcăm și faptul că, în didactica postmodernă cele trei procese fundamentale: predarea, învățarea și evaluarea sunt văzute ca părți ale unui continuum. Evaluarea nu mai apare ca un proces distinct, „rupt” de învățare sau predare, ci este o însoțitoare permanentă a celor două procese.

Această trecere în revistă de la didactica tradițională la cea postmodernă evidențiază evoluția conceptului de didactică, evoluție care surprinde deschiderile și semnificațiile ample pe care le-au căpătat de-a lungul timpului procesele fundamentale (predarea, învățarea, evaluarea) ale învățământului, actorii principali (elevul și profesorul) și însuși conceptul de proces de învățământ.

## 2. Abordarea sistemică a procesului de învățământ

Conform dicționarului de pedagogie procesul de învățământ este definit ca fiind „principalul subsistem al sistemului de învățământ specializat în proiectarea și realizarea obiectivelor pedagogice generale, specifice și concrete, operaționalizabile la nivelul activităților didactice/educative desfășurate de regulă, în mediul școlar” (p.302)

O altă definiție: procesul de învățământ reprezintă ”o activitate instructiv-educativă complex, desfășurată în mod conștient, organizat și sistematic în cadrul diferitelor instituții de învățământ, în vederea atingerii finalităților educației școlare și universitare” (Bocoș, 2008, p.198)

Caracterizarea procesului de învățământ:

- *Caracter sistemic* - ansamblu de subsisteme interdependente, care îi asigură funcționalitatea și eficiența
- *Caracter complex* – multitudine de componente și subcomponente între care se stabilesc relații.
- *Caracter dinamic* - evoluează și se restructurează continuu
- *Caracter bilateral* - educatorii-educații
- *Caracter biunivoc* – atât educatorii, cât și educații au contribuții la desfășurarea procesului de învățământ.

- *Caracter interacționist* – are la bază o rețea de interacțiuni: pe de o parte interacționează educatorii și educații, între aceștia stabilindu-se interdependențe și condiționări reciproce, iar pe de altă parte educații interacționează și cooperează între ei și devin participanți activi și responsabili ai propriei formări, subiecți ai educației.
- *Caracter axiologic* – în cadrul procesului de învățământ se vehiculează valori, în conformitate cu idealul educațional și cu finalitățile generale ale educației.
- *Caracter planificat, organizat și sistematic* – se desfășoară pe baza unor documente curriculare oficiale: planuri de învățământ. Programe școlare și universitare, manuale școlare și universitare, îndrumare, ghiduri, pachete de învățare sau alte auxiliare curriculare, acte normative, norme metodologice.
- *Caracter normativ* – se desfășoară în baza unor principii, norme, reguli, recomandări.
- *Caracter informativ* – presupune procese de instruire în cadrul cărora se realizează acțiuni de informare a educaților, de înzestrare a lor cu cunoștințe, de îmbogățire a experienței lor cognitive, de largire a orizontului lor cultural, științific, tehnic.
- *Caracter formativ* - presupune procese de educație în cadrul cărora se realizează acțiuni de formare a elevilor, de transformare calitativă a întregii lor personalități.
- *Caracter unitar* – derivă din întrepătrunderea celor două laturi informativ și formativ, separate artificial doar din punct de vedere teoretic. Practic, în procesul de predare-învățare-evaluare dimensiunea informativă este dublată de dimensiunea formativă. Ba mai mult, profesorul trebuie să selecteze dintre toate informațiile pe cele cu impactul formativ cel mai mare.
- *Caracter cognitiv* – se referă la faptul că procesul de învățământ nu presupune doar acte de comunicare ci și de investigare și descoperire a adevărilor științifice
- *Presupune predare-învățare-evaluare* – procesul de învățământ este unitatea dinamică dintre cele trei procese fundamentale: predare-învățare-evaluare.
- *Caracter logic și rațional* – orice proces de învățământ, ca relație dinamică dintre predare-învățare-evaluare presupune respectarea logicii cunoașterii unui anumit domeniu concomitent cu respectarea logicii pedagogice/didactice.
- *Caracter autoreglator* – se referă la relația (legătura) informațională indirectă (conexiunea inversă/feed-backul) orientată de la educat la educator. ea vizează realizarea controlului eficienței subsistemelor și a sistemului în ansamblul său și oferă informații despre rezultatele activităților instructiv-educative. În funcție de aceste informații sunt reglate, ajustate, modificate unele subsisteme, componente și subcomponente, se realizează ameliorări, optimizări și inovații.
- Este un proces managerial. Educatorii sunt managerii situațiilor de instruire și învățare, mediatori ai învățării, coordonatori ai activității de învățare, consilieri ai educaților, îndrumători ai activității lor în modalități stimulatoare, moderatori, facilitatori ai învățării și formării educaților.

Caracteristicile generale ale procesului de învățământ se evidențiază prin analiza acțiunii educaționale :

- a. interacțiunea subiect-obiect
- b. unitatea informativ-formativ
- c. autoreglarea

a. Prima caracteristică (interacțiunea subiect-obiect), proiectată și realizată la nivelul relației de comunicare dintre *emițător* - cadrul didactic și *receptor* – elev, presupune construirea unui repertoriu comun, operațional în interiorul acțiunii educaționale, care asigură: înțelegerea cognitivă a mesajului, acceptarea sa afectiv-motivațională, provocarea reacției comportamentale a elevului la nivel acțional și atitudinal.

b. Unitatea informativ-formativ vizează legătura funcțională existentă între conținutul acțiunii didactice și efectele psihologice ale conținutului acțiunii didactice (implică valorificarea pedagogică a cunoștințelor științifice).

Saltul de la cunoașterea științifică (predominant informativă) la cunoașterea pedagogică (predominant formativă) se face respectând următoarele condiții:

- asigurarea autorității epistemice a conținutului care urmează să fie predat-învățat-evaluat;
- asigurarea legăturilor funcționale între cunoștințe, în termenii limbajului natural, propriu fiecărei vârste școlare;
- asigurarea calităților tipice „explicației educaționale” (un tip de comunicare pentru altul), care nu poate face abstracție de receptor în vederea transformării calitative a personalității acestuia.

c. Autoreglarea acțiunii didactice angajează realizarea permanentă a circuitelor de conexiune inversă necesare între calitatea răspunsului elevului și calitatea activității cadrului didactic.

### *Specificul abordării sistemice a procesului de învățământ*

Sistemul în sens larg poate fi definit ca ansamblu de elemente aflate în interacțiune, cu anumite proprietăți ireductibile la părțile sale componente. Cunoșcând componentele și interacțiunile dintre acestea putem anticipa, controla și optimiza rezultatele.

Abordarea sistemică a procesului de învățământ atrage atenția asupra faptului că procesul de învățământ este un proces dinamic, complex. Cunoașterea componentelor și a interacțiunilor sale conduc la optimizarea acțiunii didactice, asigurând coerență și eficiență funcțională. Cu alte cuvinte analiza sistemică a procesului de învățământ „permite tuturor celor care lucrează într-o situație complexă de descris să perceapă disfuncțiile, să ia în considerare diferitele niveluri ale realității sociale și instituționale. Într-un alt sens, această metodă permite celui care acționează să stăpânească, atât cât este posibil, transformările în lanț pe care le declanșează și să măsoare efectele” (apud. UNESCO, Cucos p.279)

Procesul de învățământ poate fi definit ca ansamblu complex de componente aflate în interacțiune dinamică, deliberat proiectat și structurat și care funcționează ca un tot unitar în raport cu anumite obiective instructiv-educative dinanite precizate. Componentele procesului de învățământ:

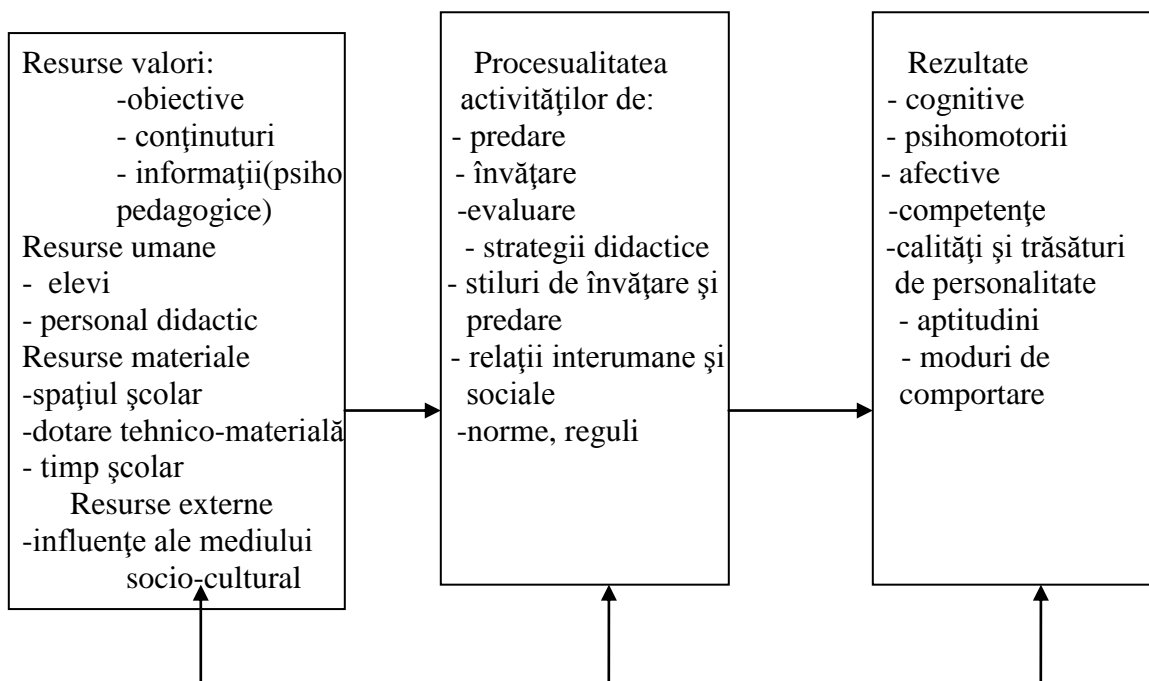
- obiectivele
- subiecții sau agenții acțiunilor
- principiile didactice
- conținuturile
- procesele de predare, învățare, evaluare
- metode și procedee utilizate

- resurse materiale
- formele de organizare ale activității
- relațiile interumane
- timpul școlar
- mediul fizic școlar
- contextul
- conexiunea inversă

Fiecare proces de învățământ are o configurație aparte dată de structurarea diferită a componentelor mai sus amintite.

Aceste componente pot fi analizate din perspectivă sistemică ca variabile de „intrare” și variabile de „ieșire”.

Funcționalitatea sistemului este caracterizată de modul de transformare a variabilelor de intrare în variabile de ieșire. Acest lucru se realizează prin intermediul proceselor de predare și învățare care leagă cele două fluxuri și facilitează transformările urmărite, adică obținerea produsului final.



Schema globală a sistemului “proces” de instruire (Cerghit, p.176)

### **Procesul de învățământ ca relație dintre predare-învățare-evaluare**

Considerat ca proces, învățământul reprezintă alternarea activităților de predare, învățare și evaluare, care interacționează organic, dialectic, astfel încât se vorbește despre paradigma triangulară predare-învățare-evaluare, (Potolea, Neacșu, Iucu, Pânișoară, 2008, p.205). Această paradigmă subliniază necesitatea de a înțelege, a proiecta, a



desfășura și optimiza permanent cele trei procese văzute în interdependență, ca procese co-evolutive.

În decursul evoluției teoriei instruirii, cele trei procese au fost interpretate inițial (în didactica tradițională) în mod independent, „rupte” unele de altele. Predarea era interpretată ca transmitere de cunoștințe, aflată în responsabilitatea profesorului, care deținea autoritatea asupra predării (a metodelor, mijloacelor, etc.). Învățarea aflată în responsabilitatea elevului, era interpretată ca independentă de predare. Evaluarea, prea puțin prezentă în analiza pedagogică a acestei etape a didacticii, era interpretată tot ca o activitate independentă, ce întărea autoritatea profesorului, fără vreo influență majoră asupra predării sau învățării.

În didactica modernă predarea nu mai este concepută ca o activitate de transmitere de cunoștințe, ci ca o problemă de organizare și conducere a demersurilor de învățare, de organizare a experiențelor de învățare ale educaților.

Treptat, pe măsură ce cunoștințele despre psihologia învățării, psihologia cognitivă, teoriile sociale ale învățării, teoria inteligențelor multiple etc. aduc o nouă lumină asupra relației dintre predare și învățare văzute în legătură cu evaluarea, se conturează o nouă viziune asupra relației dintre cele trei procese.

Se conștientizează tot mai mult ideea conform căreia învățarea este procesul important în măsură să aducă schimbări în comportamentul elevilor, iar predarea trebuie proiectată, realizată din perspectiva rezultatelor învățării. De asemenea, evaluarea, mai ales în ultimele două decenii, tinde să fie tot mai prezentă în învățare, interpretată și realizată ca o modalitate de stimulare a învățării, o ocazie de învățare și nu un prilej de ”inventariere a greșelilor / lacunelor / neresușitelor”.

Predarea, realizată eficient (din perspectiva învățării), va stimula învățarea care va fi supusă evaluării. Analiza evaluării va produce optimizări asupra predării care va influența calitatea învățării și care va necesita o altă strategie de evaluare. Evident, că relația dintre cele trei procese nu trebuie interpretată în mod mecanic, o relație lineară de tip cauză efect: predare-învățare- evaluare. Din potrivă, relația este foarte complexă și determinată de o multitudine de factori individuali și sociali, pedagogici și psihologici care țin atât de profesori cât și de elevi. Analiza noastră se oprește mai ales asupra factorilor pedagogici, ce țin de profesor și are rolul de a sublinia importanța pe care profesorii trebuie să o acorde, mai ales azi, nu atât predării în sine, cât, mai ales învățării elevilor și evaluării din perspective învățării.

Cu alte cuvinte, profesorii trebuie să-și cunoască impactul (cum recomandă J. Hattie, 2013) predării asupra învățării, adică este necesar ca predarea și învățarea să fie vizibile pentru că atunci există o mare probabilitate ca elevii să atingă niveluri înalte de reușită în învățare: ”este esențial ca procesul de predare-învățare să fie transparent. Nu există vreun mister numit *predare și învățare*: predarea și învățarea sunt vizibile în clasele profesorilor și elevilor eficienți; predarea și învățarea sunt vizibile în pasiunea manifestată de profesori și elevi atunci când aceste procese sunt reușite; predarea și învățarea cer multe competențe și cunoștințe atât din partea profesorilor, cât și din partea elevilor.” (Hattie, 2013, pp.45-46).

Așa cum reiese și din citatul de mai sus, predarea eficientă nu ține de ceva ”magic” posibil de produs doar de unele personae deținătoare ale unui secret profesional, ci de o pregătire teminică în domeniul didacticii și al psihologiei învățării. În viziunea

actual, predare, învățarea și evaluarea sunt procese care se influențează reciproc și de aceea trebuie bine cunoscute de către profesor.

## 2. Teoriile învățării și relevanța lor pedagogică

### 2.1. Delimitări conceptuale

Teoria instruirii abordează problemele fundamentale ale formării cadrelor didactice, anume învățarea școlară și predarea.

Analiza rolului și funcțiilor acestei discipline necesită în primul rând delimitările conceptuale.

Din punct de vedere etimologic, termenul „instruire” provine din latinescul *instruo* care desemnează aranjament, amenajare, construcție, desemnând prin extensiune ”o construcție în spirit”, o construcție intelectuală sau după cum afirma Skinner „construcția unor structuri cognitive, operaționale” (Iucu, 2001, p.31)

Așadar instruirea, arată autorul citat, reprezintă „însușirea unui corp de informații într-o manieră care să declanșeze elaborarea unor structuri și procese intelectuale, operaționale și să contribuie la dezvoltarea potențialului intelectual al individului.” (ibidem)

*Instruirea* este conceptul care desemnează, conform dicționarului de pedagogie „activitatea specifică realizată în cadrul procesului de învățământ conform obiectivelor pedagogice generale elaborate la nivel de sistem, în termeni de politică a educației” (Cristea, 2000, p.195)

Conținutul conceptului de instruire are o sferă mai restrânsă în raport cu *educația*-care vizează formarea-dezvoltarea permanentă a personalității umane- dar mai largă decât *învățarea* deoarece include mai multe forme de muncă intelectuală, extradidactice și extrașcolare, cu resurse mai substanțiale, directe și indirecte, de natură morală-tehnică-estetică-psihofizică. (ibidem)

Multitudinea definițiilor conceptului de învățare demonstrează faptul că învățarea este un proces complex, dinamic, greu de surprins într-o singură definiție.

Astfel, psihologul român P. Golu definește *învățarea* acel „proces evolutiv, de esență informativ-formativă, constând în dobândirea de către ființa vie, într-o manieră activă, explorativă, a experienței proprii de viață și, pe această bază, în modificarea selectivă și sistematică a conduitei, în ameliorarea și perfecționarea ei controlată și continuă sub influența acțiunilor variabile ale mediului ambiant” (Golu, 1985, p.24)

Din punct de vedere pedagogic, arată S. Cristea, învățarea este activitatea proiectată de cadrul didactic pentru a determina schimbări comportamentale la nivelul personalității preșcolarului, elevului, studentului prin valorificarea capacității acestora de dobândire a cunoștințelor, a deprinderilor, a strategiilor și a atitudinilor cognitive. (Cristea, 2000, p.201)

Sintetizând cele două definiții putem desprinde următoarele caracteristici ale învățării:

- Învățarea este un proces evolutiv (în sensul că ea se elaborează, se optimizează odată cu dezvoltarea cognitivă a individului )
- Este un proces informativ dar și formativ, în sensul că ea presupune nu numai o simplă acumulare de informații, dar și interiorizarea acestora și

apoi, exteriorizarea lor în comportamente din ce în ce mai nuanțate, complexe

- Se bazează și în același timp fructifică, experiența de viață, deprinderile, atitudinile celui ce învață
- Din punct de vedere pedagogic învățarea trebuie proiectată, monitorizată și evaluată pentru a produce efectele scontate.
- Depinde de „substratul” material care este creirul (mecanismele fizologice ale învățării sunt fascinante. Descoperirile legate de asimetria emisferelor cerebrale evidențiază diferențe și în învățare.)

## 2.2. Teoriile învățării și relevanța lor pedagogică

Pentru a fi un cadru didactic competent, eficient, trebuie să cunoști în primul rând cum se produce învățarea, de ce factori individuali dar și sociali depinde ea, cum poate influența învățarea cadrul didactic etc.

Un posibil răspuns la aceste întrebări îl putem găsi studiind teoriile învățării.

Teoriile care încearcă să explice modul cum se produce învățarea pot fi clasificate după numeroase criterii.

În funcție de premisele filosofice și de concepția despre natura omului, teoriile învățării pot fi clasificate în:

- Teoriile stimul-reacție
- Teoriile cognitive

### 2.2.1. Condiționarea clasică – I.P. Pavlov

Condiționarea clasică (condiționare respondentă) a fost descrisă și explicată de fiziologul rus I.P. Pavlov. Studiind procesul digestiei, Pavlov a observat că un câine saliva nu numai atunci când mânca ci și atunci când auzea pașii celui ce-i aducea mâncare. Pornind de la această observație și realizând și alte experimente, Pavlov a reușit să explice mecanismele fundamentale ale învățării: asociația. Cu alte cuvinte, câinele asocia imaginea farfuriei, pașii îngrijitorului, sunetul sau lumina cu un anumit comportament (salivația).

### 2.2.2. Teoria psihologică a învățării prin conexiune

Este elaborată de **E.L. Thorndike**, care cercetând procesul asociativ la animale observă că reacțiile produse de un stimul (de caracteristicile situației) sunt conservate și repetate doar dacă sunt asociate cu o stare agreabilă, fenomen numit, întărire (efectul plăcut întărește comportamentul învățat)

La baza învățării este plasată conexiunea care susține „legătura dintre impresia asupra simțurilor și impulsul spre acțiune”

Învățarea este definită ca „proces de încercare-eroare” realizabilă prin „selectare și conexiune”. Thorndike formulează următoarele legi fundamentale ale învățării:

1. *Legea stării de pregătire* – se referă la tendința de acțiune care trebuie trezită la cel ce urmează să învețe. Constituie „substratul fiziologic al legii efectului”
2. *Legea exercițiului* – se referă la consolidarea legăturilor necesare în învățare învățare în lipsa cărora are loc fenomenul de uitare. „Consolidarea este definită de creșterea probabilității de apariție a răspunsului odată cu reapariția situației”
3. *Legea efectului* – se referă la întărirea sau slăbirea unei legături ca rezultat a consecințelor care pot avea loc. Legătura devine durabilă când este însoțită de o

stare de satisfacție; devine vulnerabilă când este însoțită de insatisfacție. de aici rezultă că „recompensa ori succesul aduc progresul în comportamentul recompensat în timp ce pedeapsa sau insuccesul reduc tendința de reapariție a acelei deprinderi”

### **Implicațiile pedagogice:**

Această teorie are implicații majore în domeniul formării și consolidării deprinderilor (valorificând legea exercițiului și legea efectului)

Realizarea învățării prin exercițiu implică formarea și dezvoltarea conexiunii între o situație-stimul și un răspuns (sau mai multe răspunsuri).

În activitatea de instruire pot fi anticipate două niveluri de organizare a învățării:

- învățarea pentru formarea conexiunii
- învățarea pentru consolidarea conexiunii

La ambele niveluri intervin următoarele variabile: situația/stimulul, răspunsul, conexiunea, intensitatea conexiunii (slabă, în primul caz, mai puternică în cel de-al doilea caz)

Profesorul trebuie să valorifice aceste niveluri de organizare și toate variabilele amintite, în raport de context. Rolul exercițiului depinde de activitatea profesorului organizată în raport de context.

Deși i s-a reproșat modul simplist de interpreta învățarea, teoria s-a bucurat de o mare recunoaștere mai ales în sistemele tradiționale de învățământ.

Această teorie a constituit un punct de plecare pentru teoria condiționării operante a lui F.B. Skinner.

### **2.2. 3. Teoria condiționării operante - F.B. Skinner**

Reprezentant de seamă al behaviorismului, Burrhus Frederic Skinner, explică învățarea tot pe baza schemei stimul-răspuns, dar încearcă să evidențieze faptul că nu este vorba de o simplă asociere stimul-răspuns, ci mai intervine un factor anume, *întărirea* comportamentului.

Studiind comportamentul unor cobai, Skinner ajunge la concluzia că asocierea între un stimul și un răspuns spontan la acel stimul se realizează numai dacă răspunsul este întărit consecutiv executării lui – condiționarea operantă.

Spre deosebire de teoria anterioară, Skinner subliniază caracterul activ al învățării, în sensul că orice individ acționează pentru a obține un comportament dorit. Un comportament urmat de un stimul de întărire va crește probabilitatea producerii acelui comportament, iar lipsa întăririi duce la stingerea acelui comportament.

### **Valențe pedagogice:**

Teoria condiționării operante are implicații nu numai în învățământ (instruirea programată), dar și în tehnologia de laborator, comportamentul verbal și psihoterapie.

Una din contribuțiile cele mai importante ale lui B.F. Skinner în problematica învățării o reprezintă teoria întăririi. Întărirea este procesul prin care introducerea unui anumit stimul sau eliminarea unui stimul dintr-o situație măresc probabilitatea apariției unui comportament. (Sălăvăstru, 2009, p.36)

Există mai multe tipuri de întăritori:

- întăritorii primari – cei care satisfac nevoile primare ale organismului și care consolidează fără să fie nevoie de vreo învățare (hrana, sex, relaxare)

- întăritori secundari – stimulii care devin întăritori în urma asocierii constante cu un factor primar de întărire (notele)
- întăritorii generalizați sunt acei întăritori secundari care însoțesc o gamă largă de întăritori primari. De exemplu, banii asigură hrana, băutura, locuința etc.

Întărirea poate fi:

- a. pozitivă - comportamentul dorit este însoțit de un stimul plăcut (elevul pregătit este lăudat sau primește nota mare)
- b. negativă – comportamentul dorit este urmat de îndepărtarea stimulului neplăcut (elevul care și-a făcut tema nu mai este blamat)

#### **2.2.4 Teoria învățării cumulativ-ierarhice (R. M. Gagne)**

Robert M. Gagne arată că elevii nu învață orice și oricum, cunoștințele ordonându-se „într-o serie sistematizată și aditivă de capacități, ierarhizată după criteriul conform căruia o capacitate simplă, specială, trebuie învățată înaintea unei capacități mai complexe și mai generale” (Iucu, 2001, p. 45).

Gagne descrie următoarele tipuri de învățare:

1. învățarea de semnale
2. învățarea stimul-răspuns
3. înlănțuirea logică
4. asociația verbală
5. învățarea prin discriminare
6. însușirea de noțiuni
7. învățarea de reguli
8. rezolvarea de probleme

De asemenea autorul acestei teorii vorbește despre condițiile interne ale învățării („capacitățile prealabile”, dependente de cel ce învață) și condițiile externe (dependente de educator).

