

Centru de Meditatii si Cursuri Targoviste
Calea Bucuresti, Bloc O2, Parter
Tel: 0768 712 444/ 0722 130 510/ 0345 103 191
<https://www.facebook.com/centru.meditatiitargoviste.1>
<http://www.centrumeditatiisicursurii.ro>
centrumeditatii@yahoo.ro

CURS METODICA

-2015-

CUPRINS

Capitolul I. Proiectarea, organizarea si desfasurarea activitatii didactice

1. *Curriculum – definiții, clasificări, componente*
2. *Proiectarea curriculumului la decizia școlii*
3. *Proiectarea activității didactice: planificarea calendaristica, proiectarea unei unități de învățare*
4. *Tipuri de lecții. Proiectarea unei lecții*

Capitolul II. Strategii didactice utilizate in procesul de predare-invatare-evaluare.

1. *Metode de învățare (tradiționale si centrate pe elev)*
2. *Mijloace de învățământ (tipuri, caracterizare, funcții didactice)*
3. *Forme de organizare a activității didactice (frontal, individual, grup)*

Capitolul III. Evaluarea procesului instructiv-educativ

1. *Evaluarea: obiective , funcții, tipuri, instrumente, erori*
2. *Metode de evaluare: tradiționale, alternative*
3. *Tipologia itemilor*

CAPITOLUL I

Proiectarea, organizarea și desfășurarea activității didactice

1. Curriculum – definiții, clasificări, componente

Conținutul învățământului preuniversitar este asigurat prin **Curriculumul național**. Curriculumul național este ansamblul coerent al planurilor-cadru de învățământ, al programelor școlare și al manualelor școlare din învățământul preuniversitar (*Legea învățământului*).

Curriculumul național reprezintă: „ansamblul proceselor educative și al experiențelor de învățare prin care trece elevul pe durata parcursului său școlar; ansamblul documentelor școlare de tip reglator, în cadrul cărora se consemnează datele esențiale privind procesele educative și experiențele de învățare pe care școala le oferă elevului.” (*HG nr. 231/2007*).

Curriculumul Național este alcătuit din două segmente:

A – Curriculum nucleu 70% - constituie unicul sistem de referință pentru toate tipurile de evaluare externă a școlii și care va fi consemnat la nivelul standardelor naționale de performanță.

Curriculumul nucleu reprezintă **trunchiul comun**, adică numărul minim de ore de la fiecare disciplină obligatorie prevăzută în planul de învățământ.

B – Curriculum la decizia școlii (CDS) 30% - Curriculumul la decizia școlii acoperă diferența de ore dintre curriculum-ul și numărul minim/maxim de ore pe săptămână, pe disciplină și pe an de studiu, prevăzute în planurile-cadru de învățământ.

CDS reprezintă ansamblul proceselor educative și al experiențelor de învățare pe care fiecare școală le propune în mod direct elevilor săi în cadrul ofertei curriculare proprii. La nivelul planurilor de învățământ, CDS reprezintă numărul de ore alocate școlii pentru construirea propriului proiect curricular. Cuprinde următoarele categorii:

B1 - Curriculum extins – reprezintă, pentru învățământul general, acea formă de CDS care urmărește extinderea obiectivelor (competențelor) și a conținuturilor din Curriculumul-nucleu prin noi obiective de referință (competențe specifice) și noi unități de conținut, în numărul maxim de ore prevăzut în plaja orară a unei discipline. Acesta presupune parcurgerea programei în întregime (inclusiv elementele marcate cu asterisc).

B2 – Curriculum nucleu aprofundat – reprezintă, pentru învățământul general, acea formă de CDS care urmărește aprofundarea obiectivelor de referință (competențelor specifice) ale Curriculumului-nucleu prin noi obiective de referință (competențe specifice) și unități de conținut, în numărul maxim de ore prevăzut în plaja orară a unei discipline. Conform Ordinului ministrului nr. 3638/11 aprilie 2001, aprofundarea se aplică numai în cazuri de recuperare pentru acei elevi care nu reușesc să atingă nivelul minimal al obiectivelor/competențelor prevăzute de programă în anii anteriori. Școala nu abordează deloc segmentul de 30%, ci aprofundează exclusiv curriculum nucleu. Este recomandat pentru elevii cu ritm lent și moderat de învățare.