#### **Valențe pedagogice**

*Organizarea învățării* implică o varietate de „interacțiuni personale dintre profesor și elevi, care nu depind, în sensul strict al cuvântului, de conținutul programei de învățământ”. Cele mai importante, sunt cele „care privesc motivarea, convingerea și formarea aptitudinilor”

*Planificarea învățării* trebuie realizată „înainte ca elevul să fie introdus în situația de instruire”. Construcția sa este dezvoltată în funcție de :

- a. capacitățile elevului
- b. analiza minuțioasă a ceea ce s-ar putea numi structura învățării oricărui obiect de învățământ

*conducerea învățării* presupune stimularea interesului elevului „pentru ceea ce face, pentru capacitățile pe care le dobândește, pentru fixarea studiilor de bază și a celor suplimentare, pentru calitatea rezultatelor apreciate de „un agent exterior în scopul asigurării obiectivității” (Cristea, 2005, p.29)

#### **2.2.5. Teoria psihogenezei cunoștințelor și a operațiilor intelectuale - J. Piaget**

Teoria lui Jean Piaget privind geneza operațiilor intelectuale este una din teoriile cu ample valențe educaționale.

Pentru a înțelege această teorie trebuie să definim conceptele de bază folosite de psihologul elvețian în elaborarea teoriei sale. La baza evoluției stau două procese: asimilarea și acomodarea.

Asimilarea este procesul care reprezintă preluarea de informații din mediul exterior.

Acomodarea reprezintă „mijloacele” –schemele- cu ajutorul cărora preluăm informațiile din mediu. Între cele două procese au loc interacțiuni și influențe permanente. (Când schemele devin mai performante asimilarea devine și ea mai puternică.)

În dezvoltarea sa, intelectul parcurge mai multe stadii:

1. *Stadiul inteligenței senzorio-motorii* (0-2 ani) – este stadiul în care copilul organizează și interpretează informațiile din mediu cu ajutorul organelor de simț. Totul începe de la reflexele necondiționate, pe baza cărora se dezvoltă scheme de acțiune tot mai complexe (de la apucarea jucăriei și aducerea ei în câmpul vizual până la conduite inteligente cum ar fi conduita sforii sau cea a bastonului).
2. *Stadiul gândirii preoperatorii* (2-7 ani). Se conturează operații ale gândirii, dar ele sunt încă tributare percepției. Principalele caracteristici ale gândirii în perioada preoperatorie sunt (Sălăvăstru, 2009,p.60):
  - Egocentrismul – tendința copilului de a percepe lumea doar în termenii propriei perspective
  - Animismul –tendința copilului de a însufleți lucrurile
  - Artificialismul – credința copilului că totul a fost creat de om și pentru om
  - Rigiditatea gândirii – incapacitatea copilului de a se adapta la modificările înfățișării externe a obiectelor.
  - Ireversibilitatea – incapacitatea copilului de a face operații mentale într-un sens și apoi în altul
  - Centrarea –implică orientarea către o singură trăsătură a situației și ignorarea celorlalte,indiferent de relevanța lor.
3. *Stadiul operațiilor concrete* (7-12 ani). Acest stadiu reprezintă un salt în dezvoltarea gândirii, prin trecerea de la prelogic la logic, de la intuitiv la operatoriu. „gândirea devine mai flexibilă și eficientă, dar rămâne totuși limitată, deoarece copiii au nevoie de obiecte concrete ca suport pentru operațiile mentale.” (idem, p.63)

Achizițiile acestui stadiu se concretizează în:

- Reversibilitatea gândirii
  - Seriarea
  - Clasificarea
  - Conceptul de număr
  - Fenomenul conservării (presupune înțelegerea faptului că anumite caracteristici de bază ale unui obiect cum ar fi greutatea sau volumul, rămân constante chiar și atunci când se modifică înfățișarea sa)
4. *Stadiul operațiilor formale* (11/12- 14/15 ani). În acest stadiu dezvoltarea intelectuală a atins apogeul, adolescentul fiind capabil de raționamentul ipotetico-deductiv.achiziții:
    - Gândirea se elaborează de concret
    - Achiziția raționamentului ipotetico-deductiv
    - Achiziția structurilor operatorii formale

**Valențe pedagogice:**

Teoria lui Piaget impune:

- armonizarea materiilor de învățământ cu stadiul dezvoltării intelectuale
- nevoia centrării predării pe copil și adaptării sarcinilor de învățare la nivelul cognitiv al copilului

## 2.2.6. Constructivismul

Paradigma, care aduce mari schimbări de accent în educație, în modul de realizare a proceselor fundamentale din școală și a relațiilor dintre acestea, este *paradigma constructivistă*.

Constructivismul este o teorie a cunoașterii cu un trecut îndelungat. Rădăcinile acestei teorii le regăsim în filosofie (Kant, Scopenhauer, Nietzsche) de unde au proliferat în sociologie, psihologie, lingvistică.

Învățarea este „construcție a realității, crearea unei concepții asupra lumii, concepție compusă din:

- a. experiențele și amintirile noastre
- b. rețelele noastre de concepte și cunoștințe
- c. perspectiva și modul nostru de gândire” (H.Siebert, 1999, p.35)”

Așadar, constructivismul aruncă o altă lumină asupra învățării umane, interpretată ca un proces în care ființa umană se angajează continuu și total, atât cognitiv, cât și afectiv, atât ca individ uman dar și ca exponent al unei comunități în care trăiește.

Este de remarcat faptul că se vorbește tot mai mult de caracterul emoțional al realității, de logica afectelor, lucruri care altă dată erau ignorate în discuția despre învățare. Afectivitatea era luată în considerare doar în relația profesor-elev și mult mai puțin sau chiar deloc implicată în procesul învățării.

Psihologul elvețian Luc Ciompi are meritul de a readuce la locul meritat afectivitatea umană în învățare, demonstrând că afectivitatea : (apud. H.Siebert, 1999, pp.39-42)

1. este principalul furnizor de energie sau „motoare” și „motivatori” ai oricărei dinamici cognitive
2. determină continuu focarele atenției
3. acționează ca niște ecluze sau porți care ne deschid sau închid accesul la diferiții acumulatori ai memoriei
4. creează continuitate; ele acționează asupra elementelor cognitive ca un „liant” sau „țesut conjunctiv”
5. determină ierarhia conținuturilor gândirii
6. este un factor extrem de important în reducerea gradului de complexitate

Sintetizând „afectele mobilizează și motivează procesele gândirii, selectează și ierarhizează conținuturile gândirii, creează conexiuni și continuitate (biografică)” (Siebert, 2001, p.43).

O altă viziune valoroasă asupra învățării o aduce Kersten Reich, care diferențiază trei tipuri de învățare constructivistă: (Siebert, 2001, p.35)

*Construcția*: întâlnită atât la copiii cât și la adulți, care presupune construirea permanentă de noi realități; însușirea de noi cunoștințe, de atribuire a semnificațiilor, de nuanțare afectivă, de verificare a viabilității.

*Reconstrucția:* în construirea realității apelăm la tradiții culturale, convingeri religioase, dovezi științifice, modele de interpretare specifice mediului în care trăim. Aceste experiențe colective nu sunt transmise liniar, ci „sintetizate biografic”, reinterpretate.

*Deconstrucția.* Convingerile înrădăcinate, dogmele, adevărurile absolute, certitudinile sunt puse în discuție, până și identitatea proprie este mereu redefinită.

*Caracteristicile instruirii constructiviste:*

- elevul este constructor de cunoaștere; elaborează concepte, edifică structuri mentale, acordă semnificație fenomenelor, proceselor, ideilor
- sarcinile de învățare sunt „sarcini autentice”, conectate la problemele cât mai apropiate de viața reală
- succesul învățării, dobândirea noilor achiziții depinde de calitatea experienței și structurilor cognitive de care dispune elevul
- activitățile de învățare preferate: conversația euristică, investigația, rezolvările de probleme, activități pe microgrupuri, învățarea cooperativă
- învățarea este facilitată de interacțiunea socială:
  - o cooperare, conflict cognitiv, negocieri în interiorul grupului
  - o competiție între grupuri
- motivația intrinsecă a învățării este potențială
- reprezentările multiple ale conținutului facilitează învățarea constructivistă

Într-o lucrare de sinteză privind constructivismul E.Joița arată esența/scopul învățării constructiviste, printre care amintim: „scopul practic este ucenicia în cunoașterea științifică a realității, aducerea științei ca proces în școală; construirea înțelegerii solicită timp, pentru căutare, asimilare, acomodare, re-construcția schemelor și argumentelor, schimbarea sau consolidarea structurilor cognitive, sesizarea semnificațiilor, revizuirea ideilor, a modelelor de interpretare, strategiilor de rezolvare; este un proces în evoluție continuă, subiectiv, influențat și socio cultural, un proces de interiorizare, de autoreglare a conflictelor cognitive, prin experiențe proprii, reflecții sau relații verbale” (Joița, 2006,p.61)

### **3.Predarea – componentă esențială a procesului de învățământ**

#### **3.1. Conceptul de predare și evoluția sa**

#### **3.2. Formele predării**

#### **3. 3. Factori determinanți ai predării eficiente**

#### **3.1. Conceptul de predare și evoluția sa**

Ioan Cerghit surprinde foarte sugestiv faptul că predarea este și astăzi activitatea definitorie pentru cadrul didactic “bucurându-se de prioritate și valoare decisivă în ansamblul tuturor celorlalte atribuții caracteristice personalului din învățământ; prin



complexitatea și bogăția aspectelor sale modelatoare, ea se legitimează ca “nucleul dur” ce dă substanță întregii activități didactice”(Cerghit,p.226)

În accepțiunea tradițională, prin a predă se înțelegea a transmite, a oferi, a da, a transfera cunoștințe. În această viziune tradițională, accentul cade pe profesorul care predă (îi învață pe alții) și elevii care receptează și sunt modelați de către profesor. Observăm că și învățarea este, în această accepțiune tot un proces de asimilare, de preluare a unor cunoștințe din exterior. Caracterul acesta dirijist al învățării a dus chiar la definirea predării ca “acțiunea de dirijare a învățării”.

Momentul decisiv în redefinirea predării, arată autorul mai sus citat, îl constituie “trecerea de la pedagogia transmiterii la așa-zisele pedagogii active și constructive, ceea ce marchează o răsturnare de optică în practicile învățământului”. În această nouă accepțiune predarea este văzută din perspectiva învățării. “De aici înainte, predarea capătă conotații noi în funcție de modurile diferite în care profesorii își reprezintă învățarea și reușita învățării, dar și în funcție de cerințele și cultura comunităților pe care le deservesc.” (Cerghit, p.228)

Predarea este văzută ca:

- transmite sau prezintă de cunoștințe și experiențe (tehnici) de acțiune (sensul tradițional)
- act de comunicare sau intercomunicare
- dirijare a învățării
- structură acțională generativă de învățare
- ofertă de experiențe educaționale și organizare a acestor experiențe
- mediație a învățării – ca intervenție asupra conținuturilor în vederea apropierii acestora de subiecții învățării și ca intervenție asupra minții respectivilor subiecți sau modelare a comportamentelor acestora în scopul apropierii lor de materia nouă
- organizare a situațiilor de învățare (a condițiilor sau mediului de învățare)
- procedură strategică, combinație de căi (metode) prin care o persoană le îndeamnă pe altele să învețe
- gestiune a învățării (abordare managerială, integratoare)
- inter-relație (interacțiune) comportamentală
- exercitare de roluri (funcții didactice)
- instanță decizională
- formare (solicitare, exersare și dezvoltare) ceea ce marchează o tendință a unei treceri de la informație la formație

Toate aceste accepțiuni ale predării evidențiază evoluția conceptului de predare nuanțarea și deschiderea sa spre evoluțiile din domeniul psihologiei învățării.

În cele ce urmează vom analiza unele dintre cele mai reprezentative accepțiuni ale predării, anume ***predarea-ca act de comunicare***.

Etimologic, termenul „comunicare” provine din latinescul *communis* (comun, care înseamnă) „a face în comun, a pune în comun, a împărtăși, a participa la întreținerea a ceea ce este comun”. Cu alte cuvinte comunicarea este o relație de schimb, un schimb de informații, de opinii, de idei, de atitudini etc.

Comunicarea didactică este o formă particulară a comunicării educaționale și reprezintă „*modalitatea de vehiculare a unor conținuturi determinate, specifice unui act de învățare sistematică asistată*” (M. Iacob,p.237)

**Tipuri de comunicare umană: caracteristici, relații**

M. Iacob prezintă următoarele tipuri de comunicare:

a. în funcție de parteneri:

- comunicare intrapersonală
- comunicare interpersonală
- comunicare în grupul mic
- comunicare publică

b. în funcție de statutul interlocutorilor.

- comunicare verticală
- comunicare orizontală

c. în funcție de finalitatea actului comunicativ:

- comunicare incidentală
- comunicare subiectivă
- comunicare instrumentală

d. în funcție de codul folosit

- comunicare verbală
- comunicare paraverbală
- comunicare nonverbală
- comunicare mixtă

e. în funcție de natura conținutului

- comunicare referențială – vizează transmiterea unor adevăruri științifice sau de altă natură

- comunicare operațional-metodologică –vizează înțelegerea unui adevăr, modul în care trebuie operat cu acel adevăr pentru a fi admis sau respins

- comunicare atitudinală care valorizează informațiile transmise

**Specificul comunicării didactice** surprins de I. Neacșu (pp.201-205) constă în:

- Este centrată pe dimensiunea cognitivă și cea explicativă
- Este structurată conform unei logici pedagogice fără a se neglija criteriul științific și fără a se încălca logica științei.(vezi conceptul de transinformație didactică!)
- Cunoaște fenomenul de redundanță
- Se realizează prin combinarea în mod curent a comunicării orale cu cea scrisă
- Poartă amprenta particularităților de personalitate ale cadrului didactic

Comunicarea didactică include în structura ei următoarele **componente** (Cerghit, pp.52-58):

- **Subiecții sau participanții la acțiune**, adică un emițător care îndeplinește funcția de transmitere, în sensul cel mai larg al cuvântului, profesorul și un receptor, elevul (cursantul). De obicei distincția dintre receptor și emițător este relativă, deoarece în schimbul de informații fiecare partener îndeplinește ambele roluri.

- **Mesajul sau conținutul**, adică ceea ce face obiectul transmiterii și receptării, de care se leagă ceea ce sunt profesorii și elevii, ceea ce îi caracterizează. Conținutul, cu specific didactic, deține un rol central în comunicare. El reprezintă o informație structurată după anumite legi epistemologice, logice, sintactice, pedagogice. Conținuturile se disting prin:

1. natura subiectului de tratat (domeniul despecialitate)
2. modul de structurare și prezentare a informației

3. sensul, simplu sau complex, pe care îl presupune
  4. încărcătura motivațională
- *Intențiile sau finalitățile comunicării* (scopuri, obiective pedagogice). Din acest punct de vedere, comunicarea didactică este o relație cu dublă finalizare: una cognitivă (de construire a sensului ceea ce elevii ascultă, citesc, văd) și alta formativ-educativă (efect al faptului că elevii gândesc, văd, citesc)
  - *Suportul material al mesajului*, format dintr-un cod transmisibil, de care se leagă actele de codare și decodare indispensabile comunicării mesajului. A coda presupune transformarea în semne adecvate (cuvinte, simboluri matematice, grafice etc) ideile, gândurile și trăirile care se intenționează a fi împărtășite elevilor. Competența comunicativă didactică presupune ca profesorul să dețină un cod de comunicare pedagogică cât mai bine pus la punct. Elevii trebuie să decodeze informația. Pentru eficiența comunicării trebuie ca atât profesorul cât și elevii să dețină coduri comune.
  - *Forme sau modalități de prezentare a conținutului*. Comunicarea în clasă este complexă, totală, variată, combinând forme, tipuri și mijloace de comunicare diferite; este formală (planificată) și informală, uneori explicită și implicită, directă și indirectă (prin intermediul înregistrărilor, imprimatelor), verbală și neverbală, în același timp.
  - *Canalul de comunicare*. Informația poate fi transmisă pe cale verbală, oral-vozuală sau combinată.
  - *Factori perturbanți*. Acestea sunt obstacole de natură să provoace unele deformări, distorsiuni sau interferențe. există mai multe tipuri de perturbații:
    - fizice (acustica slabă, zgomot din afară)
    - fiziologice (auz defectuos, vedere defectuoasă)
    - psihice (prejudecăți, erori de judecată)
    - semiotice (când elevii nu prind exact înțelesul celor comunicate, de obicei când profesorul vorbește într-o limbă străină)
  - *Cadrul psiho-social*, fizic și temporal de tip școlar.
  - *Feed-back-uri*- informații care se întorc de la receptor la emițător. Acestea pot fi pozitive, de confirmare, care semnalează că totul decurge normal, sau negative sesizând că trebuie modificări în comportamentul de comunicare. M. Gamble și T.K. Gamble definesc feed-back-ul drept “toate mesajele verbale și nonverbale pe care o persoană le transmite în mod conștient sau inconștient ca răspuns la comunicarea altei persoane” (Pânișoară, p.51)  
 Determinante esențiale ale feed-back-ului (importante mai ales în relația profesor-elev)
    - Feed-backul, ar trebui să se bazeze pe încrederea între emițător și receptor
    - Ar trebui să fie mai degrabă specific decât general, să se bazeze pe exemple concrete
    - Să fie oferit la timpul în care receptorul pare să fi gata să-l accepte
    - Să fie verificat privitor la ceea ce receptorului i se pare a fi valid: emițătorul poate cere receptorului să reformuleze și să reproducă feed-back-ul, pentru a înțelege ceea ce receptorul a vrut într-adevăr să exprime
    - Feed-back-ul trebuie să includă acele lucruri pe care receptorul să fie capabil să le facă.
  - *Efectele, influențele* pe care comunicarea le are asupra elevilor. Comunicarea didactică este purtătoare de efecte: cognitive (achiziții de cunoștințe, de operații și

strategii rezolutive), afective (dezvoltarea unor trăiri afective, impresii, interese, sentimente, reacții atitudinale), comportamente sociale (dezvoltarea unor conduite participative, de cooperare, de responsabilitate și decizie)

H.C.Lindgren distinge trei moduri tipice de comunicare :

- a. comunicare unidirecționată bazată pe dominarea profesorului
- b. comunicarea bidirecționată în care vorbește atât profesorul cât și elevii.
- c. comunicarea multidirecțională, atunci când se adaugă și comunicarea dintre elevi sau grupurile de elevi.

### **Competența de comunicare a profesorului.**

Eficiența comunicării depinde în mare măsură de competența comunicativă a emițătorului și receptorului.

Dacă școala este un spațiu al comunicării, după cum se exprima I. Cerghit, înseamnă că aici trebuie să existe și o anumită „cultură a comunicării”, care formează competențe de comunicare.

Dominanța comunicării orale în școală a fost recunoscută de numeroși specialiști în științele educației, astfel încât se poate vorbi despre o regulă a acestei comunicări, regulă exprimată de **N. A. Flanders**, cunoscută sub numele de **regula celor două treimi**. Conform acestei reguli, în majoritatea claselor se vorbește 2/3 din timp, din acesta 2/3 vorbește profesorul, iar 2/3 din acesta constă în influență directă .

Datorită importanței comunicării, cadrul didactic trebuie să posede la un nivel înalt de dezvoltare competențe de comunicare, prin care înțelegem: (Cerghit, pp.72-73)

- abilitatea de a folosi cunoștințele de limbă în scopul de a afirma ceva, a explica, a clarifica, a întreba, a analiza, a interpreta, a cere
- abilitatea de a construi structuri gramaticale corecte și de a le utiliza efectiv în comunicarea didactică
- abilitatea de a integra în contextul comunicării factori cognitivi, afectivi, volitivi
- de a avea cunoștințe despre derularea, construcția și funcționarea logică a comunicării orale și scrise de tip argumentativ
- a avea cunoștințe despre rolul gesticii, mimicii al tăcerii, oportunitatea zâmbetului etc.
- Din perspectivă socio-lingvistică, ca participare reușită la viața clasei, competența comunicativă presupune, după D. Hymes , nu numai priceperea de a expune oral și de a asculta, ci și o înțelegere a întrebărilor și oportunităților: Când ? Unde? Cu cine? Despre ce? În ce mod? să utilizeze limbajul.

Nu mai puțin importantă este și competența comunicațională a elevilor, care trebuie formată și care implică :

- promovarea competenței ortografice
- formarea deprinderii și tehnicii de a se exprima oral și de a asculta
- promovarea unei atitudini active în cursul receptării mesajelor încât elevul să se poată afoirma ca producător de sens
- imprimarea dorinței de a învăța în permanență să comunice cu alții, cu grupul .

Optimizarea comunicării didactice se poate realiza prin utilizarea feedback-ului. În rglaarea propriului comportament profesorul ține cont de răspunsurile, reacțiile elevilor: mimica, gestică, întrebările pe care eii leridică.

În afară de feed-back-ul direct rezultat din relația directă cu clasa de elevi, trebuie ținut seama și de feed-back-ul indirect, feed-back-ul colateral, de care poate beneficia clasa de elevi. De exemplu, atunci când profesorul vorbește cu unul-doi elevi, prin efectul de contagiune, întreaga clasă beneficiază de interacțiunea profesor –elev.

### 3.2. Formele predării

I.Cerghit prezintă și analizează principalele forme ale predării: frontală, grupală sau colectivă, microgrupală sau pe echipe, duală sau în perechi, individuală și mixtă.

*Predarea frontală*, tradițională, utilizată cu precădere la vârste școlare mari, se bazează pe lucru cu toți elevii la un nivel mediu de performanță. Deși elevii urmăresc toți aceleași scopuri, aceasta nu reprezintă comunitatea de scopuri.

Avantajele acestei forme ale predării țin mai ales de faptul că predarea frontală oferă elevilor posibilitatea de a obține cunoștințe fundamentale, sau sinteze privind anumite puncte de vedere, într-un mod rapid și eficient. De asemenea este indicată în cazul când se dorește “efectuarea unor demonstrații, sensibilizarea și câștigarea adeziunii pentru o idee, ori atunci când se caută modelarea unor opinii și atitudini prin abordarea unor teme cu profund caracter emoțional-educativ”(Cerghit,p.250)

Principalele limite ale acestei forme de predare sunt reprezentate de:

- dominanța profesorului, oferă slabe prilejuri de interacțiune între elevi care rămân izolați
- nu există o tratare diferențiată a elevilor, aparând riscul nivelării realizărilor școlare

*Predarea colectivă* (pe clase de elevi). Spre deosebire de predarea frontală în predarea pe clase de elevi se obține comunitatea de scopuri deoarece clasa de elevi se caracterizează prin scopuri comune, prin interdependențe între elevi care sunt generatoare de experiențe de învățare.

Mai trebuie amintit și faptul că în groul clasă apar interacțiuni cu efecte benefice asupra dezvoltării personalității elevilor.

Limita acestei forme de predare se referă la aceeași tendință de uniformizare, a tratării puțin diferențiate a elevilor.

*Predarea pe microgrupuri* începe să fie tot mai mult folosită azi, deoarece se consideră că spiritul de echipă, cooperarea, înțelegerea și acceptarea celuilalt sunt atitudini indispensabile lumii în care trăim. Acesta este un prim argument de natură social-practică, pentru care și în școală trebuie utilizată această formă de predare-învățare.

Un alt argument de natură pedagogică care pledează pentru munca în grup, ține de faptul că “învățarea prin cooperare”, care presupune realizarea în comun a unor proiecte, realizarea a dezbaterilor, a unor jocuri de rol, contribuie în mod semnificativ la eficiența învățării.

*Predarea ca lucru în doi sau în perechi* urmărește încurajarea elevilor să se ajute unii pe alții, acordându-și asistență.

*Forma individuală de activitate* pune accentual pe munca independentă, fără supraveghere directă și consultanță din partea profesorului. Această formă de activitate este susținută de argumente psihologice, psihologice și pedagogice.

Psihologic vorbind, învățarea este prin natura ei individuală. Învățarea este condiționată de ritmul individual de dezvoltare, de experiențe și atitudini specifice individului.

Din punct de vedere social vorbim tot mai des de necesitatea afirmării individului cu toate potențialitățile sale: memorie, gândire, imaginație, creativitate dar și sentimente, valori atitudinii.

Din punct de vedere pedagogic, un interes major cunoaște instruirea personalizată, ca modalitate de a răspunde tuturor elevilor luând în considerare individualitățile.

Forme mixte de predare. Această formă este cea mai frecvent utilizată în învățământul de azi. Aceasta deoarece, conștientizându-se faptul că fiecare formă de predare prezintă atât avantaje cât și dezavantaje, se încearcă combinarea adecvată a formelor predării pentru a se obține cele mai bune rezultate.

### **3.3. Factori determinanți ai predării eficiente**

Cei mai influenți factori asupra predării ar fi:

- a. personalitatea profesorului
- b. calitatea procesului de proces
- c. cultura proprie asupra procesului predării
- d. factorii sociali

*Personalitatea profesorului* a făcut obiectul de studiu a numeroase cercetări, prin care s-a încercat să se determine în ce măsură “personalitatea profesorului este o variabilă cauzală, responsabilă de reușita sau nereușita învățării”.(Cerghit, 2003, p.255)

Majoritatea studiilor demonstrează faptul că profesorul prin comportamentele și atitudinile sale, prin empatia și relațiile cu elevii, influențează nu numai rezultatele învățării dar și comportamentele, atitudinile elevilor.

Ausubel și robinson arată că afectivitatea ar constitui una dintre acele atribute ale personalității care poate fi pusă în corelație strânsă cu randamentul învățării la elevi. Astfel, “profesorii cu personalități afectuoase tind să fie apreciați mai favorabil de către inspectori, directori școlari și de către alți observatori”.

De asemenea un alt autor, Cogan, arată “afecțiunea profesorului corelează în mod semnificativ cu volumul de muncă realizat de elevi, cu interesul lor pentru știință în general” (Cerghit, 2003, p. 256)

A.E.Bergin ajunge la concluzia că profesorii eficienți sunt cei prietenoși, veseli, înțelegători, virtuoși, sociabili, cu stabilitate afectivă, cei care întrețin relații personale bune; iar după Ausubel cei plini de viață, stimulativi, inventivi și entuziaști față de materia pe care o predau.

Există și studii care evidențiază faptul că influența personalității profesorului asupra rezultatelor elevilor țin mult și de caracteristicilor elevilor. Astfel, cercetările efectuate de H. Brener arată că “elevii dotați depind în mai puțină măsură de talentul metodic (didactic) al profesorului, pentru ei fiind important, în primul rând, stimulentele intelectual, competența profesorului în specialitatea pe care o predă, dăruirea acestuia față de materia sa.” (Cerghit, p.257)

Concluzia: între personalitatea profesorului și performanțele elevilor nu se instituie neapărat o relație strict lineară, de o manieră care să ne îndreptățească să considerăm personalitatea acestuia drept o variabilă strict cauzală, ci mai degrabă una moderatoare.

*Calitatea procesului de instruire.* Aici sunt incluse: claritatea, natura întrebărilor, caracterul organizat, coerența comportamentelor didactice, ingeniozitatea utilizării materialelor, interesul, entuziasmul în predare, gestiunea timpului etc.

Decisivă în această privință este competența profesional-didactică a profesorului. importante:

- competența științifică (de specialitate sau academică), adică modul în care profesorul își reprezintă materia de predat
- competența psiho-pedagogică: capacitatea de percepere a situațiilor de învățare, cunoașterea disponibilităților mentale ale elevilor, abilitățile didactice, stilurile de predare, claritatea și expresivitatea comunicării.

*Cultura proprie asupra procesului predării* se referă la cunoștințele și convingerile personale, sistemul de valori. Concepția proprie asupra predării, înțelepciune apractică acumulată în timp care îl determină să conștientizeze și să îmbunătățească tot timpul propriile comportamente specific didactice.

*Influența variabilelor din context* țin de: mediul școlar propriu-zis cu mulțimea subvariabilelor sale: nivel de cerințe, materia de predat, clasa de elevi, resursele școlii, ambianța colegială, autoritatea directorilor.

## **4. Stilul didactic și strategia didactică**

### **4.1. Stilul didactic- definiție, caracterizare, tipologie**

### **4.2. Factori determinanți ai stilului didactic**

### **4.3. Strategia didactică: caracterizare, tipologie**

#### **4.1. Stilul didactic – definiție, caracterizare, tipologie.**

În sensul larg al cuvântului, noțiunea de stil desemnează maniera personală de a face ceva. Fiecare persoană se caracterizează printr-un mod specific de a comunica, de a se comporta, de a se îmbrăca, ceea ce pune în evidență stilurile pe care le întâlnim în toate aspectele vieții noastre. Stilurile, arată M. Kramar, în cele mai diferite domenii de activitate socială (științific, artistic, literar, pedagogic etc.) reflectă “utilizarea competențelor profesionale, influențând exprimarea lor” (M. Kramar, 2002, p.19)

Cadrele didactice personalizează activitatea de predare și de aceea vorbim de diferite stiluri didactice.

Ausubel și Robinson definesc stilul didactic drept “un număr de trăsături idiosincratice legate între ele, care caracterizează comportamentul profesorului” (Ausubel, Robinson, 1981, p.542)

Ioan Cerghit subliniază într-o manieră foarte sugestivă: “Stilurile sunt cele care dau expresie gândirii, concepției, inteligenței, imaginației constructive; se leagă de modul în care profesorul își exprimă aptitudinile și atitudinile, competențele și capacitățile sale; se leagă deci, de o anumită expresivitate pedagogică personală, de un mod de a fi și de a face care tinde să capete stabilitate în timp. Și care trădează un anumit simț al umanului, o vocație și o cultură a predării, reacții și atitudini personale, elemente de noutate și de originalitate, de măiestrie pedagogică adăugate comunicării obiectivelor generale”. (Cerghit, 2002, p.261)

D. Potolea caracterizează stilul prin:

- este asociat comportamentului
- se manifestă sub forma unor structuri de influență și acțiune
- prezintă o anumită consistență internă, stabilitate relativă
- apare ca produs al personalizării principiilor și normelor care definesc activitatea instructiv-educativă

### **Tipologia stilurilor.**

Există o diferențiere a stilurilor în două planuri: (realizată de D.Potolea)

- În plan vertical:
  - A. stiluri individuale care dau identitate fiecărui profesor
  - B. stiluri grupale care exprimă unitatea de atitudini, de gândire și de acțiune a unor colectivități de cadre didactice
  - C. stiluri generalizate, reprezentând modalități generale de conducere educațională cu valoare de strategii
- În plan orizontal, stilurile se configurează după schimbările promovate de fiecare profesor în jurul variabilelor interne ale procesului de învățământ

I.Cerghit enumeră stilurile didactice prezentate în literatura de specialitate:

- *Academic/discursiv* (centrat pe transmitere, comunicare) sau *euristic* (axat pe stimularea căutării, experimentării, cercetării, descoperirii)
- *Rațional* (bazat pe argumentație științifică și evaluare sistematică, pe deliberare logică într-o perspectivă temporară așteptată)/ *intuitiv* (axat pe intuiție, imaginație, pe cunoaștere de sine, emoțională, pe spontaneitate, măiestrie pedagogică, cu sentimentul prezentului)
- *Inovator* (cu deschidere spre nou, spre invenție, creație, originalitate, ingeniozitate)/ *rutinier* (rigid, cu înclinație spre repetiție, dogmatic)
- *Informativ / formativ*
- *Productiv* (bazat pe gândire divergentă, critic, producere de nou) / *reproductiv*
- *Profund / superficial*
- *Independent* (cu inițiativă, întreprinzător, depășește dificultățile) / *dependent*
- *Expozitiv/ socratic* (cu preferință pentru dialog)
- *Descriptiv / dialectic*
- *Analitic / sintetic*
- *Autoritar* (centrat pe dirijare riguroasă)/ *centrat pe autonomie* (independența conferită elevilor, pe spontaneitatea lor)
- *Imperativ (exigent) / indulgent*
- *Afectiv (empatic) / distant*
- *Autocontrolat / spontan*
- *Solitar / de echipă*
- *Axat pe profesor / axat pe elev*
- *Elaborat / neelaborat*
- *Motivant / nemotivant*
- *Vechi /nou*



- *Previzibil / imprevizibil* ( Cerghit, 2002,p.268)

După gradul de control, dirijare a acțiunii s-au impus trei stiluri, conform studiilor lui Lewin, Lippitt și White cu privire la influențele conducerii “autoritariste”, democratice și laissez-faire:

- autoritar
- democratic
- permisiv sau liber

Stilul autoritar se caracterizează prin controlul activității de către profesor, menținând elevii în postura de executanți. Profesorul este cel care domină și își asumă responsabilitatea predării și învățării, el fiind cel care laudă și critică, încurajează sau pedepsește.

Stilul democratic este cel care reușește un echilibru în relația profesor elev.

Stilul permisiv este opusul celui autoritar. Profesorul se remarcă prin roluri “pasive”, printr-un nivel scăzut al exigențelor pedagogice.

Fiecare dintre stilurile mai sus menționate prezintă atât avantaje cât și dezavantaje. De exemplu, stilul autoritar duce la formarea spiritului de disciplină, la însușirea unor deprinderi fiind indicat la clasele mici și la disciplinele exacte. Principalul dezavantaj îl prezintă faptul că, stilul autoritar promovează conformismul, lipsa inițiativei.

Stilul liber încurajează dezvoltarea creativității, a spontaneității fiind indicat la disciplinele artistice.

În practică aceste stiluri nu se întâlnesc în forma lor pură, mai curând este vorba despre stiluri mixte cu o anumită dominantă. Eficiența unui anumit stil didactic trebuie apreciată în funcție de disciplina predată, nivelul clasei, particularitățile psiho-individuale ale elevilor etc.

Prezentăm mai jos o analiză comparativă între stilul didactic democratic și cel autoritar (Kramar,2002, p.124)

Stilul democratic	Stilul autoritar
1. Lucrează cu întreaga clasă	Lucrează “unu la unu”, cu un singur elev
2. Tinde să ia în considerare particularitățile individuale și experiența personală a elevului, activitatea și necesitățile acestuia	Pornește de la reprezentarea “mediată” a elevului de la cerințele abstracte, neluând în considerare particularitățile individuale ale acestuia
3. Îi sunt caracteristice abordarea și atitudinea apropiate față de personalitate	Îi este caracteristică abordarea funcțional îprofesională și situațională
4. Nu are sau nu manifestă orientări negative	Are orientări bine conturate
5. Nu este stereotip în aprecieri și în comportament	Este stereotip în aprecieri și în comportament
6. Nu este selectiv în contacte și nu este subiectiv în aprecieri.	Este selectiv și subiectiv.

## 4.2. Factori determinanți ai stilului didactic.

În ceea ce privește factorii determinați ai stilurilor didactice s-au conturat patru perspective explicative:

a. *Abordarea / perspectiva ideografică.* Pentru reprezentanții acestei perspective (G.W.Allport, D.P.Ausubel, B.O.Smith etc.) stilul își are originea în structura psihologică personalității profesorului. Astfel, stilul ar fi produsul “ecuației personale” a personalității profesorului.

b. *Abordarea nomotetică.* Reprezntanții acestei perspective spun că ceea ce contează nu sunt factorii de personalitate, ci modul efectiv de acțiune ales, criteriile și normele pe care acesta se întemeiază. Stilul *e produsul a ceea ce facem și cum facem.*

c. *Abordarea contextuală.* Această perspectivă atrage atenția asupra faptului că nici o conduită didactică nu poate fi separată de contextul în care se produce.

d. *Abordarea integrativă.* Această perspectivă este susținută de numeroși specialiști în științele educației (Getzels, Potolea, Cerghit) și admite faptul că sursele stilului trebuie căutate deopotrivă, atât în structura personalității (subiectivitatea profesorului) în realitatea obiectivă (constituită din activitatea didactică propriu-zisă), cât și din contextul în care evoluează actul predării.

Stilul ar fi rezultatul integrării și maximizării raportului dintre caracteristicile de personalitate a profesorului, cerințele conduitei didactice și particularitățile situaționale.

Acestea pot fi redată cu ajutorul formulei:

$$S = f(P \times N \times M);$$

P = particularitățile personalității profesorului

N = Normativitatea personalizată

M = mediu

### 1. Strategia didactică: caracterizare, tipologie

Strategia didactică este unul din „instrumentele definitorii” ale activității didactice. De aceea cunoașterea modului de elaborare, desfășurare și evaluare a strategiei didactice este o condiție necesară pentru eficiența oricărei activități didactice.

I. Cerghit definește strategia de instruire ”ca un mod de abordare a predării și învățării, de combinare și organizare optimă a metodelor și mijloacelor avute la dispoziție, precum și a formelor de grupare a elevilor, în vederea atingerii obiectivelor urmărite.”

Conceptul de strategie didactică se bucură de mai multe accepțiuni care subliniază complexitatea acestuia și importanța înțelegerii lui pentru practica didactică.

I. Cerghit analizând definițiile propuse conceptului de strategie didactică identifică următoarele accepțiuni:

- strategia – un mod de gândire și acțiune
- strategia- structură procedurală
- strategia-tactică (reacție la reacțiile elevilor, c niște soluționări practice, metodice, prompte și punctuale ivite pe parcurs)
- strategia-înlănțuire de decizii
- strategia- rezultat al contopirii strategiei de predare și strategiei de învățare

Așa cum rezultă din accepțiunile de mai sus, problema strategiei didactice este o problemă de competență didactică, ce presupune cunoștințe de specificitate dar și psihopedagogice care fundamentează alegerea unei strategii potrivite în funcție de anumiți factori: disciplina predată, caracteristicile clasei de elevi, forma de organizare, materialele didactice avute la dispoziție etc.

Pentru a putea elabora o strategie cât mai adecvată specificului elevilor și diasciplinei pe care o predă, profesorul trebuie să cunoască elementele constitutive ale strategiei didactice. Acestea sunt (Panțuru, 2002, p.162):

- obiectivele/finalitățile strategiei de instruire
- subiectul și obiectul strategiei de instruire (cadrul didactic și elevul, fiecare cu rolurile și responsabilitățile sale; dacă profesorul este managerul strategiei de instruire, cel care o proiectează, realizează și evaluează, elevii sunt principalii beneficiari ai acesteia. Colaborarea dintre profesor și elevi se concretizează în rezultatele obținute/competențele formate )
- tipurile de activități și conținuturile strategiei de instruire (vom vedea în cele ce urmează că aceste componente sunt decisive pentru formarea competențelor)
- timpul alocat strategiei de instruire (timpul este una dintre resursele care condiționează calitatea instruirii)
- metodele de instruire (sunt cele care reperzintă instrumentele de lucru ale profesorului cu elevii și care trebuie alese cu grijă pentru a obține ceea ce ne propunem)
- mijloace de instruire (utilizarea unor mijloace de instruire noi pot stimula interesul pentru învățare- rolul calculatorului în a reda defectele de structură a lemnului, sau proiectarea realizată pe calculator nu mai necesită niciun comentariu)
- formele de organizare a instruirii (frontal, pe grupe sau individual)
- *interacțiunile și relațiile instrucționale* (aceste relații care apar între elevi și între elevi și profesor definesc atmosfera psihologică a clasei, decisivă pentru învățare. Să nu uităm faptul că specialiștii în științele educației subliniază rolul stimulativ al emoțiilor în învățare! Important este și stilul profesorului care imprimă o anumită coloratură afectivă climatului învățării)
- deciziile instrucționale

Fiecare dintre aceste componente are un rol hotărâtor în determinarea strategiei, cu atât mai mult cu cât între aceste componente se stabilesc strânse legături.

Astfel, obiectivele strategiei de instruire care se deduc din competențele prezentate în programă, vor preciza tipurile de activități și competențele pe care dorim să le formăm. Aceste conținuturi și activități însă nu se aleg prin ele însele, „rupte” de celelalte componente. În funcție de timpul avut la dispoziție (una sau două ore) de mijloace și materialele didactice avute la dispoziție, nu în ultimul rând în funcție de potențialul și nevoile de formare ale elevilor și experiența profesorului, putem adapta conținutul și tipurile de activități pentru a obține eficiența maximă posibilă.

Subliniem încă o dată faptul că elaborarea strategiei de instruire este o problemă complexă (de decizie) care presupune responsabilitate și competență didactică.

L.Vlăsceanu propune șase parametrii de construcție a strategiei:

- organizarea elevilor

- organizarea conținutului
- modul de prezentare-asimilare a cunoștințelor
- frecvența, continuitatea intervențiilor profesorului
- modul de programare a exercițiilor aplicative
- natura probelor de evaluare

D.Potolea propune o schemă de organizare strategiei didactice cu următorii parametrii

Modul de organizare a activ. elevilor	Tipul de învățare	Sarcina de învățare comună/diferențiată	Dirijarea învățării Controlată/semindependență/independentă			Metode și mijloace
Frontal						
Grup						
Individual						

Pentru a evidenția mai bine aspectele specifice vom analiza **tipurile de strategii** descrise în literatura pedagogică.

Astfel, unul din criteriile folosite în clasificarea strategiilor este reprezentat de logica gândirii, rezultând următoarele tipuri de strategii:

- strategii inductive
- strategii deductive
- strategii analogice
- strategii transductive
- strategii mixte.

La elevii din clasele mai mari pot fi utilizate strategiile deductive, ce reprezintă un demers descendent al gândirii de la principii teorii la fapte / cazuri concrete. În studiul literaturii bine venite sunt și strategiile analogice sau transductive, care fac apel la experiență, intuiția, imaginația elevilor.

Un alt criteriu folosit în clasificarea strategiilor didactice ține de gradul de dirijare/nondirijare al învățării:

- strategii algoritmice (imitative, explicativ-reproductive, explicativ-intuitive, algoritmice, programate)
- strategii nealgoritmice (explicativ-investigative, conversativ-euristice, descoperirea independentă, problematizante, observarea investigativă, inductiv-experimentale, creative)
- strategii mixte

În acord cu un învățământ formativ, centrat pe competențe se impune utilizarea strategiilor nealgoritmice sau activ-participative.

Această strategie (activ-participativă) este indicată deoarece are efecte formative evidente nu numai în plan cognitiv (deoarece îi antrenează pe elevi într-un efort de căutare, de selectare, analiză și comparație a informațiilor) dar și în plan social (dezvoltă spiritul de colaborare, de comunicare eficientă cu colegii) și chiar personal (elevii lucrând împreună cu colegii își pot conștientiza propriile resurse, posibilități și limite; pot fi resurse de învățare pentru alți colegi sau pot învăța de la alții)

De asemenea frecvent folosite sunt strategiile mixte, mult mai ușor de adaptat specificului temei de studiat, al mijloacelor didactice avute la dispoziție și la specificul

elevilor. Acestea combină într-un mod fericit explicațiile profesorului cu activitatea independentă a elevilor, dirijarea profesorului cu momente de creativitate ale elevilor. În acest caz competența profesorului de a organiza și fructifica efectele formative ale situației de învățare este decisivă.

Bineînțeles că nu există o „rețetă” a unei strategii eficiente în sine. Profesorul prin experiența și competența sa este cel care stabilește modul cel mai adecvat de desfășurare al activității ținând cont de o serie de „factori critici” ce stau la baza elabărării strategiilor de instruire (Panțuru, 2002, p.160):

- tipurile de obiective vizate
- nivelul de școlaritate: primar, gimnazial, particularitățile grupului de elevi
- tipurile de elevi din colectivele respective sub aspectul: natura motivației școlare, capacități intelectuale, stil cognitiv, factori de personalitate
- natura disciplinei de învățământ/ structura sa logico-teoretică
- timpul avut la dispoziție
- echipamente și materiale necesare
- particularitățile cadrului didactic

Iată că adoptarea unei anumite strategii didactice este o problemă de responsabilitate și competență, cu atât mai mult cu cât, în contextul reformei învățământului, trebuie să avem în vedere formarea unor competențe, a atitudinilor și valorilor față de școală, viață, muncă.

## **5. Metodologia și tehnologia instruirii**

### **5.1. Delimitări conceptuale: tehnologie, metodologie, metodă, procedeu**

### **5.2. Noi tendințe în metodologia didactică**

### **5.3. Sistemul metodelor de învățământ**

### **5.1. Delimitări conceptuale: tehnologie, metodologie, metodă, procedeu**

Termenul de **tehnologie didactică** are două accepțiuni:

a. în sens restrâns: ansamblul mijloacelor audiovizuale utilizate în practica educativă

b. în sens larg: ansamblul structurat al metodelor, mijloacelor de învățământ, al strategiilor de organizare a predării-învățării, puse în aplicare în interacțiunea dintre educator și educat, printr-o strânsă corelarea a lor cu obiectivele pedagogice, conținuturile transmise, formele de realizare a instruirii, modalitățile de evaluare.

**Metodologia didactică** vizează ansamblul metodelor și procedeelor didactice utilizate în procesul de învățământ.

**Metoda didactică.** Termenul de metodă derivă din termenii grecești *odos*= drum, cale; *metha*= spre, către. Cu alte cuvinte metoda este drumul către atingerea obiectivelor .

În sens praxiologic, arată I.Cerghit, metoda are înțelesul “unui mod eficient de acțiune și, prin extensiune, al unei modalități practice de lucru a profesorului cu elevii, al unei tehnici realizare a acțiunii de predare și învățare.”

Pe scurt, *metoda este o cale eficientă de organizare și conducere a învățării, un mod comun de a proceda care reunește într-un tot familiar eforturile profesorului și ale elevilor săi.*

G. Văideanu surprinde următoarele *caracteristici* ale metodei:

- selecționată de către cadrul didactic și pusă în aplicare în lecții sau activități extrașcolare cu ajutorul elevilor și în beneficiul acestora
- care, presupune, în toate cazurile, cooperarea între profesor și elevi și participarea acestora la căutarea soluțiilor, la distingerea adevărului de eroare
- care se folosește sub forma unor variante și/sau procedee selecționate, combinate și utilizate în funcție de nivelul și trebuințe și/sau interesele elevilor, în vederea asimilării temeinice a cunoștințelor, a trăirii valorilor, a stimulării spiritului creativ; utilizarea metodelor nu vizează numai asimilarea cunoștințelor
- care-i permite profesorului să se manifeste ca purtător competent al conținuturilor învățământului și ca organizator al proceselor de predare-învățare; în cursul desfășurării acestora, el poate juca rolul de animator, ghid, evaluator, predarea fiind un aspect al învățării.

Numeroși specialiști atrag atenția asupra faptului că metodele folosesc mai multor scopuri: de cunoaștere (stăpânirea normelor și metodelor de gândire), de instruire (asimilarea unor cunoștințe, priceperi și operații de lucru), formative (de formare și perfecționare a trăsăturilor de personalitate)

Astfel se conturează *funcțiile* metodelor: cognitivă, formativ-educativă, instrumentală, normativă.

**Procedeul didactic** este o tehnică mai limitată de acțiune, un detaliu sau o componență a metodei. Între metodă și procedeu există stânse interacțiuni. De exemplu demonstrația poate fi un procedeu în cadrul metodei explicației; în alt context, explicația poate fi doar un procedeu în cadrul altei metode exercițiu, demonstrație etc.

## 5.2. Tendințe în metodologia didactică

Noile orientări în metodologia didactică sunt expresia evoluției teoriilor și practicii în educație, care reflectă evoluția din societate. Azi, în societatea cunoașterii și comunicării, competențele de comunicare și de relaționare, de gândire critică și capacitatea de decizie sunt cele mai solicitate. De aceea ele trebuie formate încă din școală cu ajutorul unor metode adecvate.

S.Panțuru analizează principalele tendințe în metodologia didactică: (2008)

- Îmbogățirea și diversificarea metodologiei didactice
- Creșterea ponderii și calității metodelor cu un grad sporit de activizare a elevilor, a metodelor activ-participative, care să pună mai bine în valoare potențialul intelectual, de inițiativă și creativitate a elevilor, să solicite structurile cognitiv-operatorii și energizant reglatorii ale personalității
- Amplificarea caracterului formativ al metodelor
- Extinderea utilizării unor combinații și ansambluri metodologice, evitându-se dominanța metodologică și promovându-se alternarea și complementaritatea metodologică

- Instrumentalizarea optimă și eficientă a metodologiei prin încorporarea unor mijloace de învățământ noi, cu aport autentic în acțiunea predării-învățării.
- Folosirea pe scară mai largă a metodelor care solicită componentele relaționale ale activității didactice și formează disponibilitățile de comunicare și cooperare, învățare și formare prin participare alături și împreună cu alții (profesor-elevi, elevi-elevi)
- Folosirea în concepții și paradigme noi a metodelor activ-participative în „câmpul” învățării prin cooperare (strategia învățării prin cooperare și dezvoltarea gândirii critice)
- Reevaluarea și revitalizarea metodelor „tradiționale”
- „Pragmatizarea” metodologiei didactice, în sensul deschiderii caracterului său practic-aplicativ și, prin aceasta, a eficienței sale.

### **3. Sistemul metodelor de învățământ**

Metodele de învățământ pot fi clasificate după mai multe criterii.