B3 – Curriculum elaborat de școală – "Opționalul" - reprezintă, pentru învățământul obligatoriu, acea varietate de CDS ce constă într-o nouă disciplină școlară; aceasta presupune elaborarea în școală a unei programe cu obiective (competente) și conținuturi noi, diferite de acelea existente în programele de trunchi comun.

CDS se poate realiza prin mai multe tipuri de opționale, respectiv:

- ✓ **Opțional la nivelul unei discipline**
- ✓ **Opțional la nivelul ariei curriculare**
- ✓ **Opțional la nivelul mai multor arii curriculare**

În funcție de forma educației cu care se corelează, curriculum poate fi clasificat în :

- *Curriculum-ul formal/ oficial*, este cel prescris oficial, care are un statut formal și care cuprinde toate documentele școlare oficiale, ce stau la baza proiectării activității instructiv-educative la toate nivelele sistemului și procesului de învățământ. El reprezintă rezultatul activității unei echipe interdisciplinare de lucru, este validat de factorii educaționali de decizie și include următoarele documente oficiale: documente de politică a educației, documente de politică școlară, planuri de învățământ, programe școlare și universitare, manuale școlare și universitare, ghiduri, îndrumătoare și materiale metodice-suport, instrumente de evaluare.

- *Curriculum-ul neformal/ nonformal* vizează obiectivele și conținuturile activităților instructiv-educative neformale/ nonformale, care au caracter opțional, sunt complementare școlii, structurate și organizate într-un cadru instituționalizat extrașcolar (de exemplu, în cluburi, asociații artistice și sportive, case ale elevilor și studenților, tabere ș.a.m.d.).

- *Curriculum-ul informal* cuprinde ansamblul experiențelor de învățare și dezvoltare indirecte, care apar ca urmare a interacțiunilor celui care învață cu mijloacele de comunicare în masă (mass-media), a interacțiunilor din mediul social, cultural, economic, familial, al grupului de prieteni, al comunității etc. Practic, curriculum-ul informal emerge din ocaziile de învățare oferite de societăți și agenții educaționale, mass-media, muzee, instituții culturale, religioase, organizații ale comunităților locale, familie.

Asadar, Curriculum, in sens larg, reprezintă ansamblul proceselor educative si al experiențelor de invatare prin care trece elevul pe durata parcurșului său școlar. In sens restrâns, curriculumul cuprinde ansamblul acelor documente școlare de tip reglator in cadrul cărora se consemnează datele esențiale privind procesele educative si experiențele de învățare pe care școala le oferă elevului. Acest ansamblu de documente poartă, de regulă, denumirea de curriculum formal sau oficial.

Aria curriculara - reprezintă un grupaj de discipline școlare care au în comun anumite obiective si metodologii si care oferă o viziune multi- si/sau interdisciplinară asupra obiectelor de studiu. Curriculumul Național din România este structurat în șapte arii curriculare. Ariile curriculare au fost selectate în conformitate cu finalitățile învățământului, ținând cont de importanța diverselor domenii culturale care structurează personalitatea umană, precum si de conexiunile dintre aceste domenii. Ariile curriculare asupra cărora s-a convenit în învățământul românesc sunt următoarele:

Limbă si comunicare (*limba și literatura romană, limbile străine*)

Matematică si Științe ale naturii (*matematică, fizică, chimie, biologie*)

Om si societate (*geografie, istorie, religie, discipline socio-umane*)

Arte (*educație plastică, educație muzicală*)

Educație fizica si sport (*educatie fizica si sport*)

Tehnologii (*Educatie tehnologica si de specialitate, Informatica*)

Consiliere si orientare

Ciclurile curriculare - reprezinta periodizari ale scolaritatii care au în comun obiective de referinta/ competentespecifice . Ele grupeaza mai multi ani de studiu, care apartin uneori de niveluri școlare diferite si care se suprapun peste structura formala a sistemului de învățământ, cu scopul de a focaliza obiectivul major al fiecărei etape școlare si de a regla procesul de învățământ prin interventii de natura curriculara.