- după criteriul istoric: metode vechi (tradiționale sau clasice) și metode noi (moderne)
- după gradul de generalitate: metode generale și metode speciale
- după organizarea muncii: metode de muncă individuală, de echipă și în grup
- după funcția fundamentală îndeplinită: metode de transmitere și asimilare a cunoștințelor, de formare a priceperilor și deprinderilor, de consolidare, de aplicare etc.
- după modul de determinare a activității mentale întâlnim metode algoritmice, semi-algoritmice și nealgoritmice

În cele ce urmează ne vom opri asupra unei clasificări realizate de I. Cerghit care are la bază criteriul *izvorul cunoașterii* sau *sursa generatoare a învățării școlare*.

#### **I. Metode de comunicare**

1a. Metode de comunicare orală: - expozitive (povestirea, descrierea, explicația, prelegerea clasică, prelegerea cu oponent, prelegerea tip dezbateri, instructajul, conferințe)

- interogative (conversația, discuția colectivă, problematizarea, învățarea prin redescoperire, metodele de dezvoltare și stimulare a creativității)

1b. Metode de comunicare scrisă (lectura, studiul cu manualul sau cu alte surse bibliografice)

1c. Metode de comunicare oral-vizuală (instruirea realizată prin radio, tv, casete-video)

1d. Metode de comunicare interioară (metode de comunicare cu sine însuși pe baza limbajului intern-metoda reflecției)

#### **II. Metode de explorare a realității**

2a. Metode de explorare directă (observația organizată. Lucrări experimentale, studiul de caz, cercetarea documentelor și vestigiilor istorice, efectuarea de anchete de teren, elaborarea de monografii etc.)

2b. Metode de explorare indirectă (demonstrația cu ajutorul obiectelor reale, demonstrarea cu ajutorul imaginilor, demonstrația grafică, modelarea.)

### III. Metode de acțiune

3a. Metode de acțiune reală (exerciții practice, lucrări practice, aplicații tehnice elaborarea de proiecte, activități de creație)

3b. Metode de acțiune simulată (jocul didactic, jocul de simulare, învățarea pe simulatoare)

### IV. Instruirea asistată de calculator

#### I. Metodele de comunicare orală

**1a. Metodele expozitive** denumite de P.I. Galperin metodele „transferului dintr-un cap în altul” pot fi analizate prin prisma avantajelor și dezavantajelor lor:

*Ca avantaje*, I. Cerghit, subliniază următoarele:

- reprezintă modalități de transmitere ordonată, sistematică și continuă a unui sistem de cunoștințe
- sunt căi simple și funcționale, directe și rapide, economice și foarte eficiente de predare
- în expunerea profesorului elevii pot găsi un model coerent de gândire științifică și de vorbire
- caracterizate prin mare flexibilitate, metodele expozitive conferă profesorului spontaneitate și putere de adaptare la specificul temei, la nivelul intelectual al elevilor, la disponibilitățile de timp și condițiile didactico-materiale.

*Ca dezavantaje*:

- oferă cunoștințe „de-a gata elaborate”, impuse în mod autoritar, obligându-i pe ascultători să accepte cele afirmate ca adevăruri de la sine înțelese
- se menține riscul de a genera pasivism la elevi
- fluxul unidirecțional de comunicare, cu slabe posibilități de interacțiune profesor-elev, de diferențiere și de individualizare a predării și de asigurare a feed-back-ului optim
- cunoștințele expuse oral se rețin parțial și se uită ușor
- notițele luate de elevi sunt fragmentare și uneori inexacte
- provoacă scăderea rapidă a atenției

Pentru a contracara unele din limitele acestor metode, autorul propune și modalități de optimizare cum ar fi:

- Combinarea cu metode active cum ar fi expunerea cu oponent, prelegerea-discuție, conferința-dezbateri etc.
- Utilizarea unor procedee care să solicite operațiile gândirii
- Stabilirea unui contact viu cu auditoriul
- Utilizarea unor dinamizatori ai expunerii (mijloacele audio-vizuale)
- Schițarea pe tablă a planului expunerii

Printre metodele reprezentative ale acestei categorii există:

a) **Explicația** – este metoda didactică care urmărește să dezvăluie, să clarifice și să asigure înțelegerea semnificațiilor, cauzelor relațiilor, principiilor, legilor, ipotezelor, teoriilor etc. esențiale, care definesc obiectele, fenomenele, procesele etc. studiate.

În sens etimologic, **a explica** = a face să fie mai ușor de înțeles, a lămuri



Este una dintre metodele /procedeele clasice indispensabile predării oricărei discipline. Prin modul în care se desfășoară, explicația poate reprezenta un model de argumentare pentru elevi.

**Prelegerea** se realizează la nivelul unor colectivități organizate sub forma unui auditoriu omogen din perspectiva pregătirii și a motivației învățării.

În sens etimologic, „**prelegerea**” derivă din termenii latinești: „*prae*” = în fața cuiva (a unui auditoriu); „*legere*” = acțiunea de citire.

Semnificația cuvântului **prelegere** = citire în fața unui auditoriu a evoluat în sensul de „*prezentare liberă a unei teme în fața unui auditoriu*”

**Prelegerea** este metoda didactică, cu caracter abstract și nivel științific înalt, care oferă posibilitatea comunicării (prezentării) unui volum mare de informații într-o unitate de timp, de obicei 2 ore didactice.

Prin urmare **prelegerea**, folosește ca procedee didactice descrierea și explicația, îmbinate cu diferite modalități demonstrativ-intuitive, logico-matematice specifice predării unei discipline. De regulă, prelegerea ia forma unei înălțări logice de raționamente, prin intermediul căreia profesorul comunică o unitate informațională nouă, sau puțin cunoscută din programa școlară unui auditoriu. Având în vedere exigențele legate de pregătirea auditoriului, înțelegerea și necesitatea, concentrării atenției pe o durată mai mare (2 ore, de regulă), **prelegerea** se recomandă a fi utilizată pentru un auditoriu adult, studenți sau elevi în ultimele clase de liceu. Se va face astfel diferențierea între **prelegerea școlară** și **prelegerea universitară** sau **cursul magistral**.

În funcție de anumite criterii cum ar fi: perioada de predare, mijloacele și „*limbajele*” folosite, specificul disciplinei etc, se pot defini următoarele tipuri de prelegeri:

- ⇒ **Prelegerea magistrală**<sup>1</sup> – este o formă de expunere tradițională, de tipul „*ex cathedra*” (de la catedră), care folosește preponderent comunicarea „*orală*” combinată cu scrisul la tablă sau cu alte „*limbaje*” de comunicare (audio-vizuale etc).
- ⇒ **Prelegerea gen dezbateri sau discuție** - îmbină comunicarea orală cu conversația didactică (întrebări și răspunsuri) adică o combinație dintre comunicarea orală **expozitivă** și cea **conversativă**. Specificul acestui tip de prelegere constă în faptul că, după o **expunere** concentrată și sistematizată a temei de către profesor, urmează, în aceeași ședință, o **dezbateri**, o **discuție colectivă** pe marginea temei respective.
- ⇒ **Prelegerea cu demonstrații și aplicații** – îmbină mesajele orale intuitive cu mesaje logico-matematice și aplicative, îmbinând dirijarea profesorului cu participarea activă și efectivă a elevilor, asigurând un caracter afectiv-participativ și euristic al predării-învățării.
- ⇒ **Prelegerea cu oponenți** - implică alte cadre didactice sau elevi foarte bine pregătiți în domeniul respectiv, care, prin întrebări și observații, să aducă lămuriri și completări suplimentare temei aflate în dezbateri. Astfel de intervenții dau un caracter activ-participativ, elevat și interesant prelegerii, eliminând monotonia și apatia auditoriului.
- ⇒ **Prelegerile în echipă** (sau „*team teaching-ul*”) - necesită cooperarea mai multor specialiști sau cadre didactice care prezintă, într-o corelație

---

<sup>1</sup> lat. **magister** = profesor; dascăl (magistru)

științifică și metodică-didactică, diferite teme sau lecții. Se crează astfel posibilitatea îmbunătățirii calității predării-învățării datorită acțiunii simultane a unor competențe diferite, a talentului lor pedagogic.

⇒ **Prelegeri audio-video** - cum ar fi înregistrările pe benzi magnetice, C.D.-uri sau casete video, care pot fi audiovizionate direct sau prin mass media, urmate de îndrumări de studiu, explicații suplimentare, sau recomandări pentru studiul individual.

**1b. Metodele interogative** compensează în parte limitele metodelor expositive, prin faptul că ele activează auditoriul, transformându-l în partener de dialog.

Una dintre metodele reprezentative ale acestei categorii, care se bucură de un mare interes și utilizare în didactica actuală este **metoda conversației**.

Cuvântul conversație provine din termenii latinești *conversatio*, compus din *con*=cum, cu și *versus*=întoarcere, cea ce sugerează acțiunea de întoarcere de examinare a unei probleme sub toate aspectele ei. Problema importantă în conversație o reprezintă formuarea întrebărilor, structurarea întrebărilor și a răspunsurilor. Funcțiile pe care le îndeplinește această metodă justifică interesul de care se bucură:

- funcția euristică, de descoperire a unor adevăruri (de asimilare a unor noi cunoștințe) și în același timp formativă (conversația de tip euristic)
- funcția de clarificare, de sintetizare și de aprofundare a cunoștințelor, cu care elevii au avut în prealabil un anumit contact cognitiv (conversația de aprofundare)
- funcția de consolidare și sistematizare a cunoștințelor, de întărire a convingerilor științifice (conversația de consolidare)
- funcția de verificare sau de control (de examinare și evaluare) a performanțelor învățării (conversația de verificare) (Cerghit,

**Conversației** – ca metodă de comunicare orală – i s-a acordat o atenție deosebită de către toți marii pedagogi, din antichitate și până în zilele noastre, datorită valențelor activ-participative, euristice și formative în cadrul procesului de predare-învățare.

Prin conversație se stabilește o relație și o comunicare intimă și eficientă între inteligența profesorului și cea a elevului, permițând o activitate intelectuală și profesională elevată care asigură atât progresul învățării cât și satisfacția procesului de predare-învățare.

Conversația îi ajută pe elevi să se exprime, să gândească și să răspundă, să reproducă și să folosească cunoștințele asimilate.

În practica pedagogică se întâlnesc următoarele tipuri de conversații:

**Conversația catehetică**<sup>2</sup> - are la bază învățarea mecanică, „pe de rost”, specifică elevului mediu și perioadei „*magister dixit*” (profesorul a spus).

**Conversația euristică**<sup>3</sup> - este o formă de conversație bazată pe învățarea conștientă, folosindu-se dialogul profesor-elev. o mare importanță o dețin întrebările, atent puse tocmai pentru a-l invita pe elevi să reflecteze, să argumenteze, să descopere. Este mult mai eficientă deoarece elevii realizează un efort de gândire cu efecte formative majore, dezvoltându-se gândirea convergentă și divergentă materializată în explicații, aplicații, analize, sinteze, interpretări etc

<sup>2</sup> gr. „katekismos” = învățătură; „katekizein” = a învăța

<sup>3</sup> gr. „evrika” = am descoperit; „heuriskein” = a descoperi

Acest tip de conversație mai este cunoscut și sub denumirea de „maieutică”, încă de pe vremea filosofului grec Socrates (469 ÷ 399 î.Hr).

Conversația euristică poate fi folosită cu succes la toate disciplinele de specialitate, atât pentru lecții de comunicare-asimilare de noi cunoștințe cât mai ales, pentru lecțiile de fixare- consolidare a cunoștințelor și lecțiile de recapitulare și sistematizare.

**Problematizarea** sau predarea prin rezolvare de probleme-este o metodă de comunicare orală conversative care urmărește realizarea obiectivelor propuse prin formularea, lansarea și rezolvarea unor **situații-problemă**. Altfel spus, metoda constă în crearea unor dificultăți practice sau/și teoretice, a căror rezolvare presupune o activitate proprie de cercetare efectuată de către elevi, dezvoltându-le acestora gândirea independentă.

De menționat că noțiunea de „situație-problemă” trebuie înțeleasă ca un concept pedagogic distinct de conceptul de „problemă”.

Astfel, conceptul de „situație-problemă” desemnează o *situație contradictorie, conflictuală, ce rezultă din trăirea simultană a două realități incompatibile între ele- pe de o parte experiența trecută, iar pe de altă parte elementul de noutate, de surpriză, necunoscutul cu care este confruntat elevul/studentul*

Conceptul didactic de **problemă**, reprezintă o sarcină didactică rezolvabilă prin aplicarea unor cunoștințe dobândite anterior.

Prin urmare, rezolvarea unei **situații-problemă** solicită la căutare și descoperire, la găsirea unor soluții noi, la găsirea unor relații aparent absente între „vechi” și „nou”, între „experiența trecută” și „necunoscut”. Problematizarea presupune, deci pe lângă înțelegerea noțiunii de **situație - problemă** și definirea noțiunilor **predare problematizată** și **învățare problematizată**.

**Predarea problematizată** constă în crearea situațiilor-problemă, este realizată de cadrul didactic care asigură, prin proiectare didactică, organizarea situațiilor problematice, formularea acestora prin obiective concrete și specifice, ajută elevii în sesizarea și conștientizarea „conflictului”.

**Învățarea problematizată** – vizează activitatea elevilor, coordonată de profesor prin predarea problematizată și asigură rezolvarea situației problemăprin valorificarea creativității proprii, a gândirii divergente.

Valoarea formativă a metodei este indiscutabilă deoarece [15]:

- ⇒ se dezvoltă și fortifică structurile cognitive ale gândirii elevului;
- ⇒ se stimulează spiritul de explorare, „curiozitatea” elevului;
- ⇒ se formează un stil de muncă personal al elevului;
- ⇒ se dobândesc încredere, autonomie funcțională și cutezanță în depășirea unor conflicte intelectuale;
- ⇒ se dezvoltă creativitatea.

**Învățarea prin redescoperire** – este tot o modalitate de lucru grație căreia elevii sunt puși în situația de a redescoperi adevărul prin refacerea drumului elaborării cunoștințelor prin activitate proprie, independentă sau semindependentă. Este o metodă de factură euristică, care face trecerea de la învățarea reproductivă (sau de întreținere) la învățarea creativă (sau de dezvoltare)

Premisa de la care se pleacă în învățarea prin redescoperire constă în delimitarea a ceea ce este util și oportun să se de-a elevului „de-a gata” și ce este necesar să decopere

el însuși, prin propriile căutări, independent sau cu o minimă îndrumare a cadrului didactic. Prin urmare, activitatea de „redescoperire” se poate realiza prin **descoperire independentă** – când elevul este „actorul” principal iar profesorul supraveghează discret acest proces și prin **descoperire dirijată** – când profesorul conduce activitatea de redescoperire a elevului prin sugestii, întrebări etc.

O altă metodă din această categorie mult utilizată azi este metoda **discuțiilor și dezbaterilor**. Discuția, arată I. Cerghit, are „semnificația unui schimb reciproc și organizat de informații și de idei, de impresii și păreri, de critici și de propuneri în jurul unei teme sau chestiuni determinate.” Dezbaterile este o discuție mai largă și mai amănunțată a unor probleme adeseori controversate și rămase deschise, urmărindu-se influențarea convingerilor, atitudinilor și conduitei participanților.

Prezentăm în continuare avantajele și limitele acestor metode. (Cerghit, p.70)

Discuții / dezbateri	
Avantaje	Dezavantaje
<ul style="list-style-type: none"> <li>- sunt o formă socializată de învățare</li> <li>- intensifică intercomunicarea reală și relațiile din cadrul grupului</li> <li>- formează deprinderi de cooperare</li> <li>- participarea activă a individului la viața clasei (grupului)</li> <li>- caracter operațional, spontaneitate</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ritmul asimilării informației este redus</li> <li>- poate avea efect inhibitor asupra unor membrii ai grupului</li> <li>- subiectivitatea participanților</li> <li>- tendința unor participanți de a-și impune propria părere</li> </ul>

Pentru a reduce limitele acestor metode și aici putem recurge la prezentarea unor materiale audio.vizuale pentru a dinamiza / susține discuția. De asemenea este importantă abilitatea profesorului de a conduce discret discuția și de a interveni atunci când unele persoane tind să domine și să încurajeze participarea a cât mai mulți participanți. De asemenea respectarea structurii unei discuții/dezbateri contribuie la buna ei desfășurare:

- introducerea în dezbateri (formularea problemei de către conducătorul discuției)
- dezbaterile propriu-zise (luările de cuvânt ale participanților)
- sintetizarea rezultatelor (sistematizarea concluziilor și a argumentelor la care s-a ajuns, însoțite de aprecieri)

**1c. Metodele de comunicare scrisă** utilizează de limbajul scris și au avantajul că îl obișnuiesc pe elev cu studiul/munca independentă pregătindu-l pentru autoinstruire. Și autoformare.

Lectura este metoda principală de comunicare scrisă. Ca tehnică fundamentală de muncă intelectuală, lectura îndeplinește următoarele funcții:

- de culturalizare
- de învățare propriu-zisă (de instruire și autoinstruire)
- de informare
- de documentare etc.

Există mai multe tipuri de lecturi care pot fi clasificate astfel:

- lectura lentă, de profunzime care presupune înțelegerea noțiunilor din text
- lectura rapidă, utilă pentru formarea imaginii de ansamblu a textului

După modul de desfășurare a lecturii distingem:

- lecturi crtice
- lecturi paralele- care evidențiază asemănările și deosebirile dintre texte
- lecturi explicative
- lecturi problematizate
- lectura-investigație de text (studiu de text)
- lectura lineară – oprimă lectură de formare a unei imagini asupra cuprinsului unui text
- lectura selectivă
- lectura continuă de informare
- lectura cu caracter analitic sau sintetic
- lectura de asimilare (pentru pregătirea unui examen)

1d. *Metodele de comunicare oral-vizuală* au avantajul că solicită simultan mai mulți analizatori, ceea ce crește performanța reținerii informațiilor.

Metodele de predare-învățare **oral-vizuale** implică utilizarea unor mijloace de învățământ adecvate. De regulă aceste metode sunt **complementare** metodelor de comunicare orală sau scrisă și se bazează pe transmiterea de informații prin radio, Tv, videocasete, filme și în ultimii ani prin INTERNET.

Utilizarea de videocasete sau filme este recomandată în procesul de predare-învățare la disciplinele de specialitate pentru prezentarea unor tehnologii noi, a unor mașini și instalații etc. Aceste informații audio-video vor completa eficient și pragmatic cunoștințele dobândite prin metodele de comunicare orală sau scrisă

**II. Metode de explorare a realității.** Etimologia cuvântului „*explorarea*” ne arată că acesta provine de la verbul „*a explora*” = „*a a cerceta o țară sau o regiune necunoscută sau puțin cunoscută cu scopul de a face descoperiri sau studii științifice*” (conform DEX ). Extinzând conținutul definiției la procesul de învățământ, prin metodele de explorare se înțelege „*ansamblul activităților desfășurate în vederea cercetării, studierii urmăririi unor obiecte și fenomene de către elevi, sub îndrumarea cadrului didactic, în scopul sesizării, descifrării și înțelegerii unor noi aspecte ale realității și îmbogățirea cunoștințelor despre aceste realități*”.

### 1.1. Metode de explorare directă a realității

**Observația** – este o metodă de explorare directă a realității care presupune însușirea unei experiențe din contactul nemijlocit cu lumea reală a obiectelor. Prin acțiunea de observare se urmărește descifrarea, descrierea, explicarea și interpretarea unor fenomene din perspectiva unor sarcini concrete de învățare. Acest lucru presupune existența unor obiecte reale, care sunt descrise concomitent cu vizualizarea pe obiect a celor prezentate. Observația implică obligatoriu existența unor mijloace de învățământ corespunzătoare. Ca acțiune exploratorie intenționată, sistematică și organizată observația va avea întotdeauna și o valoare euristică și participativ- activă, dezvoltând receptivitatea și spiritul de observație.

**Experimentul** - se caracterizează prin faptul că elevii au posibilitatea să intervină în determinarea condițiilor de desfășurare a unui fenomen sau proces.

Experimentul este definit și ca „*procedeu de cercetare în știință, care constă în provocarea intenționată a unor fenomene în condițiile cele mai propice pentru studierea lor și a legilor care le guvernează*”

Din punct de vedere didactic, experimentul poate fi și trebuie folosit pentru dezvoltarea spiritului de investigare, a curiozității științifice și implică următoarele etape :

- ⇒ motivarea psihopedagogică a elevului;
- ⇒ argumentarea importanței experimentului pentru activitatea didactică;
- ⇒ prezentarea ipotezelor de lucru;
- ⇒ reactualizarea cunoștințelor necesare desfășurării experimentului;
- ⇒ desfășurarea experimentului;
- ⇒ observarea și consemnarea principalelor fenomene ce apar pe parcurs;
- ⇒ prelucrarea rezultatelor și elaborarea concluziilor preliminare;
- ⇒ definitivarea concluziilor în sens științific și pedagogic, raportarea lor la ipoteze și validarea (sau invalidarea) acestora.

De menționat că activitatea experimentală poate avea caracter:

- ⇒ **de cercetare** - pentru familiarizarea elevilor cu demersul investigației științifice;
- ⇒ **aplicativ** - verificarea unor idei teoretice, modul de obținere a unor substanțe chimice etc;
- ⇒ **demonstrativ** – de ilustrare, de susținere a unei explicații;
- ⇒ **de formare a unor deprinderi psiho-motorii** - pentru dezvoltarea abilităților de mânăuire a unor aparate sau instrumente de măsurare.

## 2.2. Metode de explorare indirectă a realității

**Demonstrația** – constă în cunoașterea adevărurilor prin prezentarea, descrierea, observarea obiectelor, fenomenelor și proceselor studiate.

Așa cum indică și etimologia cuvântului „*a demonstra: a arăta în mod convingător, prin argumente, prin raționamente logice sau prin exemple concrete, adevărul sau neadevărul unei afirmații, al unui fapt etc; a proba, a dovedi*” :

În literatura de specialitate se face diferențierea între:

- ⇒ **Demonstrația inductivă** – bazată pe intuiție și care folosește un suport material natural, figurativ sau simbolic;
- ⇒ **Demonstrația deductivă** – teoretică, utilizată în matematică.

Demonstrația didactică **inductivă** (sau intuitivă) se realizează cu ajutorul unor **mijloace didactice naturale** (cum ar fi mașini, scule, sisteme tehnice, procese tehnologice etc) și de **substituție** (machete, mulaje, simulatoare, modele, fotografii, planșe etc) sau cu ajutorul imaginilor (mijloacelor audio-vizuale).

De menționat că demonstrația inductivă bazată pe mijloace audio-vizuale (elevul vede și aude în același timp) asigură randamentul cel mai ridicat de însușire a cunoștințelor transmise (peste 65% din materialul propus învățării [5]).

b) **Modelarea didactică** – este procedeul didactic al metodei de explorare indirectă a realității în care predomină acțiunea de investigație indirectă a realității, cu ajutorul **modelelor**.

**Modelul** este un sistem obiectual, figurativ sau simbolic, elaborat, în scopul de a înlocui originalul-care de obicei este mai complex- și care, pe baza analogiei cu originalul, servește drept mijloc de a studia – indirect proprietățile sau transformările originalului. Utilizând un model, cunoașterea devine mai ușoară, mai rapidă și mai temeinică (evident și mai ieftină!). Utilizând modelarea, elevii se familiarizează cu raționamentul analogic și li se stimulează cunoașterea euristică.

### III. Metode de acțiune

Metodele de acțiune sau metodele practice pot fi încadrate în două mari categorii:

- ⇒ **de acțiune reală** – exerciții practice, lucrări practice, elaborare de proiecte, activități de creație etc:
- ⇒ **de acțiune simulată** - jocul didactic, învățarea pe simulatoare, instruire asistată.

#### 1.1. Metode de acțiune reală

a) **Exercițiul** - reprezintă o metodă de acțiune reală care presupune o acțiune conștientă și repetată în vederea dobândirii unei îndemânări sau aptitudini.

Exercițiul presupune, deci, o succesiune de acțiuni/activități care se reiau relativ identic și care se finalizează prin formarea unor componente automatizate ale comportamentului elevilor. Pe lângă formarea și consolidarea unor deprinderi, prin **exercițiu** se pot realiza și alte sarcini didactice cum ar fi: adâncirea înțelegerii unor concepte, reguli, principii și teorii învățate, dezvoltarea operațiilor mintale, producerea unor stări afective pozitive, generate de satisfacția reușitei etc.

b) **Lucrările practice** – ca procedee ale metodei de acțiune reală valorifică resursele dezvoltate prin exercițiu și algoritmizare, integrându-le la nivelul unor activități de instruire cu obiective specifice de ordin productiv.

Orientarea cunoștințelor și capacităților spre o activitate cu finalitate productivă urmărește transformarea realității abordate la nivel concret în condițiile unei munci efective, realizabilă în cabinet, laborator sau atelier [5].

Realizarea acestui procedeu presupune următoarea succesiune de operații pedagogice:

- ⇒ precizarea obiectivelor și normelor ce trebuie respectate (ca sarcini de instruire și norme de protecția muncii);
- ⇒ organizarea ergonomică a spațiului de lucru și a timpului de activitate;
- ⇒ exemplificarea (realizarea demonstrativă a activității ce va fi realizată de elevi în mod independent);
- ⇒ evaluarea globală a produsului/rezultatului activității;
- ⇒ stabilirea sarcinilor de perfecționare a activității, comunicate frontal (pe grupe) sau individual (adică feed-back-ul).

c) **Elaborarea de proiecte** – este o metodă de predare-învățare de acțiune reală, o modalitate de autoinstruire/instruire grație căreia elevii (dar mai ales studenții!) efectuează o cercetare orientată spre anumite obiective practice și finalizată printr-un obiect, aparat, un album, o lucrare științifică etc.

Specific acestei metode este faptul că ea reprezintă o cale de învățare bazată pe anticiparea mentală a unei acțiuni și executarea ei independent sau în echipă. Deci la realizarea unui proiect se îmbină munca teoretică, de investigare științifică, cu acțiunea practică a elevului/studentului.

Proiectul poate lua diverse forme dar, în învățământul preuniversitar este mai puțin utilizat (cu excepția proiectelor de absolvire a studiilor profesionale, de exemplu).

**d. Metoda studiului de caz.** Această metodă (lat. *casus* = a cădea, cădere, accident) s-a născut, așa cum arată I. Cerghit din necesitatea găsirii unor căi de apropiere a instruirii de modelul vieții, al activității practice sociale sau productive. Spre deosebire de alte metode tradiționale care oferă “cazuri fictive”, iminate de profesor, sugerate în manuale, metoda studiului de caz, *mijlocește o confruntare directă cu o situație autentică din viață*. Asemenea “cazuri de viață”, cazuri-problemă luate ca exemple tipice, reprezentative și semnificative pentru anumite stări de lucruri sunt supuse unei analize atente, sub toate aspectele, până ce elevii vor ajunge la înțelegerea complexă a problemei date și la soluționarea ei prin adoptarea unor decizii optime.

Efectele formative ale studiului de caz se concretizează în:

- deprinderea de a argumenta soluțiile sau deciziile adoptate;
- capacitatea de a transfera cunoștințe, teorii, deprinderi;
- capacitatea de anticipare și de a lua decizii în situații excepționale;
- cultivă capacitatea de apreciere a valabilității practice a soluțiilor;
- intensifică relațiile intercolegiale între participanți;
- cultivă spiritul de responsabilitate și accentuează maturizarea social-morală a elevilor.

Metoda presupune utilizarea ei adecvată, iar profesorul trebuie să fie atent ca studiul de caz să dețină următoarele caracteristici:

- să fie bine focalizat pe obiective clare și pertinente;
- să valorifice la maximum potențialul pedagogic al situației de caz;
- gradul de dificultate presupus de analiza a cazului să corespundă nivelului real de pregătire teoretică și practică a grupului cu care se lucrează;
- va fi conceput ca un exercițiu euristic, bazat pe experiența căutării, a descoperirii, a găsirii de răspunsuri și de argumentații fundamentate științific, convingătoare, care să pună în evidență reguli de rezolvare creatoare a altor cazuri-problemă asemănătoare;
- să urmărească utilizarea și familiarizarea sistematică a elevilor cu specificul aplicării acestei metode.

### 3.2. Metode de acțiune simulată

Metodele de acțiune simulată reprezintă modalități de predare-învățare prin intermediul unor mijloace similare (analoage) celor reale, originale realizate la o scară redusă.

a) **Jocul didactic** - este metoda prin care informațiile, cunoștințele, deprinderile se însușesc prin simulare într-un joc. În acest caz, jocul este folosit ca pretext pentru a face învățarea mai antrenantă, mai plăcută și este utilizat mai mult în sfera învățământului preșcolar și primar, mai puțin în învățământul liceal.

b) **Jocul de simulare** (sau simularea) este o modalitate activă de predare-învățare, prin care se poate simula acțiuni și fenomene reale, ce se produc în natură și care intră în



obiectivele pedagogice ale unei discipline de învățământ. Se pretează mai ales pentru formarea comportamentului socio-moral - ***prin jocul de rol***, cu caracter general sau specific (de exemplu: joc de simulare didactică; joc de negociere; etc).

Din aceeași categorie a metodelor de acțiune simulată face parte și ***învățarea pe simulatoare***. Simulatorul nu este altceva decât un „obiect”, un sistem tehnic construit prin analogie cu cel original, existând o corespondență biunivocă între componentele lor structurale și funcționale. Procedeul este propriu disciplinelor care își propun ca obiective dobândirea unor abilități și competențe acțional-practice ( ex: simulare pentru pilotarea avionului, pentru conducerea unei locomotive etc). Simularea se poate realiza și prin folosirea mijloacelor informatice (simularea pe calculator).

#### **IV. Instruirea asistată de calculator (IAC)**

Calculatorul, considerată de Alvin Toffler cea mai mare schimbare în sistemul de cunoaștere, de la inventarea tiparului, este o prezență din ce în ce mai puternică în școli.

El aduce schimbări în:

- organizarea învățării
- în conducerea învățământului
- încercetarea pedagogică

T. Hadzilacos analizează procesul învățării și predării în societatea comunicațională plecând de la unele întrebări, a căror răspunsuri (unele parțiale) conturează principalele caracteristici ale procesului de predare-învățare. (E.C,2003 pp.126-129)

Una dintre întrebări : „De ce computerele în școli?” evidențiază, prin răspunsul care îl atrează, faptul că instruirea cu ajutorul computerelor este o cerință firească a societății de azi, care are nevoie de cetățeni care să posede următoarele competențe:

- învățarea învățării și dezvoltarea atitudinii de aplicare a acestora de-a lungul vieții
- învățarea experimentării, învingerea dificultăților și rezolvarea problemelor
- învățarea de a trata adecvat volumul imens de informații; de a alege (ce să citească, ce să creadă, ce să ignore), să evalueze și să selecteze; să trateze critic informațiile și cunoștințele prezente. (p.130)

O altă întrebare al cărei răspuns este deosebit de sugestiv este „ce sunt computerele pentru școală?”

Răspunsul evidențiază nu numai evoluția concepțiilor despre ce înseamnă astăzi predarea-învățarea, cât mai ales modul în care se realizează acestea: „TIC este un instrument educațional pentru exprimare, construcție și experimentare, la fel ca hârtia și creionul, tabla și laboratorul combinate, este un instrument de comunicare și publicație la fel ca telefonul, poșta și revistele” (Learning, p.157)

Așadar, computerul în general și instruirea asistată de calculator în special, reunește toate proprietățile materialelor didactice „clasice”(radio, televizor, planșe, reviste, filme etc) ceea ce îl face un instrument indispensabil pentru școala din zilele noastre.

Totodată, arată autorul mai sus citat, tehnologia devine un catalizator al dezvoltării individuale și al societății, deoarece tehnologia ne ajută să părăsim școala de masă (cu profesori de masă) și să realizăm „individualizarea în masă”. De aceea trebuie „să folosim computerul pentru exprimare, acțiune, experimentare și comunicare” (idem, p164)

C.Cucoș, citându-l pe același autor, completează lista „funcționalității calculatorului în școală” (Cucoș, 2006, pp.69-70):

- calculatorul este un mijloc de înregistrare a unor expresii, precum tabla și foaia de hârtie, ce conțin linii, forme, culori
- computerul este un mijloc de construcție și de modelizare, devenind un adevărat laborator de investigație
- calculatorul devine un excelent mijloc de experimentare în mediul școlar
- calculatorul integrat într-o rețea are rolul de mijloc de comunicare și de exteriorizare în mediul școlar
- calculatorul joacă rolul de dispozitiv de programare, cu ajutorul lui fiind posibile planificarea diferitelor secvențe cu caracter operațional.

Desigur că acestea sunt numai funcțiile cele mai comune care fac din calculator unul din instrumentele necesare pentru buna desfășurare a întregii activități școlare de la proiectare până la evaluare, de la monitorizarea învățării elevului până la menținerea legăturilor cu părinții, de la motivarea și stârnirea interesului elevilor și profesorilor la autoformare și autodezvoltare.

Noile tehnologii ale comunicării au stârnit așa cum era de așteptat, atât entuziasmul unora care cred în „puterea miraculoasă a computerului”, cât și scepticismul altora care văd computerele ca fiind „periculoase”.

Printre dezavantajele utilizării TIC cele mai frecvent menționate chiar de către profesori ar fi: (T.Hadzilacos, 2003, p.170-171)

- transformarea elevilor în roboți (utilizând internetul vor uita cum arată o carte)
- mulți elevi știu mult mai multe despre computere decât ar putea să-i învețe un profesor
- computerele sunt periculoase (afectează atât sănătatea fizică cât și psihică – tinerii devin antisociali)
- este dificil de cultivat creativitatea cu ajutorul computerelor
- este favorizată cultura „copy-paste” și o atitudine relaxată față de munca intelectuală
- creează inegalități între elevi prin accesul diferit la computere

Așa cum se poate observa dezavantajele prezentate mai sus sunt în mare măsură temeri și mituri legate de noile tehnologii. Unele din aceste temeri sunt reacții firești în fața unor lucruri noi, sau reacții legate de (im)posibilitatea de adaptare la noile cerințe.

Soluția cea mai potrivită este formarea unor competențe (cunoștințe, deprinderi și atitudini!) necesare pentru această nouă cultură a cunoașterii și comunicării ce are avantaje demne de luat în considerare (menționate mai sus). Nu în ultimul rând, TIC, contribuie la personalizarea și definirea propriei ființe: „Computerul devine un fel de fereastră care permite universalizarea și mondializarea individualității noastre” (Cucoș, 2006, p.117)

## **6.Proiectarea didactică**

### **6.1.Definirea proiectării didactice**

### **6.2.Tipuri de proiectare didactică**

### **6.3.Etapele proiectării didactice**

#### 6.4. Proiectarea pe unități de învățare

##### 6.1. Definirea proiectării didactice

Proiectarea oricărei activități umane este o caracteristică a acțiunii eficiente, a responsabilității și a competenței celui care realizează acțiunea. Activitatea didactică, care are drept scop formarea ființei umane nu poate să facă abstracție de proiectarea acestor activități.

C. Cucoș inventariază argumentele care justifică demersul anticipativ în educație:

- educația este un demers teleologic, prefigurat conștient, inclusiv la nivelul microsecvențelor sale (unități de învățare, lecții)
- educația constituie un act de mare complexitate și responsabilitate; prin urmare, ea se va consuma în acord cu o anumită programare și prescriere detaliată ale acțiunilor specifice
- atingerea finalităților se face gradual, treptat, pe grupe de ținte cu grade de obiectivare diferite
- necesitatea optimizării permanente a actului didactic și de adecvare la noi incitări
- securizarea cadrului didactic și eliminarea amatorismului și improvizației în predare

Proiectarea didactică reprezintă procesul deliberativ, de fixare mentală a pașilor ce vor fi parcurși în realizarea instruirii și educației.

Pedagogii americani R.M. Gagne și L.J. Briggs folosesc pentru proiectarea didactică sintagma „design instrucțional”, în sensul de act de anticipare și de prefigurare a unui demers educațional, astfel încât să fie admisibil și traductibil în practică.

##### 6.2. Tipuri de proiectare didactică

L. Vlăsceanu distinge două tipuri de proiectări având drept criteriu perioada de timp:

- a. proiectarea globală
- b. proiectarea eșalonată

*Proiectarea globală* are ca referință o perioadă mai mare de instruire- ciclu sau an de studii- și operează cu obiective, conținuturi și criterii de evaluare mai largi, ce au în vedere activitățile din instituțiile școlare. Concretizarea acestui tip de proiectare se realizează îndeosebi prin dimensionarea *planurilor de învățământ* și a *programelor*.

*Proiectarea eșalonată* se materializează prin elaborarea programelor de instruire specifice unei discipline și apoi unei lecții, aplicabile la o anumită clasă de elevi.

Așadar putem observa faptul că, proiectarea globală creează cadrul, limitele și posibilitățile proiectării eșalonate. Cadrul didactic realizează o proiectare eșalonată, raportându-se la trei planuri temporale: anul școlar, semestrul școlar, ora școlară. El realizează o proiectare anuală și semestrială a disciplinei pe care o predă, apoi o proiectare a unităților de învățare. Documentul orientativ pentru elaborarea acestor planificări este programa școlară a disciplinei respective.

Modelul didacticist al proiectării pedagogice se caracterizează prin:

- este centrat pe conținuturi, îndeosebi pe acțiuni specifice procesului de predare
- conținuturile își subordonează obiectivele, metodologia și evaluarea didactică într-o logică a învățământului informativ
- relațiile dintre elementele activității didactice sunt întâmplătoare, disparate, nediferențiate și nedefinite pedagogic, stabilindu-se mai ales sub presiunea conținutului și a sarcinilor de predare
- întreține dezechilibre în formarea formatorilor –inițială și continuă- între pregătirea de specialitate (predominantă și adesea monodisciplinară) și pregătirea psihopedagogică

Modelul curricular al proiectării pedagogice presupune următoarele caracteristici:

- este centrat pe obiective și propune acțiuni didactice specifice procesului complex de predare-învățare-evaluare
- punctul de plecare îl constituie obiectivele stabilite pentru elev în spiritul unui învățământ formativ, bazat pe valorificarea potențialului de autoinstruire- autoeducație a fiecărui elev/student
- între toate elementele activității didactice (obiective-conținut-metodologie-evaluare) se stabilesc raporturi de interdependență, determinate de rolul central al obiectivelor pedagogice
- asigură echilibru dintre pregătirea de specialitate a formatorilor(concepută interdisciplinar, cu o disciplină „principală” și cel puțin una „secundară”) și pregătirea psihopedagogică.(Cucoș,pp.313-314)

### 6.3. Etapele proiectării didactice

I.Jinga și I. Negreț propun un algoritm al proiectării didactice sub forma răspunsurilor la patru întrebări:

I.Ce voi face?	Precizarea în mod clar a obiectivelor educaționale
II. Cu ce voi face?	Stabilirea resurselor educaționale
III. Cum voi face	Stabilirea strategiei educaționale potrivite pentru realizarea obiectivelor
IV. Cum voi ști dacă s-a realizat ceea ce trebuia?	Stabilirea unui sistem de evaluare a eficienței activității pe care o vom realiza.

#### *Algoritmul proiectării didactice*

Întrebări	Etape	Operații
Ce voi face?	I. Precizarea obiectivelor	1.Se va stabili cu precizie <b>Ce va ști?</b> sau „ <b>Ce va ști să facă?</b> ” Fiecare elev la sfârșitul activității. 2. Se va verifica dacă ceea ce s-a stabilit este „ <b>Ceea ce trebuie realizat?</b> ” prin

		confruntare cu programa de învățământ și precizându-se performanțele minime. 3. Se va verifica dacă „ <b>Obiectivele stabilite sunt realizabile?</b> ” în timpul avut la dispoziție.
Cu ce voi face?	II. Analiza resurselor	4. Se va stabili „ <b>Conținutul activității</b> ” (informații, deprinderi, abilități etc.) 5. Se va analiza „ <b>Psihologia celor care învață</b> ” 6. Se vor analiza „ <b>Condițiile materiale</b> ” ale școlilor.
Cum voi face?	III. Elaborarea strategiei	7. Se vor stabili sarcini de lucru pentru fiecare obiectiv și se vor alege „ <b>Metodele didactice</b> ” potrivite pentru realizarea lor. 8. Se vor alege „ <b>Materialele didactice</b> ”. 9. Se vor selecta „ <b>Mijloacele de învățământ</b> ” necesare. 10. Se vor combina „ <b>Metodele și materialele</b> ” pentru a amplifica eficiența lor didactică oferind elevului „ <b>Ocazii de învățare</b> ” a unor sarcini cu „ <b>Țintă pe obiective</b> ”. 11. Se va imagina în detaliu „ <b>Scenariul activității didactice</b> ”
Cum voi ști dacă s-a realizat ceea ce trebuie?	IV. Evaluarea	12. Se va elabora „ <b>Un sistem de evaluare a calității și eficienței activității ce va fi desfășurată</b> ”.

**Etapa precizării obiectivelor** – este cea mai importantă etapă- considerăm noi-deoarece identificarea și stabilirea clară a obiectivelor este garanția succesului în educație, toate celelalte componente ale procesului de învățământ: conținutul, strategiile de predare-învățare și evaluare raportându-se la obiectivele stabilite.

Realizarea acestei etape este nu numai dificilă, dar și de mare responsabilitate pentru educator deoarece el va trebui să delimiteze, să formuleze conduite și achiziții educative pe care să le redea în termeni de comportamente concrete, identificabile și comensurabile.

**Etapa a doua - analiza resurselor** - cuprinde operațiile de identificare a conținutului învățământului, a resurselor psihologice și a celor materiale care determină buna desfășurare a procesului de învățământ.

**Etapa a treia – elaborarea strategiei didactice** - este etapa în care creativitatea și experiența didactică a educatorului pot fi valorificate la maximum. Această etapă mai este cunoscută și ca „*etapa celor 3 M*” - adică: **Metode – Mijloace - Materiale**. Combinația celor trei variabile (3M) în proiectarea didactică trebuie astfel realizată încât fiecare variabilă să potențeze valoarea celeilalte, printr-un efect de sinergie, ajungându-se, în final, la creșterea eficienței procesului didactic.

**Etapa a patra – evaluarea** - vizează stabilirea tehnicilor de evaluare a rezultatelor învățării în concordanță cu obiectivele operaționale formulate în etapa întâia. Prin evaluare se va stabili raportul obiective/rezultate cât și eficiența activității didactice în raport cu resursele.

Conform noului curriculum, planificarea/proiectarea calendaristică/semestrială este un document administrativ, care asociază într-un mod personalizatelemente ale programei(obiective cadru-obiective de referință și conținuturi) cu alocarea de timp considerată optimă de către cadrul didactic,pe parcursul unui an școlar.

S.Panțuru descrie etapele de parcurs în realizarea planificării calendaristice și semestriale. (p.227)

- realizarea asocierilor dintre obiectivele de referință și conținuturi în unități de învățare
  - stabilirea succesiuni de parcurgere a unității de învățare
  - alocarea timpului considerat necesar pentru fiecare unitate de învățare în concordanță cu obiectivele de referință/competențele vizate și conținuturile delimitate
- redăm mai jos un model orientativ de planificare calendaristică și semestrială.

Școala.....

Disciplina.....

Aria curriculară.....

Cadru didactic.....

Clasa.....

Disciplina cu nr.ore/săptămână.....

An școlar.....

Unitatea de învățare	Obiective de referință	Conținuturi	Nr.ore alocate	Săptămăna	Observații
Semestrul I					
Semestrul al II-lea					

În continuare, autorul mai sus citat face următoarele precizări:

- unitățile de învățare se indică prin titluri (teme) stabilite de cadrul didactic

**Proiectarea pedagogică a unei unități de învățare** detaliază proiectarea semestrială și presupune următoarele activități:

- ⇒ precizarea *obiectivelor specifice* unității de învățare respective, pornind de la *obiectivele de referință* formulate în proiectarea semestrială;
- ⇒ analiza conținutului capitolului/ unității de învățare;
- ⇒ delimitarea activităților/ lecțiilor care asigură realizarea obiectivelor specifice corelate cu conținuturile unității de învățare;
- ⇒ formularea obiectivelor operaționale (concrete) corespunzător fiecărui obiectiv specific;
- ⇒ precizarea resurselor necesare realizării obiectivelor operaționale;
- ⇒ metodologia de evaluare a realizării obiectivelor operaționale.

De menționat că, în concepția actuală, prin **unitate de învățare** se înțelege

**„O structură didactică deschisă și flexibilă, care are următoarele caracteristici:**

- ⇒ *determină formarea la elevi a unui comportament specific, generat prin integrarea unor obiective de referință sau competențe specifice;*
- ⇒ *este unitară din punct de vedere tematic;*
- ⇒ *se desfășoară în mod sistematic și continuu pe o perioadă de timp;*
- ⇒ *se finalizează prin evaluare.”*

Pentru disciplinele de specialitate din domeniul ariei curriculare „Fabricarea produselor din lemn”, o **unitate de învățare** se constituie – de regulă - dintr-un capitol al unei discipline.

Există situații în care, anumite capitole mai dezvoltate ca și conținut și structurate pe două sau mai multe subcapitole, să permită proiectarea ca **unitate de învățare** a subcapitolelor.

Structura unui proiect de **unitate de învățare** trebuie să cuprindă următoarele elemente [16]:

Proiectarea unității de învățare.....

Școala.....

Cadru didactic.....

Disciplina.....

Clasa.....

Unitatea de învățare.....

Nr. Ore alocate.....

An școlar.....

Conținuturi (detalii)	Obiective de referință	Obiective operaționale	Activități de învățare	Resurse procedurale	Resurse Materiale	Resurs e De timp	Evalua re	Obse rvați i

## II. TEORIA ȘI PRACTICA EVALUĂRII

### Introducere în teoria și practica evaluării

#### 1.4. Conceptul de evaluare și semnificația sa pedagogică

#### 1.5. Locul și rolul T.P.E. în sistemul științelor educației

#### 1.6. De la evaluarea tradițională la evaluarea modernă

##### 1.1. Conceptul de evaluare și semnificația sa pedagogică

Evaluarea este un proces care însoțește orice activitate umană. De aceea vom deosebi o evaluare socială și o alta educațională. Evaluarea educațională însă, nu poate fi ruptă de contextul social în care un anumit sistem de învățământ există.

Mai mult, impactul evaluării educaționale asupra sistemului social este destul de puternic, după cum afirma A. Stoica: “Efectele diferitelor acțiuni evaluative –în special ale examenelor- se răsfrâng nu numai în cadrul sistemului educațional, ci și în afara lui: în plan cultural, social și, deloc neglijabil, în cel politic”(A.Stoica, 2003, p.13) Cu toate acestea, remarcă autorul citat, evaluarea a fost adesea neglijată, comparativ cu predarea și învățarea uitându-se prea ușor “faptul că procesul de instruire depinde în mare măsură de modul în care este proiectată evaluarea”( idem, p.13-14)

Evaluarea educațională se caracterizează printr-o serie de definiții care surprind complexitatea acestei activități didactice.

Una dintre definițiile “clasice” ale evaluării subliniază ideea conform căreia, evaluarea este un process complex ce presupune: **măsurarea** unui proces/ program/produs + **aprecierea**. Cele două operații s-au bazat pe o **decizie**.

Dacă măsurarea este dimensiunea obiectivă a evaluării, ea depinzând de calitatea instrumentelor folosite pentru măsurare, aprecierea este dimensiunea subiectivă, aceasta depinzând de competențele și calitățile evaluatorului.

Dan Potolea definește evaluarea ca **procesul prin care se apreciază calitatea, meritele sau valoarea unui proces, unui program sau a unui produs educațional**.

În Enciclopedia britanică este prezentată o definiție generală: “termenul de evaluare se referă la o examinare riguroasă, atentă a unui curriculum educațional, a unui program, a unei instituții, a unei variabile organizaționale sau a unei politici specifice”.



**Evaluarea rezultatelor școlare** este un concept, mai restrâns decât evaluarea școlară și presupune următoarele :

- Vizează totalitatea proceselor și produselor care măsoară natura și nivelul performanțelor atinse de elevi în învățare
- Apreciază măsura în care rezultatele învățării sunt în concordanță cu obiectivele educaționale propuse
- Furnizează datele necesare în vederea adoptării celor mai bune decizii educaționale (Stoica,2003,p.14)

Indiferent de perspectiva abordată, trebuie să subliniem faptul că evaluarea școlară/ evaluarea rezultatelor școlare nu poate fi realizată fără raportare la celelalte procese cu care se află în strânsă legătură, învățarea și predarea.

I.T.Radu subliniază această idee: “predarea – învățarea manifestă tendința de a se modela între ele și după maniera în care se realizează evaluarea rezultatelor școlare”. De aici rezultă o concluzie de ordin practic, și anume, stilul de evaluare al profesorului va influența stilul de învățare al elevului. Iată încă un argument în plus pentru atenția pe care profesorii trebuie să o acorde actului evaluării.

Așa cum se poate observa din cele arătate mai sus, evaluarea educațională are atât o determinare socială, pedagogică dar și psihologică.

Dimensiunea psihologică, constă atât în “încărcătura emoțională” a oricărui act evaluativ, cât și în atitudinea elevilor față de evaluare, prin relațiile profesor-elev și elev-elev ce se dezvoltă ca urmare a desfășurării activităților evaluative. Astfel, arată A. Stoica “dacă evaluarea la clasă nu pune accentul preponderent pe funcția sa formativă, elevul deprinde o atitudine de teamă, de stres, și de respingere față de aceasta. (...) De asemenea, evaluarea are un efect psihologic important și în relația elev-elev. Aceasta poate crea un mediu pozitiv de competiție între elevi sau de echipă, dar la fel de ușor poate conduce la stări conflictuale generate de goana după note sau onbinere unei “supremații” în clasă”(Stoica, 2003, p.17)

Pentru a diminua tensiunea care însoțește evaluarea este necesară o “cultură a evaluării” care trebuie învățată atât de profesori cât și de elevi. De exemplu trebuie înțeleasă și mai ales pusă în practică “evaluarea pentru învățare” care ar trebui să domine și să dispară “evaluarea învățării”, învățarea pentru testare, pentru notă.