Cicluri curriculare:

Ciclul curricular al achizițiilor fundamentale (grupa pregătitoare a grădiniței - acolo unde există, clasa 0, urmată de clasele I și a II-a) are ca obiective majore acomodarea la cerințele sistemului școlar și alfabetizarea inițială.

Ciclul curricular de dezvoltare (clasele a III-a - a VI-a) are ca obiectiv major formarea capacităților de bază necesare pentru continuarea studiilor.

Ciclul curricular de observare și orientare (clasele a VII-a - a IX-a) are ca obiectiv major orientarea în vederea optimizării opțiunii școlare și profesionale ulterioare.

Ciclul curricular de aprofundare are ca obiectiv major adâncirea studiului în profilul și specializarea aleasă, asigurând, în același timp, o pregătire generală pe baza opțiunilor din celelalte arii curriculare.

Ciclul curricular de specializare are ca obiectiv major pregătirea în vederea integrării eficiente în învățământul universitar de profil sau pe piața muncii.

Componentele curriculumului național: planuri cadru, programe școlare, manuale

1. Planul-cadru de învățământ (elaborat de Centrul Național Pentru Curriculum și Evaluare în Invatamnatul Preuniversitar) reprezintă principalul document oficial de tip reglator – componentă a curriculumului național, un instrument de bază în promovarea politicii educaționale la nivel național. Planurile-cadru de învățământ stabilesc, diferențiat în funcție de nivelul de școlarizare, disciplinele studiate de către elevi în școală și numărul de ore alocate fiecăreia dintre acestea. Disciplinele sunt prezentate grupat în cele șapte arii curriculare: *Limbă și comunicare, Matematică și științe ale naturii, Om și societate, Arte, Educație fizică și sport, Tehnologii, Consiliere și orientare*. Această grupare asigură coerența structurală a planurilor-cadru de învățământ pentru toate nivelurile de școlaritate.

Planul de învățământ stabilește:

- finalitățile și obiectivele generale ale pregătirii;
- competențele finale și standardele pregătirii;
- structura conținutului pregătirii, grupate modular, sub formă de discipline, inter sau trans disciplinar, etc.
- eșalonarea în timp a pregătirii cu precizarea:
 - succesiunii experiențelor de învățare (parcurgerii disciplinelor);
 - numărul săptămânal și anual de ore afectate fiecărui obiect de studiu (disciplină);
 - limitele maxime și minime ale pregătirii (nr.de ani de studiu, posibilități de accelerare a studiului);
 - structura anilor de studiu, cu precizarea succesiunii intervalelor de timp afectate studiilor, vacanțelor;
- sistemul de acces și sistemul de finalizare al pregătirii;
- modalități de evaluare a competențelor și standardelor pregătirii pe parcurs și finale.

Principii ce stau la baza elaborării planurilor cadru

Principiul egalității șanselor – se referă la dreptul fiecărui individ la educația comună;

Principiul descongestionării – recomandă selectarea, structurarea și esențializarea conținuturilor programelor școlare și diminuarea supraîncărcării informaționale.

Principiul selecției și ierarhizării culturale – a condus la integrarea disciplinelor de studiu într-un sistem și la interrelaționarea lor, permițând structurarea Curriculum-ului Național în arii curriculare.

Principiul funcționalității – recomandă adaptarea disciplinelor de studiu și, implicit, a ariilor curriculare la particularitățile de vârstă ale elevilor și gruparea programelor de studiu preuniversitare pe cicluri optime.

Principiul coerenței, care se referă la asigurarea echilibrului optim între ariile curriculare și disciplinare de studiu, în plan orizontal și vertical.

Principiul racordării la social – subliniază necesitatea asigurării unor corespondențe între instituțiile de învățământ și cerințele sociale, a unor legături optime și a unor colaborări între instituțiile de învățământ și comunitate.