Iată deci, că evaluarea școlară este un concept cu profunde semnificații pedagogice demonstrate prin impactul său asupra elevilor și profesorilor deopotrivă, la nivelul cunoștințelor, deprinderilor, atitudinilor și chiar a întregii personalități .

Pentru a avea o imagine mai clară asupra conceptului de evaluare școlară ne vom referi la obiectul evaluării:

Obiectul evaluării este constituit din:

#### **Curriculum școlar**

- planuri de învățământ
- programe școlare

#### **Personalul didactic**

- formarea inițială
- formarea continuă

- manuale
- ghiduri metodologice

- competența pedagogică
- ethos pedagogic
- prestații didactice

### **SISTEMUL ȘCOLAR**

- structura
- organizare
- fluxuri școlare
- management
- ergonomie școlară, etc.

### **Procese de instruire**

- moduri de instruire
- metodologie
- tipuri de relații educaționale

### **Rezultate școlare**

- cunoștințe acumulate
- abilități
- capacități, interese

## **1.2. Locul și rolul T.P.E. în sistemul științelor educației**

Activitatea de evaluare ca practică socială a existat dintotdeauna. Pe măsură ce practica s-a diversificat și nuanțat, au apărut diferite concepții, teorii despre evaluare care s-au constituit în ceea ce noi astăzi numim teoria și practica evaluării.

Înainte de constituirea sistemului de educație de tip formal, în cadrul căruia aveau să se dezvolte acțiuni de evaluare, acestea s-au realizat într-un plan social mai larg, în legătură cu aprecierea unor situații sociale privind activitatea umană: selectarea celor apti pentru cariera militară sau pentru îndeplinirea unor funcții publice.

Evaluările de tip școlar, în formele și cu metodele asemănătoare celor de azi au apărut la începutul secolului al XII-lea. În 1215 la Universitatea din Paris a fost introdusă o probă orală de absolvire, constând în susținerea unei dizertații.

Primul examen scris are loc în 1702 la Trinity College of Cambridge pentru verificarea pregătirii studenților la matematică.

Un moment de referință, care marchează debutul unui fenomen de proliferare a acțiunilor de evaluare în învățământ, îl reprezintă constituirea și dezvoltarea sistemelor de învățământ, organizarea lor în ansambluri de instituții școlare, ordonate ierarhic și pe profiluri de formare, corelate structural și funcțional.

Odată cu generalizarea învățământului acțiunile evaluative au cunoscut o mare răspândire și diversificare..

I. Prima etapă este reprezentată de așa numită *evaluare psihologică*. Acest tip de evaluare viza integrarea elevilor în activitatea școlară la diferite niveluri ale acesteia, cu orientarea spre filiere de formare corespunzătoare însușirilor psihice ale subiecților. Deci,

se testau mai ales *însușirile psihice* ale elevilor corespunzătoare vârstei școlarității. Testele psihologice au cunoscut o mare răspândire.

II. Urmează apoi o etapă în care evaluarea are ca obiect **rezultatele școlare**. Ca urmare cunosc o dezvoltare deosebită examenele și testele pedagogice. Apar chiar preocupări ale specialiștilor în domeniul educației pentru examene, condițiile de desfășurare ale acestora, tipurile și funcțiile examenelor.

Această analiză critică a examenelor va dobândi statut științific în Franța, după 1920. **Docimologia**, numită de părintele ei **Henri Pieron**, se vrea a fi “studiul sistematic al desfășurării proceselor de măsurare și apreciere a rezultatelor școlare, al comportamentului examinerilor și examinaților în situație de examen”. Se trece astfel de la o etapă empirică, subiectivă la proceduri evaluative obiective și sistematice.

De remarcat sunt studiile lui H.Pieron și colaboratorii săi care au cercetat un registru vast al problematicei evaluării rezultatelor școlare: tipurile de examene, funcțiile lui, măsurarea rezultatelor, aprecierea rezultatelor, comportamentul factorilor umani în contextul examenelor.

Într-o primă etapă, arată G.Meyer, docimologia subliniază “variabilitatea și imprecizia sistemului de notare: experiența mai multor corectări ale aceleași lucrări-fie de către un singur corector în momente diferite, fie de către mai mulți corectori în același moment - scoate la iveală diferențe importante în notare” (Meyer, 2000, p17). Deci, la început, docimologia a avut un caracter critic, negativ, demonstrând experimental, lipsa de fiabilitate și validitate a examenelor.

În sensul actual și lărgit, docimologia are ca obiect de studiu sistemului de evaluare în activitatea școlară.

III. Începând din a doua jumătate a sec. al XX-lea se afirmă interesul societății față de eficiența activității de învățământ care se extinde de la evaluarea randamentului școlar către evaluarea efectelor învățământului în plan economic, sociocultural al calității vieții și condiției umane. Interesul acesta se concretizează în apariția unor discipline precum: economia învățământului, managementul educațional.

IV. După 1970 activitatea de evaluare se extinde asupra activității, condițiilor și proceselor care definesc rezultatele obținute la un moment dat.

Astăzi vorbim despre T.P.E., ca o disciplină fundamentală care alături de celelalte, discipline, F.E., T.M.I., T.M.C., fac parte din nucleul dur al pregătirii cadrelor didactice.

Conturarea acestor etape demonstrează evoluția activității de evaluare de la demersul său empiric spre un demers științific, organizat sistematic, ghidat de reguli și principii pedagogice și psihologice.

### **1.3. De la evaluarea tradițională la evaluarea modernă**

„*Când aud de evaluare, îmi scot creionul roșu*” (Meyer, 2000, p.11) - acest comportament specific evaluării tradiționale tinde să fie restructurat în funcție de noile accepțiuni privind evaluarea.

Potolea, Neacșu, Manolescu (2011, pp.8-13) enumeră tendințele în modernizarea evaluării școlare:

- Caracteristica esențială a activității evaluative: abordarea acesteia atât în termeni de *proces*, cât și *proceduri* privind măsurarea rezultatelor învățării.

- Căutarea echilibrului între *învățarea ca proces* și *învățarea ca produs*; între aspectele sumative, clasificatoare, certificatoare și cele ce permit identificarea cauzelor/dificultăților întâmpinate de elevi în învățare, precum și între mecanismele reglatorii și cele autoreglatorii.
- *Evaluarea formativă* care presupune combinarea între procesele de învățare și competențe ca rezultate ale învățării; coresponsabilizarea celui care învață, prin dezvoltarea capacității de autorefecție asupra propriei învățări, și funcționalitatea mecanismelor metacognitive; centrarea învățământului pe competențele generale și specifice, pe parcursul și la finalul unui ciclu de instruire.

În prezent, teoria și practica în evaluare au drept scopuri generale:

- diversificarea metodologiei, dispozitivelor, tehnicilor și instrumentelor de evaluare pentru ceea ce G. De Landsheere aprecia: evaluarea școlară să devină mai exactă din punct de vedere științific și mai echitabilă din punct de vedere moral.
- regândirea "culturii controlului și examinării" și promovarea a ceea ce numim "cultură a evaluării", centrată pe procesele socio-cognitive, metacognitive în învățare; asigurarea feed-backului orientat spre finalitățile proiectului evaluativ.

Trecerea de la evaluarea tradițională la cea modernă se realizează prin următoarele mutări de accent:

- de la cultura controlului/ examinării la cultura evaluării (promovarea unei noi mentalități privind evaluarea școlară în context cotidian: dirijarea învățării, asigurarea feed-backului, comunicarea, creșterea calității evaluatorilor)
- de la evaluarea cunoștințelor la diversificarea spectrului de achiziții școlare supuse evaluării: cunoștințe, deprinderi, capacități, produse creative, valori și atitudini;
- de la scopul evaluării ca măsurarea cantitativă a cunoștințelor, controlul rezultatelor cuantificabile ale învățării, sancționarea la multiplicarea scopurilor/funcțiilor evaluării (creșterea rolului evaluării de impact; determinarea valorii unui program educațional prin rezultatele produse; )
- de la profesorul ca unic evaluator la diversificarea agenților evaluatori (profesorul își conservă rolul de evaluator esențial al performanțelor școlare; dar și elevul poate participa la evaluare prin interevaluare sau autoevaluare)

Nu putem vorbi despre tendințele de modernizare a evaluării fără lua în discuție și competențele cadrelor didactice ca evaluatori. (Potolea, Neacșu, Manolescu, 2011, p.11-12)

În SUA, comisia pentru competențele evaluative ale cadrelor didactice a identificat următoarele competențe:

Cadrul didactic trebuie să fie abilitat :

- în alegerea adecvată a metodelor de evaluare;
- În elaborarea metodelor, probelor de evaluare;
- Administrarea și interpretarea rezultatelor evaluării;
- Utilizarea rezultatelor evaluării valorificându-le în adoptarea de decizii privind elevii, dezvoltarea curriculumului, planificarea instruirii și dezvoltarea instituțională a școlii;
- În dezvoltarea și aplicarea procedeeleor de notare a elevilor;
- Comunicarea rezultatelor evaluării având în vedere diferite categorii de audienți: elevi, părinți, administrație, comunitate;

De asemenea, cadrul didactic trebuie să recunoască și să evite implicațiile nonetice, ilegale, efectele distorsionate ale unor proceduri de evaluare.

## **2. Funcțiile evaluării școlare**

### **1. Funcțiile generale ale evaluării**

### **2. Funcțiile specifice ale evaluării**

#### **1. Funcțiile generale ale evaluării**

Evaluarea îndeplinește atât funcții cu caracter social dar și pedagogice.

- a. Una dintre primele funcții ale evaluării este corelată cu una din notele definitorii ale ei și anume, *cunoașterea stării fenomenului, a activității și a rezultatelor acesteia*, însoțită de aprecierea situației constatate pe baza unor criterii. Această *funcție constatativă* evidențiază importanța măsurării fenomenului evaluat și a preciziei măsurărilor efectuate.
- b. A doua funcție este cea de diagnoză, constând în relevarea condițiilor, factorilor care au generat situația constatată. Ea explică situația existentă. Atunci când se explică originea situației constatate ea îndeplinește o diagnoză etiologică.
- c. Funcția de ameliorare și de prognoză se concretizează în deciziile de ameliorare pe care le sugerează și le fundamentează, precum și în predicția evoluției activității și a rezultatelor evaluate. În acest sens, se poate susține că menirea evaluării nu este numai de a constata și de a demonstra, ci de a favoriza perfecționarea activității.

Așadar, funcțiilor constatativă și diagnostică li se adaugă și funcția predictivă. Această ultimă funcție are un rol important în evaluarea randamentului școlar, cu atât mai mult cu cât s-a demonstrat efectul pozitiv al predicțiilor optimiste

#### **2. Funcțiile specifice ale evaluării**

Aceste funcții pot fi privite din două perspective:

- I. din perspectiva relației învățământ-societate
  - informarea sistemului social asupra eficienței activității de învățământ
  - medierea relației dintre produsele sistemului școlar și nevoile societății (adecvarea sistemului de învățământ la cerințele societății)
  - asigurarea feed-back-ului necesar funcționalității interne a activității de învățământ, permițând reglarea acesteia
- II. din perspectiva procesului didactic. În procesul didactic funcția evaluării se concretizează în reglarea predării și învățării.

Și în acest caz putem analiza funcțiile evaluării atât din perspectiva profesorului cât și a elevului.

- a. din perspectiva profesorului, evaluarea este necesară:
  - la începutul activității, în scopul cunoașterii nivelului de pregătire al elevilor
  - pe parcursul programului pentru o apreciere cât mai exactă a calității demersului întreprins și în scopul reglării activității

- la finalul activității pentru estimarea globală a modului în care a fost realizată
- b. din perspectiva elevului:
  - mai întâi trebuie precizat faptul că maniera de evaluare utilizată de către profesor orientează activitatea de învățare a elevilor, ducând în timp la formarea unui stil de învățare
  - oferă elevilor posibilitatea de a cunoaște gradul de îndeplinire a sarcinilor școlare, de atingere a obiectivelor activității
  - evaluarea are efecte pozitive asupra însușirii temeinice a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor, prin repetarea, sistematizarea și întărirea pe care le prilejuiește
  - produce efecte globale pozitive în plan formativ-educativ
  - oferă posibilitatea elevilor de a cunoaște gradul de îndeplinire a sarcinilor extrașcolare
  - este un mijloc de stimulare a activității de învățare
  - influențează dezvoltarea psihică a elevilor (stimulează activitatea elevilor angajându-i într-un efort mental; formează motivația pozitivă, efecte pozitive în plan volițional și afectiv)
  - asigură succesul și previne eșecul
  - conduce la precizarea intereselor, aptitudinilor
  - consolidează relațiile interpersonale în cadrul grupului
  - duce la întărirea legăturii școlii cu familia.

Continuând incursiunea pentru a surprinde și alte puncte de vedere ale unor autori referitoare la funcțiile evaluării, constatăm că **C. Cucos** (2002), **I. Cerghit** (2002), **M. Laurier** (2005) identifică mai multe funcții, ceea ce înseamnă că respectivii pedagogi conștientizează complexitatea specifică evaluării și, implicit, importanța pe care o are aceasta în desfășurarea întregului proces de instruire-învățare.

De exemplu, **C. Cucos** (2002, p. 373) consideră că principalele funcții ale evaluării sunt următoarele:

- 1) *de constatare;*
- 2) *de informare;*
- 3) *de diagnosticare;*
- 4) *de pronosticare;*
- 5) *de selecție;*
- 6) *pedagogică.*

Tot un număr mai mare de funcții ale evaluării identifică și **I. Cerghit** (2002, pp. 301 - 303), și anume:

- 1) *funcția constatativ-explicativă sau de diagnoză;*
- 2) *funcția de supraveghere (de control sau monitorizare);*
- 3) *funcția de feed-back;*
- 4) *funcția de ameliorare;*
- 5) *funcția de motivație, de stimulare;*
- 6) *funcția de prognoză;*
- 7) *funcția de stimulare a dezvoltării capacității de autoevaluare la elevi.*

**Funcțiile evaluării** (Potolea, Neacșu, Manolescu 2011, p.14)

- constatativă, diagnostică – de cunoaștere a stării, fenomenului, obiectului evaluat;
- diagnostică – de explicare a situației existente;
- predictivă , de prognosticare și orientare a activității didactice, atât de predare cât și de învățare, concretizată în deciziile de ameliorare sau de re proiectare curriculară;
- selectivă- asigură ierarhizarea și clasificarea elevilor într-un mediu competitiv;
- feed-back (de reglaj și autoreglaj); analiza rezultatelor obținute, cu scopul de reglare și autoreglare a conduitei ambilor actori;
- social-economică: evidențiază eficiența învățământului, în funcție de calitatea și valoarea ”produsului” școlii;
- educativă, menită să conștientizeze și să motiveze, să stimuleze interesul pentru studiu, pentru perfecționare și obținerea unor performanțe cât mai înalte;
- socială, prin care se informează comunitatea și familia asupra rezultatelor obținute de elevi.

**Concluzie:** Funcțiile evaluării se află într-o strânsă interdependență. Predominanța uneia sau alteia dintre funcții este determinată de o serie de factori cum ar fi: nivelul de școlaritate, caracteristicile psihopedagogice ale elevilor, obiectivele evaluării etc.

De exemplu, la ciclul preșcolar predomină mai ales funcția de reglare, de motivare a învățării și mai puțin funcția de selecție (pentru preșcolari este mult mai importantă dezvoltarea motivației pentru învățare decât selecția lor în funcție de performanțe).

### 3. Strategii de evaluare

#### 3.1. Delimitări conceptuale

#### 3.2. Clasificarea strategiilor evaluative

#### 3.3 Strategia evaluării în trei timpi

#### 3.1. Delimitări conceptuale

Pornind de la conceptul de strategie de instruire, vom analiza prin analogie conceptul de strategie de evaluare.

Strategia de instruire vizează o acțiune decompozabilă într-o suită de operații-decizii, fiecare decizie asigurând trecerea la secvența următoare de instruire, pe baza valorificării informațiilor dobândite în etapele anterioare. (Dan Potolea)

Strategia evaluativă este un demers prealabil și orientativ menit să ofere *perspectiva* din care va fi concepută evaluarea. Aceasta va avea, deci, un rol esențial în emiterea judecăților de valoare privind procesul și rezultatele învățării de către elevi. (manualul Pir, p.28)

Perspectiva actuală din care se realizează azi evaluarea este *asigurarea reușitei elevilor*.

Demersul strategic al oricărei evaluări educaționale presupune:

1. stabilirea beneficiarilor evaluării
2. stabilirea agenților evaluării ( cine va face evaluarea)
3. justificarea evaluării respective (de ce este necesară)

4. stabilirea obiectivelor/ intențiilor evaluării
5. compatibilizarea manierei intrinseci de evaluare cu modul/tipul de predare-învățare prealabile
6. identificarea constrângerilor
7. stabilirea obiectului evaluării sau a naturii informațiilor ce se doresc a se obține
8. estimarea realistă prealabilă a eventualei rezistențe a celor ce vor fi evaluați
9. asigurarea/procurarea/elaborarea instrumentelor de evaluare, atât a celor standardizate dar și a celor construite
10. plasarea optimă în timp a debutului evaluării și stabilirea duratei acesteia
11. exprimarea opțiunii pentru maniera de interpretare a rezultatelor evaluării, în funcție de intenții (pentru clarificare, pentru conformare pentru comparare)
12. stabilirea modului de valorizare a rezultatelor/concluziilor evaluării care trebuie materializate în decizii post-evaluative de recuperare/progres/schimbare etc.

### 3.2. Clasificarea strategiilor evaluative

Clasificarea strategiilor de evaluare se poate realiza după numeroase criterii. Una din clasificări reduce demersul evaluativ la gruparea lor în cupluri polare cum ar fi:

- evaluare de proces/ evaluare de produs
- evaluare criterială/ evaluare normativă
- evaluare holistică (globală) / evaluare analitică
- evaluare frontală/ evaluare personalizată
- evaluare formală/evaluare informală, etc.

O altă clasificare este cea prezentată de S.Panțuru:

1. Din punct de vedere al situațiilor de evaluare, deosebim:

- *evaluare realizată în circumstanțe obișnuite* (bazată pe observarea elevilor sau pe evaluări de feed-back operațional pe parcursul desfășurării activității didactice)
- *Evaluare specifică* (bazată pe crearea unui context specific, nd și elevii și profesorul conștientizează demersul evaluativ – aplicarea probelor de evaluare)

2. Din punct de vedere al funcției dominante pe care evaluarea o îndeplinește, vom distinge:

- evaluare constatativă
- evaluare diagnostică
- evaluare predictivă /prognostică

3. Din perspectiva dimensiunii secvenței de activitate ale căreui rezultate sunt evaluate:

- evaluare de bilanț
- evaluare dinamică
- evaluare formativă

4. Din punct de vedere al autorului evaluării în raport cu cel ce se instruiește:

- heteroevaluare
- autoevaluare



5. Din punct de vedere al autorului evaluării în raport cu cel ce face instruirea:
- evaluare internă (făcută de profesor cu elevii cu care a lucrat)
  - evaluare externă (făcute de alte persoane din alte instituții/ alți profesori decât cei ce au instruit elevii)
6. după modul de integrare a acțiunilor evaluative în actul didactic:
- evaluarea inițială
  - evaluare pe parcursul procesului de instruire
  - evaluare finală

### 1.3 Strategia evaluării în trei timpi

Ea presupune următorii pași:

1. evaluare inițială
2. evaluarea pe parcursul procesului (formativă și sumativă)
3. evaluare finală

#### 1. *Evaluarea inițială*

- se efectuează la începutul unui program de instruire (ciclu de învățământ, an școlar, capitol, lecție)
- este necesară datorită eterogenității cunoștințelor elevilor
- constituie o condiție pentru reușita activității
- asigură continuitatea în asimilarea unui ansamblu de cunoștințe
- funcții îndeplinite: diagnostică și prognostică

#### 2. *Evaluarea pe parcurs/ dinamică* îmbracă două forme:

##### a. *evaluarea cumulativă sau sumativă*

- se realizează prin verificări punctuale pe parcursul programului încheiată cu o evaluare globală la sfârșitul unor segmente de activități relative mari (semestru/an școlar/ ciclu școlar)
- se limitează la constatarea reușitei/ nereușitei
- are efecte slabe pentru reglarea programului
- sondajele au o fidelitate redusă
- îndeplinește funcții de : verificare a rezultatelor finale și de comunicare în exterior a rezultatelor

##### b. *evaluarea formativă sau continuă*

- se efectuează continuu, pe secvențe mici, vizînd nu numai produsul învățării ci și procesul
- evaluează progresul fiecărui elev
- are efecte de reglare atât asupra învățării cât și asupra întregului proces didactic
- pentru a-și îndeplini funcția formativă, evaluarea trebuie să fie: *continuuă, analitică și completă, aprecierea rezultatelor săse facă în raport cu obiectivele instruirii și nu cu rezultatele altor elevi.*

O paralelă interesantă între evaluarea sumativă și cea formativă face și **Y. Abernot** (1993, pag. 242), din care rezultă, la fel, unele caracteristici ale celei dintâi.

<i>Evaluarea formativă</i>	<i>Evaluarea sumativă</i>
• funcție de formare	• funcție de certificare și selecție
• intermediară	• terminală unei secvențe pedagogice
• urmată de aprofundarea remedierii (remediarea lacunelor)	• urmată de o schimbare a temei sau a ciclului (perioadei)
• nenotată (sau <i>în alb</i> )	• notată și contând pentru medie și pentru trecere sau promovare
• criterială (relativ numai la elev însuși)	• normativă, deci, comparând elevii între ei

Cu siguranță, evaluarea sumativă posedă și o serie de avantaje pentru că, în lipsa lor, această modalitate nu s-ar mai utiliza în demersurile evaluative, dar și foarte multe neajunsuri pe care multe lucrări de psihopedagogie le semnalează ori de câte ori această modalitate face obiectul unei analize mai detaliate.

În rândul celor care manifestă rezerve serioase față de evaluarea sumativă se află și **B. Petit - Jean** (apud M. Manolescu, 2002, p. 150-151) care îi identifică acesteia critici de genul:

- 1) tehnicile și instrumentele de evaluare folosite în examene cu miză mare sunt, de cele mai multe ori, puțin valide, nerepresentative și nu sunt totdeauna justificate;
- 2) evaluările sumative rareori au caracter ameliorativ, deoarece, de puține ori se analizează critic rezultatele examenelor, fie din lipsă de timp, fie din lipsă de mijloace;
- 3) este dificil, dacă nu chiar imposibil de precizat cu exactitate cât din ceea ce au învățat elevii pentru un examen important le-a fost util în cariera profesională sau în viață;
- 4) se acordă o valoare absolută unor măsurători relative, ceea ce conduce inevitabil la decizii arbitrare și automate;
- 5) reușita sau eșecul unui elev sunt legate mai degrabă de distribuția unor note decât de capacitatea lui de a opera cu cunoștințele respective;
- 6) anxietatea provocată de orice examen și de evaluări în general este un factor important care diminuează considerabil obiectivitatea rezultatelor;
- 7) evaluările sumative nu permit identificarea dificultăților de învățare ale elevilor și conținuturile neasimilate decât la sfârșitul unei perioade de instruire, când este foarte târziu, dacă nu imposibil, să se ia măsuri ameliorative;

- 8) elevul controlat, evaluat la finalul unei perioade de instruire, nu are posibilitatea de a-și dezvolta capacitatea de autoevaluare, nefiind pregătit pentru acest exercițiu.

Totdeauna va fi o mai mare diferență între judecata sa proprie (a elevului examinat) și rezultatul său la examen. De aici derivă opinia larg răspândită privind arbitrariul examenelor și al sistemului școlar în ansamblul său.

### **3. Evaluarea finală**

- este retrospectivă în raport cu programul de formare, intervenind la încheierea acestuia
- este sintetică, globală, în comparație cu evaluările realizate pe parcursul programului
- operează un sondaj în conținuturi
- funcții: de certificare, de ierarhizare și selecție, foarte slab funcția de diagnoză

### **4. Reforma sistemului de evaluare în învățământul românesc**

Reforma sistemului de evaluare face parte din reforma sistemului de învățământ care vizează schimbări fundamentale în orientare, conținuturi, și structură (vezi S.Cristea, Dicționar de pedagogie). Toate aceste schimbări nu pot fi încununate de succes fără o reformă corespunzătoare a sistemului de evaluare.

Schimbările produse în sistemul de evaluare vizează atât strategiile, metodele, probele de evaluare cât și criteriile și concepția pedagogică care stă la baza evaluării

Esența reformei constă în aceea că, nu se mai pune accentul pe evaluarea cunoștințelor ci pe evaluarea competențelor (în accord cu reforma curriculară care pune în centru formarea competențelor)

Competențele sunt raportate la anumite standarde, care fac evaluarea mai transparentă și mai obiectivă.

**Standardele de evaluare** (A. Stoica, 2003, p.24-25), prezintă următoarele caracteristici:

- exprimă ceea ce elevul știe și este capabil să facă
- sunt înscrise pe niveluri de performanță minimă sau pe niveluri de dificultate

În țara noastră s-a optat pentru elaborarea standardelor de evaluare, raportate la obiective de referință ale curriculum-ului național, pe două niveluri de performanță: minimală și maximală.

Standardele sunt necesare deoarece:

- asigură egalitatea șanselor la educație
- monitorizează calitatea educației. Standardele constituie repere care permit compararea rezultatelor obținute cu așteptări formulate. Spre deosebire de obiective, care exprimă așteptările noastre cu rezultatele învățării,

standardele reprezintă ținte obligatoriu de atins. În absența achizițiilor formulate de standarde, elevul nu poate trece la următoarele secvențe de instruire, altfel spus, grație evaluării pe baza standardelor, putem spune cât din curriculum intenționat a fost atins.

- Susțin reforma în învățământ, examinarea presupune măsurarea performanței în raport cu standardele acceptate.
- Transparența evaluării și varietatea abordărilor metodologice. Dacă așteptările sunt transparente (definite și făcute publice prin standarde), atunci profesorii și elevii au o mare libertate de a alege căi particulare care să conducă la dobândirea respectivelor competențe
- Oferă sprijin recuperatoriu elevilor care nu ating achizițiile așteptate formulate în standarde
- Se pot realiza comparații internaționale

**Standardele curriculare de performanță** (Curriculum Național. Cadru de referință) sunt standarde naționale absolute necesare în condițiile introducerii unei oferte educaționale diversificate, concretizate în elaborarea unui nou plan de învățământ, a unor programe școlare cadru și a manualelor alternative.

Ele reprezintă pentru toți elevii, un sistem de referință comun și echivalent, vizând sfârșitul unei trepte de școlaritate.

Sunt criterii de evaluare a calității procesului de instruire.

Reprezintă enunțuri sintetice, în măsură să indice gradul în care sunt atinse obiectivele curriculare de către elevi.

Mai concret constituie specificări de performanță vizând cunoștințele, competențele și comportamentele stabilite prin curriculum.

Locul standardelor în sistemul curricular:

- asigură conexiunea între curriculum și evaluare
- pe baza lor vor fi elaborate niveluri de performanță, precum și itemii necesari probelor de evaluare
- vor fi realizate pe obiect de studio și pe treaptă de școlaritate

## **5. Metode de evaluare a rezultatelor școlare**

### **5.1. Metode tradiționale**

- **probe orale**
- **probe scrise**
- **probe practice**

În cadrul fiecărei categorii există atât avantaje cât și dezavantaje. Metodele tradiționale evaluează mai mult cunoștințele, produsul învățării și mai puțin atitudini sau trăsături de personalitate și procesele implicate în realizarea produselor

De obicei **examinarea/evaluarea orală** se realizează ca verificare curentă și parțială. Ea evaluează ce știe și ce știe să facă elevul în legătură cu o temă, exprimate prin abilitățile verbal-orale.

Se realizează pe parcursul programului de învățământ, dar și la sfârșitul acestuia în cadrul examenelor.

Se poate realiza sub următoarele forme:

- conversația de verificare
- interviul
- verificarea realizată pe baza unui suport vizual
- verificarea orală cu acordarea unui timp de pregătire a răspunsurilor
- redarea (repovestirea) unui conținut, ansamblu de informații, evenimente, fapte, situații, prezentate oral, în scris sau înregistrate fonic
- citirea unor dialoguri incomplete și completarea acestora încât să dobândească sensul adecvat

*Avantaje:*

- este un mijloc util și eficace de verificare operativă și punctuală
- se integrează firesc în demersul de instruire și asigură feed-back-ul operațional; elevii percep momentele de verificare ca demersuri firești ale proceselor de instruire
- permite evaluarea mai multor aspecte ale performanțelor decât alte metode (modul de exprimare, logica expunerii, spontaneitatea dicției, calitatea comunicării etc.)
- îi deprinde pe elevi cu comunicarea orală directă și îi ajută pe hiperemotivi să își învingă timiditatea
- favorizează dirijarea elevilor către răspunsul corect
- permite tratarea diferențiată a elevilor
- are valoare motivațională imediată, mai ales în condițiile în care elevul are succes și nota este însoțită de remarci din partea profesorului

*Limite:*

- verificările orale au o validitate redusă datorită imposibilității asigurării condițiilor egale
- verificările orale operează un sondaj atât printre elevi cât și în conținuturile predate
- evaluarea este afectată de diferite circumstanțe (oboseala, neatenție etc.)
- evaluare orală este cronofagă (consumă timp)

*Modalități de optimizare:*

- utilizarea împreună cu alte metode de evaluare
- elaborarea și utilizarea unor scheme de corectare a răspunsurilor
- elaborarea unor liste de descriptori de performanță, cu ajutorul cărora pot fi departajate mai exact nivelurile performanțelor elevilor
- necesitatea pregătirii profesorului în calitate de evaluator

**Examinarea prin probe scrise:**

- sunt la fel de frecvent utilizate ca și probele orale, la aproape toate disciplinele și la toate nivelurile de învățământ
- se utilizează sub forma probelor scrise curente, cu durată scurtă (extemporalele), probelor de evaluare periodică sau a probelor finale, de bilanț
- îndeplinește o funcție diagnostică și corectivă pentru profesor și funcție informativ-diagnostic-formativă pentru elevi, înștiințându-l la ce distanță se află performanțele lor față de ce se așteaptă de la ei.

*Avantaje:*

- permit verificarea unor capacități de analiză-sinteză, tratarea coerentă unui subiect, elborarea unui răspuns mai cuprinzător, rezolvarea unor probele sau alt gen de sarcini mai ample și mai complexe.
- Se asigură identitatea temei pentru toți elevii, a condițiilor de timp și de examinare, a evaluării pe baza acelorași criterii. De aici rezultă și o valoare mai mare a funcției diagnostice și prognostice.
- Prezintă un grad mai mare de fiabilitate, permițând reexaminarea lucrării
- Sunt mai rentabile privind timpul

*Dezavantaje:*

- adesea operează un sondaj în învățare
- nu permit direcționarea elevilor spre răspunsurile corecte
- întărirea răspunsului nu este imediată

*Modalități de optimizare:*

Acestea țin mai ales de elaborarea probei cât și de aplicarea și evaluarea ei.

**Examinarea practică:**

- sunt folosite pentru verificarea și evaluare capacităților elevilor de a aplica cunoștințele în practică, cât și gradul de stăpânire a priceperilor și deprinderilor formate anterior.
- Constau în confecționarea unor obiecte sau aparate, executarea unor experiențe sau lucrări experimentale, a lucrărilor în atelier, jocuri de rol, disecții etc.
- Îndeplinește funcțiile constatativă, diagnostică și prognostică supra competențelor acțional-practice ale elevilor

## **5.2. Metode alternative / complementare**

Încearcă să diminueze limitele metodelor tradiționale.

Principalele metode complementare de evaluare, al căror potențial formativ susține individualizarea actului educațional prin sprijinul acordat elevului sunt:

- *observarea sistematică a activității și a comportamentului elevilor;*
- *investigația;*
- *proiectul;*
- *portofoliul;*
- *autoevaluarea.*

**Observarea sistematică a activității și a comportamentului elevilor** în timpul activității didactice este o tehnică de evaluare care furnizează profesorului o serie de informații utile, diverse și complete, greu de obținut altfel prin metode tradiționale de evaluare.

Constă în investigarea sistematică, pe baza unui plan dinainte elaborat și cu ajutorul unor instrumente adecvate, a acțiunilor și interacțiunilor, a evenimentelor, a relațiilor și a proceselor dintr-un câmp social dat.

Pentru înregistrarea informațiilor profesorul are la îndemână trei modalități:

- fișa de evaluare
- scala de clasificare
- lista de control / verificare

**Investigația:** oferă posibilitatea elevului de a aplica în mod creativ cunoștințele însușite în situații noi și variate

- reprezintă o situație complicată ce nu are o rezolvare simplă
- începe, se desfășoară și se termină în clasă
- poate fi individuală sau de grup

**Proiectul** este activitatea mai amplă decât investigația care începe în clasă prin definirea și înțelegerea sarcinii (eventual și prin începerea rezolvării acesteia), se continuă acasă pe parcursul a câtorva zile sau săptămâni (timp în care elevul are permanente consultări cu profesorul) și se încheie tot în clasă, prin prezentarea în fața colegilor a unui raport asupra rezultatelor obținute și dacă este cazul, a produsului realizat. Proiectul poate fi individual sau de grup. Subiectul proiectului va fi ales de către profesor sau elevi.

### **Portofoliul**

Utilizarea portofoliului ca metodă complementară de evaluare se impune din ce în ce mai mult atenției și interesului profesorilor în practica școlară curentă

El include rezultatele relevante obținute prin celelalte metode și tehnici de evaluare (probe orale, scrise, practice, observare sistematică a activității și comportamentului elevului, proiect, autoevaluare), precum și prin sarcini specifice fiecărei discipline. Portofoliul reprezintă "cartea de vizită" a elevului, urmărindu-i progresul de la un semestru la altul, de la un an școlar la altul și chiar de la un ciclu de învățământ la altul.

A. Stoica subliniază faptul că "mulți specialiști în educație sunt convinși că o învățare eficientă și o evaluare autentică se produc ca o consecință a acumulării continue de produse în portofoliul elevilor".<sup>4</sup>

Pentru a susține afirmația de mai sus redăm mai jos comparația dintre portofoliu și testul scris, comparație realizată de W. Popham (apud Stoica, p. 131).

<b>Portofoliul</b>	<b>Testul</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- angajează elevii în evaluarea programului propriu și furnizează un feed-back formativ</li><li>- măsoară achizițiile fiecărui elev, dar permite și evaluarea diferențelor dintre elevi</li><li>- reprezintă o modalitate colaborativă de evaluare</li><li>- unul din scopuri este autoevaluarea</li><li>- evaluează achizițiile, efortul și atitudinea</li><li>- realizează o legătură foarte bună între predare-învățare-evaluare.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- elevii primesc note, cu puține explicații din partea profesorului</li><li>- evaluează toți elevii în aceeași manieră</li><li>- evaluarea nu este colaborativă</li><li>- autoevaluarea nu reprezintă un scop</li><li>- evaluează doar achizițiile</li><li>- separă evaluarea de predare și învățare</li></ul>

Un alt element esențial portofoliului de care trebuie să se țină seamă în elaborarea acestuia este contextul.

<sup>4</sup> Stoica, A., *Evaluarea progresului școlar. De la teorie la practică*, București, Editura Humanitas Educațional, 2003, pag. 131.

- Vârsta elevilor;
- Specificul disciplinei;
- Nevoile, abilitățile și interesele elevilor etc.

Toate aceste variabile pot induce diferențe semnificative care personalizează modul de concepere și realizare a portofoliului.

Proiectarea portofoliului include, în fapt, atât scopul, cât și contextul, elemente al căror rol a fost deja menționat. Probabil cea mai importantă decizie în proiectarea portofoliului este cea care vizează conținutul său (identificarea elementelor reprezentative pentru activitățile desfășurate de elev) care poate fi concretizat, spre exemplu, în:

- Selecții din teme pentru acasă ale elevului;
- Calendarul lunar de activitate;
- Notițele din clasă;
- Rapoarte de laborator;
- Lucrări de cercetare;
- Casete video conținând prezentări orale ale elevului, situații de învățare în grup etc.

O altă decizie importantă în cadrul proiectării este legată de:

- Cât de multe astfel de "eșantioane" ale activității elevului trebuie să conțină portofoliul;
- Cum să fie ele organizate;
- Cine decide selecția lor (o posibilitate poate fi: profesorul descrie cerințele de conținut ale portofoliului, iar elevul selectează probele pe care le consideră reprezentative).

Este important ca întregul conținut al portofoliului să fie raportat la anumite cerințe-standard clar formulate în momentul proiectării și cunoscute de către elevi înainte de realizarea efectivă a acestuia.

Prin urmare, portofoliul:

- Poate fi exclusiv o sarcină a profesorului, în sensul că el este cel care stabilește scopul, contextul, realizează proiectarea lui, formulează cerințele standard și selectează produsele reprezentative ale activității elevilor;
- Elevii pot alege anumite instrumente de evaluare sau eșantioane din propria activitate considerate semnificative din punct de vedere al calității lor.

Din această perspectivă, portofoliul stimulează creativitatea, ingeniozitatea și implicarea personală a elevului în activitatea de învățare, dezvoltând motivația intrinsecă a acestuia și oferind astfel profesorului date esențiale despre personalitatea elevului ca individualitate în cadrul grupului.

**Autoevaluarea** a capătat o importanță deosebită în contextul învățământului centrat pe competențe, printre care metacogniția ocupă un loc important. Reglarea învățării se poate realiza prin implicarea elevului în evaluare, prin coresponsabilizarea elevului în evaluare.

Prin informațiile pe care le furnizează autoevaluarea are un rol esențial în întregirea imaginii elevului din perspectiva judecății de valoare pe care o emite profesorul.

R. Legendre (1993, p. 118) consideră autoevaluarea ca fiind, *procesul prin care un subiect este determinat să realizeze o judecată asupra calității parcursului său, a*



*activității și achizițiilor sale, vis-a-vis de obiective predefinite, acest demers făcându-se după criterii precise de apreciere”.*

Raportând această modalitate la funcțiile evaluării, mai mulți specialiști apreciază că autoevaluarea se constituie într-un mijloc foarte important pentru realizarea reglării instruirii, a ameliorării acesteia, prin introducerea unor modificări în modul ei de desfășurare.

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

În acest sens, L. Allal (1999, pp. 35 - 56) apreciază că principalele atuuri ale autoevaluării sunt următoarele:

- a) în planul personal, autoevaluarea oferă elevilor ocazia de a-și dezvolta autonomia, deoarece ei ajung să transfere în diverse situații abilitatea de a evalua realizările lor;
- b) în plan pedagogic, autoevaluarea permite elevilor să îndeplinească o funcție altădată rezervată profesorului; acesta dispune astfel de mai mult timp pentru a satisface nevoile individuale ale elevilor săi;
- c) în plan profesional, elevii dezvoltă, prin practicarea autoevaluării, abilități din ce în ce mai importante în lumea muncii unde se întâmplă adesea ca o persoană să fie nevoită să împărtășească aprecierea propriei sale performanțe.

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

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

## **6. Probele de evaluare și calitatea acestora**

- 6.1. Clasificarea probelor de evaluare**
- 6.2. Calitățile probelor de evaluare**
- 6.3. Metodologi elaborării probelor (instrumentelor) de evaluare**

### **6.1. Clasificarea probelor de evaluare**

Evaluarea se face prin intermediul unor instrumente (teste) care sunt special alcătuite pentru a atinge scopul pe care și-l propune evaluarea respectivă.

**Testul docimologic** este:

- proba scrisă care satisface anumite condiții tehnice (validitate, fidelitate, aplicabilitate etc)
- presupune reguli precise de elaborare
- evaluează achizițiile elevilor pe perioade mai largi de timp, la nivelul unui ciclu de învățământ, an școlar, semestru sau cel puțin la nivelul unui set de lecții

## **Clasificarea testelor:**

### **a. după utilitate:**

#### **1. teste de realizări școlare** (de progres școlar, de cunoștințe)

- acoperă obiective și conținuturi mai largi
- reprezintă evaluări de tip sumativ
- conduc la ierarhizarea elevilor

#### **2. teste diagnostice**

- vizează zone selective ale obiectivelor educaționale
- de regulă cuprind un număr mare de itemi
- rolul lor fundamental este de a identifica dificultățile de învățare ale elevilor
- nu urmăresc ierarhizarea elevilor

#### **3. teste educaționale de plasament**

- permit repartizarea elevilor în grupe de nivel

#### **4. teste de aptitudini (capacități) – T.Toffel**

### **b. după criteriul evaluative folosit**

- teste criteriale – se apelează la un criteriu. Performanța unui individ se judecă în funcție de gradul de realizare al criteriului
- teste normative – se apelează la o normă, furnizează poziția unui individ față de altul într-un grup.

### **c. după obiectivitatea în evaluare**

- teste obiective (conțin itemi obiectivi)
- teste subiective (conțin itemi interpretabili)

## **6.2. Calitățile probelor de evaluare:**

**Validitatea** este calitatea unei probe de măsură efectiv ceea ce proiectantul testului dorește ca aceasta să măsoare. Validitatea condiționează credibilitatea datelor obținute prin aplicarea probei.

Tipurile de validitate existente demonstrează faptul că această caracteristică, de multe ori subînțeleasă, trebuie avută în vedere în mod explicit.

a. *Validitatea de construct*. Un test prezintă validitate de construct, afirmă P.Lisievi, “dacă are la bază definiții explicite, pertinente și relevante ale aspectelor pe care își propune să le măsoare” (Lisievi, 2002, p.37). De exemplu nu putem construi un test care să măsoare aptitudinea matematică, dacă nu știm ce este aptitudinea matematică, în ce anume comportamente sau activități se “exteriorizează”.

b. *Validitatea de conținut*. Se referă la calitatea unui test de a acoperi uniform și consistent toate conținuturile avute în vedere.

c. *Validitate concurentă*. Un test de cunoștințe prezintă validitate concurentă dacă rezultatele sale concordă cu rezultatele obținute de aceiași subiecți la alte probe, despre care se cunoaște că măsoară aceleași rezultate sau tipuri de rezultate de învățare.

d. *Validitate predictivă*. Un test de cunoștințe prezintă validitate predictivă în cazul în care rezultatele obținute la test coreleză cu performanțele obținute în învățare sau ulterior învățării.

**Fidelitatea reprezintă** calitatea unui test de cunoștințe de a oferi rezultate constante (similare) în condițiile administrării identice, la populații similare sub aspect statistic.

Pentru un test de cunoștințe există două condiții importante în ceea ce privește fidelitatea:

1. diferențele între scorurile obținute de subiecți să fie în cea mai mare măsură rezultatul diferențelor reale dintre aceștia, din punctul de vedere al performanțelor măsurate de test
2. repetarea aplicării testului pe același grup de subiecți să evidențieze un înalt nivel de stabilitate a scorurilor individuale și, implicit, a ierarhizării subiecților

Unul din factorii care influențează fidelitate este lungimea testului. Cu cât un test este mai lung cu atât este mai fidel. Alți factori care influențează fidelitatea: dificultatea testului, obiectivitatea etc.

**Aplicabilitatea / funcționalitatea** se referă la calitatea testului de a fi administrat și interpretat cu ușurință.

Obiectivitatea testului evidențiază gradul de concordanță între aprecierile făcute de evaluatori. Probele cu o foarte bună obiectivitate sunt probele standardizate.

#### **Observații:**

- un test poate fi fidel, dar nu valid
- fidelitatea este o condiție necesară, dar nu și suficientă a validității
- încercarea de a crește validitatea unui test trebuie să fie însoțită și de preocuparea de a crește fidelitatea (există tendința de a crește validitatea și de a scădea fidelitatea)

#### **6.3. Metodologia elaborării testelor educaționale:**

1. stabilirea scopului evaluării și a tipului de test
2. selecția obiectivelor și a conținuturilor esențiale care se vor transforma în criterii de evaluare
3. proiectarea matricei de specificație
4. construirea itemilor
5. elaborarea schemei de corectare și notare
6. pretestarea
7. administrarea testului
8. corectarea și analiza rezultatelor

## **7. Tipologia itemilor**

### **7.1. Definiție și caracterizare generală**

### **7.2. Itemii obiectivi – caracterizare, tipologie, reguli de aplicare**

### **7.3. Itemii semiobiectivi – caracterizare, tipologie, reguli de aplicare**

### **7.4. Itemii subiectivi – caracterizare, tipologie, reguli de aplicare**

**1.1.** Itemul, așa cum îl definește A. Stoica, este “întrebare + formatul acesteia + răspunsul așteptat”.

Itemii pot fi clasificați după mai multe criterii, dar cel care s-a impus este criteriul obiectivității în corectare și notare.

Din acest punct de vedere deosebim trei categorii de itemi:

- itemi obiectivi
- itemi semiobiectivi
- itemi subiectivi

În cadrul fiecărei categorii regăsim alte tipuri de itemi redte în tabelul de mai jos:

Categorii	Itemi obiectivi	Itemi semiobiectivi	Itemi subiectivi
Tipuri de itemi	Itemi cu alegere duală	Itemi cu răspuns scurt	Rezolvare de probleme
	Itemi cu alegere multiplă	Itemi de completare	Eseu structurat
	Itemi tip pereche	Întrebări structurate	Eseu liber

În tabelul de mai jos redăm o analiză comparativă a principalelor categorii de itemi:

Criterii de comparație	Itemi obiectivi	Itemi Semiobv.	Itemi subiectivi
1. Pot prezenta un eșantion larg de obiective educaționale	++	+	--
2. Pot prezenta un eșantion larg de conținuturi	++	+	--
3. Pot măsura abilitatea de a rezolva probleme noi	+	++	++
4. Pot măsura abilitatea de a organiza, integra sau sintetiza	--	+	++
5. Pot măsura gradul de originalitate sau demersul inovativ de rezolvare	--	-	++
6. Prezintă o fidelitate ridicată	++	+	-
7. Asigură o discriminare puternică	++	+	--
8. Asigură o potențială bază pentru diagnoză	++	+	--
9. Necesită timp scurt pentru a fi produși	-	+	+
10. Se corectează și se notează rapid	++	-	--
11. Necesită timp scurt pentru răspuns	++	+	--
12. Răspunsurile pot fi înregistrate electronic	++	-	--
13. Permit evaluarea exprimării scrise	--	-	++
14. Încurajează originalitatea demersului și exprimării	--	-	++
15. Nu permit ghicirea răspunsului corect	-	+	++

## 7.2. Itemii obiectivi

Itemii obiectivi solicită din partea elevului evaluat selectarea răspunsului corect sau, uneori, celui mai bun răspuns, dintr-o serie de variante existente și oferite.

Prezintă următoarele caracteristici:

- pot fi corecți și notați în mod obiectiv, în comparație cu celelalte categorii de itemi
- pot acoperi o plajă largă de obiective de evaluare și de elemente de conținut într-un interval de timp relativ scurt
- sunt relativ ușor de administrat, corectat și notat
- permit un feed-back rapid și utilizarea informațiilor în scop diagnostic
- existând posibilități reduse de a interveni eventuale erori sau diferențe în corectarea realizată de persoane diferite sau la momente diferite de timp, prezintă o fidelitate ridicată

1.2.1. **Itemii cu alegere duală.** Sunt itemii pentru care elevul evaluat este solicitat să selecteze un răspuns corect din două răspunsuri posibile oferite.

Caracteristici:

- se pot utiliza pentru evaluarea unei game destul de largi de obiective și de niveluri ale abilităților vizate, deși în practica evaluativă curentă sunt utilizați mai puțin pentru evaluarea cunoștințelor factuale
- pot îmbrăca forme diferite, dar care funcționează pe același principiu: selectarea unui răspuns de tipul: adevărat/fals, corect/greșit; da/nu;
- pot și testate multe întrebări într-un timp relativ mic pentru răspuns
- asigură o fidelitate mare, având un singur răspuns corect, care poate fi apreciat și notat fără riscul unor erori sau diferențe între corectori
- necesită un interval relativ mic de timp pentru răspuns
- există șansa (50%) ca elevul să ghicească răspunsul corect
- nu permit utilizarea informațiilor în scop diagnostic

Reguli de proiectare:

- itemii cu alegere duală trebuie să opereze strict cu fapte, situații, probleme dichotomice, având un singur răspuns corect dintre cele două oferite
- este necesară testarea unui singur element de conținut printr-un item
- se vor evita formularea unor propoziții lungi (acestea putând determina neclarități, îndepărtarea de sensul real al sarcinii)
- se va utiliza un limbaj adecvat vârstei elevilor testați
- se vor folosi, pe cât posibil propoziții afirmative
- instrucțiunile privind modul în care va fi selectat răspunsul trebuie să fie foarte clare

Exemplu: "Citește cu atenție afirmațiile următoare. În cazul în care preciezi că afirmația este adevărată, încercuiește litera A. În cazul în care apreciezi că afirmația nu este adevărată încercuiește litera F

A F 1. Substanța de culoare verde prezentă în frunzele plantelor se numește clorofilă.

A F 2. Corola unei flori este compusă din petale și sepale.