Principiul compatibilizării cu standardele europene în învățământ - cu paradigmele educaționale promovate la nivel european.

Pentru învățământul primar și gimnazial, planurile-cadru cuprind două componente:

- **trunchi comun**, ca ofertă curriculară obligatorie pentru toți elevii;
- **curriculum la decizia școlii**, care cuprinde orele alocate pentru dezvoltarea ofertei curriculare proprii fiecărei unități de învățământ; se asigură astfel cadrul pentru susținerea atât a unor performanțe diferențiate, cât și a intereselor specifice de învățare ale elevilor.

Pentru învățământul liceal, planurile-cadru cuprind următoarele componente:

- **trunchi comun și curriculum diferențiat**, ca ofertă curriculară obligatorie pentru fiecare filieră, profil, specializare;
- **curriculum la decizia școlii**, pentru filierele teoretică și vocațională;
- **curriculum în dezvoltare locală**, pentru filiera tehnologică – componente care cuprind orele alocate pentru dezvoltarea ofertei curriculare proprii fiecărei unități de învățământ.

Curriculumul în dezvoltare locală asigură cadrul pentru realizarea instruirii elevilor, în parteneriat cu agenți economici, conform *Standardelor de pregătire profesională*.

2. Programa școlară este parte componentă a curriculumului național. Aceasta reprezintă documentul școlar de tip reglator – instrument de lucru al profesorului – care stabilește, pentru fiecare disciplină, oferta educațională care urmează să fie realizată în perioada de timp alocată pentru un parcurs școlar determinat.

Programele școlare pentru învățământul gimnazial și liceal au următoarele componente:

- notă de prezentare
- competențe generale
- valori și atitudini
- competențe specifice și conținuturi
- sugestii metodologice.

Programele școlare pentru învățământul primar au următoarele componente:

- notă de prezentare
- obiective cadru
- obiective de referință
- conținuturi
- exemple de activități de învățare

Nota de prezentare a programei școlare argumentează structura didactică adoptată și sintetizează o serie de recomandări considerate semnificative din punct de vedere al finalităților studierii disciplinei respective.

Competențele - reprezintă ansambluri structurate de cunoștințe și deprinderi dobândite prin învățare; acestea permit identificarea și rezolvarea în contexte diverse a unor probleme caracteristice unui anumit domeniu.

Competențele generale - se definesc pe obiect de studiu și se formează pe durata mai multor ani . Ele au un grad ridicat de generalitate și complexitate și au rolul de a orienta demersul didactic către achizițiile finale dobândite de elev prin învățare.

Competențele specifice - se definesc pe obiect de studiu și se formează pe parcursul unui an școlar. Ele sunt derivate din competențele generale, fiind etape în dobândirea acestora. Competențelor specifice li se asociază prin programă unități de conținut.

Valorile și atitudinile orientează dimensiunile axiologică și afectiv-atitudinală aferente formării personalității elevului din perspectiva fiecărei discipline. Realizarea lor concretă derivă din activitatea didactică permanentă a profesorului, constituind un element implicit al acesteia.

Conținuturile învățării sunt mijloace prin care se urmărește formarea competențelor specific/realizarea obiectivelor de referință și, implicit, a competențelor generale propuse/obiectivelor cadru. Ele sunt organizate tematic, în unități de conținut.

Obiectivele cadru - sunt obiective cu un grad ridicat de generalitate și complexitate. Ele se referă la formarea unor capacități și atitudini generate de specificul disciplinei și sunt urmarite de-a lungul mai multor ani de studiu. Obiectivele cadru au o structură comună pentru toate disciplinele, aparținând unei arii curriculare, și au rolul de a asigura coerență în cadrul acesteia.

Obiectivele de referință - sunt obiective care specifică rezultatele așteptate ale învățării la finalul unui an de studiu și urmaresc progresia în formarea de capacități și achiziția de cunoștințe ale elevului de la un an de studiu la altul.

Sugestiile metodologice propun modalități de organizare a procesului de predare-învățare-evaluare.

Exemplele de activități de învățare sugerează demersuri pe care le poate întreprinde profesorul pentru formarea competențelor specifice.