A F 3. Fotosinteza este procesul prin care frunzele prepară hrana necesară plantei."

(Lisievi, 2002, p.80)

#### 1.2.2. **Itemii cu alegere multiplă**

Sunt itemii care solicită subiectului evaluat alegerea răspunsului corect sau a celui mai bun răspuns dintr-un număr de variante construite deja.

Sunt construiți dintr-o premisă, în care este formulată sarcina, și un număr de variante, răspunsurile posibile, dintre care unul corect, iar restul sunt distractori.

Caracteristici generale:

- sunt itemi care permit obținere răspunsurilor într-un interval de timp și un spațiu alocat rezonabile
- acoperă un larg eșantion din aria conținuturilor într-un interval scurt de testare
- sunt ușor de corectat
- asigură o fidelitate ridicată
- sunt flexibili, putând fi proiectați practic pentru orice nivel al abilităților și obiectivelor vizate
- pot fi însoțiți de material-stimul narativ, grafic, cartografic
- oferă informații utilizabile în scop diagnostic, atunci când distractorii sunt construiți folosind greșeli tipice uzuale
- excesiva utilizare a tehnicii poate avea efecte negative asupra învățării
- necesită un timp relativ lung de proiectare pentru a avea calitățile tehnice necesare obținerii unor informații valide și fidele

Reguli de proiectare:

Premisa:

- trebuie să fie formulată în conformitate cu obiectivul de evaluare
- trebuie evitați termenii ambigui
- trebuie să conțină un verb, care să orienteze sarcina și să determine alegerea unui răspuns
- va include cât mai mult din informația posibil repetitivă din variante evitând lectura repetată nenecesară a unor propoziții prelungi

Distractorii:

- trebuie să fie pluzibili, altfel se reduce numărul de alternative din care este selectat răspunsul corect
- trebuie să fie independenți
- nu trebuie să conțină indicii pentru alegerea răspunsului corect
- nu pot fi construiți ca sinonime sau antonime ale unuia dintre ei
- ordinea plasării răspunsurilor corecte trebuie să fie aleatoare

Exemplu: "Care din orșele numite mai jos este capitala județului Argeș? (Încercuiți litera corespunzătoare variantei alese):"

- Curtea de Argeș
- Pitești
- Târgoviște

### **1.2.3. Itemii de asociere (tip pereche)**

Reprezintă un caz particular de itemi cu alegere multiplă, fiecare dintre premise împreună cu setul răspunsurilor constituind, de fapt, un item cu alegere multiplă.

Caracteristici:

- pot fi utilizați pentru a măsura relațiile dintre diferitele tipuri de informații factuale: date, evenimente, locuri, rezultate, termeni, expresii a unor legi etc.
- sunt dificil de evaluat abilități de nivel înalt și obiective complexe cu acest tip de itemi
- este necesară furnizarea unor instrucțiuni clare atât la tipul elementelor existente în fiecare coloană, cât și la spațiul și modul în care este solicitat răspunsul
- setul de premise, respectiv răspunsuri, să fie omogene

- numărul premiselor nu trebuie să fie prea mare, crescând nejustificat nivelul de complexitate (se pare că un număr de patru premise este satisfăcător)
- răspunsurile trebuie să fie relativ scurte

Exemplu. „Scrieți în spațiul liber din dreptul fiecărei cifre din prima coloană numele unor prozatori corespunzătoare operelor literare din coloana a doua.

- |                     |                 |
|---------------------|-----------------|
| 1. Liviu Rebreanu   | a. Frații Jderi |
| 2. Mihail Sadoveanu | b. Mara         |
| 3. Ioan Slavici     | c. Răscoala     |

### 7.3. Itemii semiobiectivi .

Acești itemi solocită din partea elevului “producerea” unui răspuns , de regulă, scurt, care va permite profesorului evaluator formularea unei judecăți de valoare privind corectitudinea răspunsului oferit de subiect.

#### 7.3.1. Itemii cu răspuns scurt.

Solicită producerea unui răspuns limitat ca spațiu, formă și conținut. Libertatea persoanei evaluate de a reorganiza informația primită și de a oferi răspunsul în forma dorită este foarte redusă, în același timp însă, este necesară demonstrarea abilității de a elabora și structura cel mai potrivit și scurt răspuns.

Caracteristici:

- oferă posibilitatea de a evalua mai mult decât simpla recunoșterea și rememorarea unor cunoștințe
- solicită un anumit grad de coerență în elaborarea răspunsului
- permit evaluarea unei game largi de cunoștințe, capacități și abilități
- pot sprijini discriminarea fină între fapte specifice
- pot acoperi o arie largă de conținut
- necesită un timp relativ redus de elaborare
- nu sunt vulnerabili față de răspunsurile furnizate la întâmplare, ghicite
- răspunsul așteptat trebuie oferit sub forma unei propoziții, a unui cuvânt, număr, simbol
- este necesar un număr relativ mare de itemi de acest tip pentru a acoperi o anumită arie de conținut

Exemplu: “Care este rezultatul efectuării următoarelor operații matematice? Scrie în spațiul punctat rezultatul corect:

a.  $56+43=.....$  b.  $78+25=....$  C.  $24+12=.....$ ”

#### 7.3.2 Itemii de completare.

Constituie o variantă a tehnicii răspunsului scurt. Itemii de completare solicită persoanei evaluate producerea unui răspuns care să completeze o afirmație incompletă sau un enunț lacunar și să ofere o valoare de adevăr. Diferența de formă constă în faptul că în primul caz este vorba despre o întrebare, iar în cel de-al doilea despre o afirmație incompletă.

Caracteristicile sunt aceleași ca și pentru tehnica răspunsului scurt.

Reguli de proiectare:

- spațiul liber furnizat să sugereze dacă răspunsul va conține un cuvânt sau mai multe. Dacă trebuie scrise mai multe cuvinte spațiile libere vor fi egale
- unitățile de măsură (metri, kg etc.) vor fi precizate atât în întrebare cât și după spațiul liber

- nu este indicat să fie folosit un text din manual(nu numai pentru a nu încuraja doar memorarea, dar și testarea unor diferite capacități)
- itemul va fi formulat încât să fie scurt și bine definit

### **7. 3.3. Întrebări structurate**

O întrebare structurată este formată din mai multe subîntrebări (de tip obiectiv sau semiobiectiv) legate între ele printr-un element comun.

Cerințe de realizare:

- întrebările trebuie să ceară răspunsuri simple la început și să crească dificultatea acestora spre sfârșit
- fiecare subîntrebare este independentă, nu va depinde de răspunsul corect la subîntrebarea precedată
- subîntrebările trebuie să fie în concordanță cu materialul sau stimulii prezentați

Exemplu: Se dă textul: „Percepția nu este o simplă sumă de senzații”. Cerințe:

- a. definiți senzația
- b. dați exemple de diferite senzații
- c. enumerați două forme complexe le percepției
- d. argumentați afirmația de mai sus

### **7.4.Itemii subiectivi (care necesită răspuns deschis)**

Dezavantajul itemilor obiectivi și semiobiectivi (cu excepția întrebărilor structurate) constă în faptul că măsoară rezultatele învățării situate la niveluri cognitive inferioare: cunoștințe, priceperi, capacități de bază.

Itemii subiectivi înlătură acest dezavantaj, ei vizând originalitatea, creativitatea și caracterul personal al răspunsului.

#### **7. 4.1. Itemi tip rezolvare de problemă**

rezolvarea de problemă sau situația problemă presupune antrenarea într-o activitate nouă, diferită de activitățile curente ale procesului de instruire, cu scopul dezvoltării gândirii divergente, imaginației, capacității de generaliza, de a reformula o problemă.

Cerințe generale:

- situația problemă să fie decvță nivelului de vârstă, pregătirii elevului
- activitatea să se desfășoare individual sau în grup în funcție de natura sau conținutul disciplinei
- modul de evaluare să fie relevant prin urmărirea criteriilor de bază stabilite prin schem sau baremul de notare

#### **7. 4.2. Itemii tip eseu**

Presupun evaluarea capacității de a recunoaște, organiza și integra ideile, capacitatea de exprimare personală în scris și de a realiza interpretarea și aplicarea datelor.

Prin această tehnică de evaluare, evaluare, elevului I se cere să producă un răspuns liber (eseu nestructurat) sau un răspuns în conformitate cu un set de cerințe (eseu structurat).

Diferența dintre eseul liber și cel structurat constă în gradul de direcționare al sarcini..



## 8. Aprecierea rezultatelor școlare

### 8.1. Caracterizarea actului apreciativ

### 8.2. Criterii de apreciere a rezultatelor școlare

### 8.3. Sisteme de apreciere a rezultatelor școlare

#### 8.1. Caracterizarea actului apreciativ

Așa cum se știe, evaluarea presupune două operații complementare: măsurarea și aprecierea. Dacă măsurarea, subliniază I.T.Radu, implică verificarea rezultatelor și pe cât posibil, dimensionarea acestora, aprecierea este un act valorizator, o atitudine axiologică.

Nicio evaluare nu este completă dacă nu se atribuie caracteristicilor măsurate o semnificație de anumite criterii.

Pentru a surprinde esența actului apreciativ trebuie să ne referim la trei aspecte:

- a. obiectul aprecierii
- b. criteriile pe baza cărora se emite aprecierea
- c. modul în care se realizează

a. În legătură cu **obiectul aprecierii**, specialiștii în domeniul educației au subliniat ideea conform căreia, deși în mod obișnuit se consideră că obiectul aprecierilor îl reprezintă rezultatele școlare, trebuie realizată distincția între *rezultat*, *performanță* și *competență*.

I.T.Radu oferă următoarele definiții cu rol de a clarifica confuzia frecventă între termenii amintiți.

Rezultatul se identifică cu schimbarea pe care activitatea de învățare o produce în personalitatea (comportamentul) elevului; rezultatele școlare sunt expresia activității de instruire/învățare.

Performanța semnifică nivelul rezultatelor obținute, ale schimbărilor produse, sub raport calitativ și cantitativ. Performanța evocă rezultate care marchează un progres în învățare.

Competența semnifică nu numai cunoașterea ci și capacitatea de a efectua ceva bine, corect.

**b. Criteriile de apreciere.** Acestea sunt foarte variate, în funcție de natura fenomenului de evaluat, a situațiilor în care se realizează acțiunea evaluativă.

**c. Modul de realizare.** Aprecierea emisă asupra unui fenomen se realizează în forme nuanțate, determinat de natura fenomenului evaluat, a circumstanțelor în care se produce, a scopurilor urmărite de actul evaluativ.

#### 8.2. Criterii de apreciere a rezultatelor școlare

Stabilirea criteriilor de apreciere reprezintă o problemă esențială a evaluării. Practica evaluării a evoluat în această privință de la prioritatea acordată criteriului subiectiv ("profesorul suveran în acordarea notei") către criterii obiective, cât mai mult detașate de persoana evaluatorului.

Astfel, încă din 1963, Glasser, apoi Popoham, în încercarea de a stabili asemenea criterii, au introdus distincția între aprecierea raportată la „normă” și cea raportată la „criteriu”.

În funcție de termenul de referință (de raportare) adoptat, se poate face distincție între două modele sau grupe de criterii: raportarea la individ și raportarea la grup. Raportarea la grup, la rândul ei, prezintă două forme:

- a. raportarea la o normă fixă, dinainte stabilită, performanțele așteptate de la o populație școlară prezentând anumite caracteristici (vârstă, nivel de școlaritate, condiții asemănătoare de instruire)
- b. raportarea la un grup concret (o anumită clasă) care poate prezenta variații, privind nivelul performanțelor, față de populația din care face parte.

a. *Raportarea la normă*. Unii autori o consideră fundamentală. Norma exprimă performanțele posibile așteptate. Este necesară clarificarea distincției dintre normă și standard.

Norma descrie performanța în relație cu performanța unui grup de referință (reprezentativ pentru o populație care prezintă anumite caracteristici). Standardul presupune scop sau obiectiv ce trebuie atins.

Norma nu este scop, nu este în mod necesar un criteriu al ceea ce trebuie să se realizeze. Ea exprimă măsura în ceea ce este, a ceea ce s-a realizat. Normele dobândesc sens prin compararea cu grupul de referință. Se poate spune, teoretic, că nivelul normei se situează sub nivelul standardelor, mai ales atunci când ne referim la performanțele unui grup.

Standardele exprimă nivelul dorit, așteptat ceea ce favorizează apropierea aprecierilor emise de diferite persoane asupra unui rezultat obținut ca realitate.

În mod obișnuit, raportarea la normă ca principal criteriu de evaluare, se realizează în cazul evaluărilor realizate cu teste standardizate și în contextul examenelor naționale.

**b. raportarea criterială.** Unul dintre criteriile care intervin în evaluarea rezultatelor școlare este “norma de grup” adică raportarea la nivelul mediu al unei clase de elevi definite, iar al doilea este evaluarea de progres, în care criteriul de bază îl constituie potențialul de învățare al unui subiect.

Evaluarea criterială este impusă de realitatea școlară a existenței diferitelor clase cu elevi cu potențial diferit de învățare. Dacă în clasele cu potențial mai redus de învățare ar funcționa doar aprecierea rezultatelor prin raportarea la normă, s-ar instala sentimentul de neputință, care cu greu ar putea fi depășit.

Raportarea la nivelul general al clasei (raportare criterială) se corelează cu obiectivele pedagogice avute în vedere în activitatea didactică. Această relație evidențiază de fapt distincția dintre “normă” și “criteriu”.

Dacă raportarea la nivelul general al clasei este adoptată de cei mai mulți educatori, fiind justificată, trebuie să atragem atenția și asupra unor efecte dăunătoare.

Astfel, evaluarea rezultatelor se depărtează de cerința unei aprecieri obiective și poate constitui sursa unei imagini de sine deformată. Norma de grup poate produce efecte negative asupra întregului grup, dacă avem în vedere că, uneori poate promova mediocritatea.

Utilizarea evaluării criteriale, deși necesară în anumite limite, nu exclude criteriul “normă”, mai ales în evaluările de bilanț.

**c. Evaluarea de progres.** Este evaluarea în care criteriul de bază îl constituie rezultatele anterioare ale subiecților. În acest caz se produce o particularizare a actului evaluativ, ținând seama de potențialul dinamic de învățare al subiectului.

Constă în raportarea rezultatelor la posibilitățile –dinamice- de învățare ale fiecăruia. Astfel de evaluări se pot depărta de exigențele unei evaluări obiective, raportată la normă, în schimbul unor efecte stimulative de propulsare a elevilor.

Se pot distinge două circumstanțe în ce privește abaterea de la aprecierea obiectivă. Este vorba despre situația elevilor care după un număr de insuccese înregistrează un progres, iar profesorul este tentat să aprecieze mai generos acest progres, sau situația unor elevi cu potențial mai înalt de învățare când profesorul tinde să fie mai exigent.

### **8.3. Sisteme de apreciere a rezultatelor școlare**

În practica școlară se evidențiază următoarele *moduri de apreciere*:

- aprecierea propozițională
- aprecierea prin note, litere, culori și alte simboluri
- aprecierea prin calificative
- aprecierea nonverbală
- clasificarea
- raportul de evaluare

Aceste moduri de apreciere prezintă următoarele *caracteristici*:

- toate reprezintă mijloace de întărire a rezultatelor
- majoritatea au caracter convențional, prezentând mesaje codificate în diverse semne, simboluri, prin care educatorul exprimă elevilor judecățile lui de valoare asupra învățării realizate de elevi
- cele mai răspândite și utilizate cu o frecvență mare aparțin notării

funcțiile pe care le îndeplinește apreciere rezultatelor:

- exprimă sintetic o judecată valorică
- evidențiază interese, pitudini ale elevilor pentru diverse domenii ale cunoșterii și de activitate
- contribuie la cultivarea motivației față de învățătură
- evidențiază evoluția școlară a elevilor
- reprezintă pentru elevi repere care îi jută să conștientizeze valoare activității lor și a rezultatelor obținute
- favorizează o autocunoaștere mai corectă din partea elevilor, îi ajută să-și aprecieze performanțele, le dezvoltă judecată evaluativă, capacitatea de autoevaluare, cu efecte pozitive în plnul activității acestora
- reprezintă pentru profesor un mijloc de exprimare a judecăților valorice emise asupra fiecărui elev, de determinare a poziției pe care o deține în grup și mai ales în raport cu obiectivele activității școlare.

*Aprecierea propozițională.* Reprezintă modul curent și cel mai frecvent utilizat de aprecierea acțiunilor și rezultatelor elevilor pe parcursul activității. Se exprimă în aprecieri verbale foarte nuanțate (laudă/mustrare, acceptare/respingere, acord/dezacord, bine/corect etc.)

**Aprecierea prin simboluri.** Aici întâlnim frecvent sistemele numerice și literare.

Notarea numerică constă în aprecierea prin cifre, ordonate pe o scală cu mai multe trepte, mai mult sau mai puțin lungă. Caracteristicile de care depinde valoarea scalei

privesc: întinderea ei, ordonarea crescătoare sau descrescătoare a valorilor în raport cu performanța înaltă su scăzută, delimitarea reușitei de starea de eșec.

Există diferite scale de notare cu întindere diferită utilizate în diverse sisteme de învățământ: de exemplu la noi se utilizează scala de notare cu zece trepte, cu 7 trepte în Norvegia, 6trepte în Germania, 5 trepte în Rusia, Danemarca 13, Franța 20.

Întinderea scalei prezintă importanță pentru gradul de exactitate a aprecierii și pentru puterea de disociere a performanțelor

performanțelor fiecărui elev, concretizată într-un raport de evaluare. Acesta presupune o prezentare a rezultatelor elevilor, punând în evidență performanțele obținute, aptitudini pentru diverse domenii, dificultăți de învățare, motivația etc.

Sistemele de apreciere prezintă și unele limite care trebuie avute în vedere:

- au valoare diagnostică și prognostică scăzută
- au un caracter de sondaj
- sunt incomplete sub raportul a ceea ce se evaluează
- prezintă efecte traumatizante, stresante
- generează un “fetiș” al notei, învățarea pentru notă.

## **9. Distorsiuni în aprecierea rezultatelor școlare**

### **9.1. Variabilitatea aprecierii**

### **9.2. Factorii variabilității aprecierilor**

**9.1. Variabilitatea aprecierii.** Datorită dimensiunii subiective a evaluării vom vorbi despre o anumită variabilitate a aprecierilor.

Variabilitatea aprecierilor are un caracter atât interpersonal dar și intraindividual, în sensul că aceeași persoană apreciază în mod diferit un fenomen/rezultat școlar în funcție de circumstanțele în care se realizează evaluarea (starea de moment, influențe aparținând contextului etc.)

Caracterul relativ al evaluării este generat nu numai de variabilitatea aprecierii, ci și de imprecizia măsurării, care ține de modul de concepere al probei.

Deoarece s-a recunoscut faptul că există erori în apreciere, cercetările s-au centrat pe studiul factorilor și situațiilor care ar induce erori, cunoașterea acestor factori putând să diminueze posibilitatea erorii.

### **9.2. Factorii variabilității aprecierilor**

Printre acești factori amintim: *personalitatea evaluatorului, expectațiile evaluatorului, diverse circumstanțe, disciplinele de învățământ, tipurile de rezultate evaluate, particularitățile psihice ale subiecților.*

*a. personalitatea și atitudini ale evaluatorului.* Aprecierea fiind produsul unor operatori umani, va depinde de “ecuația personală” a evaluatorului. Unii autori (Niozet P. și Cavarneu G.) consideră că personalitatea profesorului ca evaluator este implicată în actul evaluării într-o triplă ipostază:

- ca realizator al procesului de instruire
- ca examinator
- prin trăsăturile sale de personalitate

De exemplu, profesorul ca realizator al procesului de instruire, prin stilul didactic, prin atitudinile sale și nu în ultimul rând, prin strategiile folosite poate influența atât direct cât și indirect activitatea de evaluare. Dacă adăugăm și faptul că evaluarea elevilor este o oglindă a activității profesorului vom înțelege mai bine modul în care ipostaza de realizator al procesului de instruire dar și de examinator va afecta mai mult sau mai puțin evaluarea.

Ipostaza de examinator este și ea diferit înțeleasă și conștientizată de profesori:

- unii văd în evaluare un mijloc de măsurare și apreciere a eforturilor elevilor și a rezultatelor obținute și mai puțin a calității actului didactic
- alții utilizează evaluarea mai mult ca mijloc de întărire a autorității lor
- există și profesori care consideră evaluarea ca mijloc de recunoaștere și apreciere exactă a performanțelor elevilor și chiar de stimulare a acestora
- unii abordează cu mare responsabilitate evaluarea, pe când alții îi diminuează importanța.

În acest sens Pelaghia Popescu distinge următoarele conduite deficitare în evaluare:

- Notarea strategică – subaprecierea performanțelor elevilor, mai ales în prima parte a anului școlar, determinată de prejudecata că acordarea de note mari, chiar dacă sunt meritate, nu întreține interesul elevilor pentru studiu și nici capacitatea de mobilizare și efort.
- Notarea sancțiune- nota nu măsoară pregătirea ci sancționează elevul pentru fapte, atitudini, situații care nu au legătură cu nivelul de pregătire
- Notarea speculativă – sancționarea prin notă unor lacune din ansamblu cunoștințelor elevilor, chiar și atunci când acestea nu fac parte din elementele esențiale ale conținutului
- Notarea “etichetă” – menținerea elevului într-o anumită zonă valorică fără a se ține cont de evoluția sa ulterioară.

**b. Expectațiile evaluatorului** se produc pe de o parte, sub influența reprezentărilor pe care profesorul o are despre potențialul de învățare al unor elevi, iar pe de altă parte de diferitele circumstanțe care apar.

Cea mai cunoscută distorsiune din această categorie este “*efectul halo*”, ce constă în părerea bună pe care profesorul și-a format-o despre unii elevi în ceea ce privește potențialul lor de învățare. Ca urmare (sub influența acestor reprezentări), profesorul tinde să supraevalueze rezultatele elevilor chiar și atunci când aceștia au rezultate slabe (sub nivelul așteptărilor.)

Un alt efect tot din această categorie este “*efectul de anticipație*” sau efectul Pygmalion care este asemănător efectului halo, dar cu caracter invers, în sensul că expectațiile profesorului sunt nefavorabile.

**c. Diverse circumstanțe.** Distorsiunile în evaluare se explică nu numai prin variabilele de personalitate ci și de situație, cu alte cuvinte, distorsiunile iau naștere din interacțiunea dintre evaluator și contextul evaluării.

În această categorie amintim:

- Efectul de contrast – constă în accentuarea a ceea ce îi deosebește pe subiecți.
- Efectul de ordine
- Eroarea logică- când se apreciază alte variabile decât cele considerate oportune
- Statutul școlar al elevilor

Toate aceste erori pot fi diminuate dacă se ține cont de următoarele modalități de optimizare a acțiunii de evaluare:

- alegerea unei scale de notare adecvată

- elaborarea unei grile de corectare
- elaborarea unor descriptori de performanță
- corectarea fără a ști a cui este lucrarea
- compararea lucrărilor care au primit aceeași notă
- recorectarea lucrărilor
- formarea/dezvoltarea competențelor de evaluare a profesorilor

**Propuneri de subiecte pentru examenul de  
Teoria și metodologia instruirii și Teoria și practica evaluării**

1. Analizați evoluția conceptului de “didactică”, prin prisma caracteristicilor didacticii tradiționale, moderne și postmoderne.
2. Specificul didacticii postmoderne - eseu.
3. Procesul de învățămînt ca relație dintre predare-învățare-evaluare.
4. Factorii determinați ai predării eficiente - analiză critică.
5. Predarea ca act de comunicare. Competența de comunicare a profesorului - eseu.
6. Stilurile didactice și eficiența lor - analiză comparativă
7. Determinanții stilurilor didactice.
8. Strategiile didactice și semnificația lor pedagogică.
9. Tendințe noi în metodologia didactică- analiză critică.
10. Sistemul metodelor de învățămînt- analiză comparativă, prin prisma avantajelor și dezavantajelor a principalelor categorii de metode sau metode. (Analizați comparativ din punct de vedere al efectelor formative conversația euristică cu jocul de rol) .
11. Prezentarea unei metode de predare-învățare specific ariei curriculare  
*Limbă și comunicare.*
12. Proiectarea pe unități de învățare
13. Funcțiile specifice ale evaluării.
14. Strategia evaluării în trei timpi.
15. Analiză comparativă evaluarea formativă-evaluare sumativă
16. Metodele de evaluare complementare (portofoliul) și efectele lor formative.
17. Tipuri de itemi –analiză prin prisma avantajelor și dezavantajelor
18. Construirea unui test care să cuprindă diferite tipuri de itemi.
19. Aprecierea rezultatelor școlare. Apreciere prin calificative – motivația introducerii în sistemul de învățămînt românesc
20. Factori ai variabilității aprecierii rezultatelor școlare și posibilități de diminuare a lor.