3. Manualul Scolar reprezintă un document oficial de politică a educației, care asigură concretizarea programei școlare într-o formă care vizează prezentarea cunoștințelor și capacităților la nivel sistemic, prin diferite unități didactice, operaționalizabile, în special din perspectiva elevului : capitole, subcapitole, grupuri de lecții, lecții.

Funcțiile pedagogice valabile la nivelul manualului școlar, dar și în cazul altor materiale de învățare angajează capacitățile operaționale ale programelor școlare de formare – dezvoltare a personalității elevilor prin intermediul unor sarcini de instruire din ce în ce mai complexe. În acest context sunt relevante următoarele funcții pedagogice ale manualului școlar (Nicola Ioan):

- *Funcția de informare care evidențiază sistemul de cunoștințe și capacități fundamentale în domeniul de studiu respectiv, prezentate prin mijloace didactice adecvate : imagini, scheme, desene, fotografii, simboluri etc.*

- *Funcția de formare - vizează stimularea activității individuale, independențe și autonome a elevilor;*

- *Funcția de antrenare care stimulează operațiile de declanșare, activare și susținere a atenției și a motivației elevilor în și pentru învățare;*

- *Funcția de autoinstruire care stimulează mecanismele de conexiune inversă internă existente la nivelul acțiunilor didactice.*

Structura manualului școlar reflectă dimensiunile funcționale evocate, asigurând concretizarea programei prin realizarea în ordine ierarhică a următoarelor operații pedagogice : identificarea unităților de conținut, specificarea experiențelor de învățare corespunzătoare, programarea unităților de instruire la

nivelul unor secvențe evaluabile în termeni de performanță – competențe, angajarea acțiunilor de predare, învățare, evaluare la nivelul conștiinței pedagogice a profesorului, îndrumarea proiectelor de “învățare în clasă” și de “învățare acasă”.

Elaborarea unui manual școlar eficient presupune respectarea următoarelor criterii pedagogice : selecționarea informației cu valoare formativă superioară, accesibilizarea informației selecționate printr-o formă de prezentare inteligibilă și stimulativă (imagini, tabele, indicatori, elemente rezumative...), adaptarea informației la situații formative multiple (deschise în direcția educației permanente / rolul mediului informal al elevului), asigurarea coerenței pedagogice interne (ordonarea – corelarea, orientarea formativă a informației) și externe (în raport cu diferite autorități, modele, imperative sociale exprimate la nivelul comunității educative locale și teritoriale), facilitarea surselor de consultații didactice la nivelul interacțiunii dintre instruire formală – nonformală – informală (Mialaret, Gaston).

Tipologia manualelor școlare poate fi sesizată pe baza următoarelor linii de demarcare :

- a) după “ținta” vizată din punct de vedere funcțional – structural, manual pentru elev, manual pentru profesor;
 - b) după metoda predominantă, manuale bazate pe instruirea programată, manuale bazate pe instruirea prin cercetare, manuale bazate pe instruirea prin acțiuni practice, manuale bazate pe instruirea problematizată, manuale bazate pe instruirea asistată de calculator;
 - c) după modul de structurare și organizare predominant, manuale închise (care oferă elevului o singură sursă de informare), manuale deschise (care oferă elevului mai multe surse de informare);
 - d) după sursa principală, manual de autor, manual – culegere (bazat pe texte, probleme, exerciții).
- Această clasificare trebuie completată prin evidențierea cuplului manual unic (aplicabil în exclusivitate la o anumită treaptă, clasă, disciplină școlară), manuale alternative (aplicabile “în concurență” în cadrul aceleiași trepte, clase, discipline școlare). Manualele alternative propun structuri de operaționalizare a conținuturilor echivalente valoric, care stimulează realizarea obiectivelor generale și specifice (competențelor) stabilite unitar la nivelul unei programe unice, deschisă pedagogic din perspectiva proiectării și dezvoltării curriculare – Conținutul procesului de învățământ.

2. Proiectarea curriculumului la decizia școlii

Tipologia Curriculumului Național operant în cadrul sistemului de învățământ din România:

- curriculum-nucleu
- curriculum la decizia școlii – care este alcătuit din:
 - curriculum extins;
 - curriculum nucleu aprofundat;
 - curriculum elaborat în școală (optional):
 - la nivelul disciplinei;
 - la nivelul ariei curriculare;
 - la nivelul mai multor arii curriculare;

Tip de CDS	Caracteristici ale programei	Regim orar	Notare în catalog
Aprofundare	Programa pentru trunchiul comun în numărul maxim de ore al plajei orare prevăzute prin planul cadru (în cazuri de recuperare - respectiv pentru elevi care nu au reușit să dobândească achizițiile minimale prevăzute prin programa anilor de studiu anteriori)	Ore din plaja orară	Aceeași rubrică din catalog cu disciplina sursă
Extindere	Obiective de referință (comp specific) notate cu * . Conținuturi notate cu * (se regăsesc în programa de trunchi comun a disciplinei)	Ore din plaja orară	Aceeași rubrică din catalog cu disciplina sursă
Opționalul la nivelul disciplinei	Noi obiective de referință (competențe specifice). Noi conținuturi (noutatea este definită față de programa disciplinei de trunchi comun)	Ore de opțional	Rubrică nouă în catalog
Opțional integrat la nivelul ariei sau opțional cross-curricular	Noi obiective/competențe - complexe. Noi conținuturi - complexe (noutatea este definită față de programele disciplinelor de trunchi comun implicate în integrare)	Ore de opțional	Rubrică nouă în catalog

Curriculum extins - are la bază întreaga programă școlară a disciplinei, atât elementele de conținut obligatorii, cât și cele facultative. Diferența până la numărul maxim de ore prevăzute pentru o anumită disciplină se asigură prin îmbogățirea ofertei de conținuturi prevăzute de curriculumul nucleu.

Curriculum nucleu aprofundat - are la bază exclusiv trunchiul comun, respectiv elementele de conținut obligatorii. Diferența până la numărul maxim de ore prevăzute pentru o anumită disciplină se asigură prin reluarea și aprofundarea curriculumului nucleu, respectiv prin diversificarea experiențelor și activităților de învățare.

Curriculum elaborat în școală - conține, cu statut opțional, diverse discipline de studiu propuse de instituția de învățământ, sau alese de aceasta din lista elaborată la nivel de minister. Fiecare profesor are oportunitatea de a participa în mod direct la elaborarea curriculumului, funcție de condițiile concrete în care se va desfășura activitatea didactică. Disciplinele opționale se pot proiecta în viziune monodisciplinară, la nivelul unei arii curriculare sau la nivelul mai multor arii curriculare.

Elaborarea unui CDS

Pentru elaborarea programei unui CDS, se urmareste schema de proiectare care este în acord cu modelul programelor din trunchi comun.

Propunator:

Denumirea CDS:

Tipul:

Clasa

Durata:

Număr de ore pe săptămână:

Autori:

- Argument
- Obiective /Competențe
- Activități de învățare
- Lista de conținuturi
- Modalități de evaluare
- Bibliografie

Pentru **Argument**, se va redacta 1/2 - 1 pagină care motivează cursul propus: nevoi ale elevilor, ale comunității locale, formarea unor competențe de transfer etc.

Obiectivele/Competențele vor fi formulate după modelul celor din programa națională (al materiilor de trunchi comun), dar **nu vor fi reluări** ale acestora. Dacă CDS-ul ar repeta obiectivele de referință/competențele specifice programei școlare a disciplinei, atunci CDS-ul respectiv nu ar aduce nimic nou din punctul de vedere al formării și dezvoltării unor capacități ale gândirii.

Un obiectiv de referință/o competență specifică este corect formulat/ă dacă, prin enunțul său, răspunde la întrebarea "Ce poate să facă elevul?". Dacă răspunsul la această întrebare nu este clar (ceea ce poate face elevul nu poate fi demonstrat și evaluat), atunci obiectivul/competența este prea general definit. Pentru un CDS de o oră pe săptămână se vor defini și urmări 5-6 obiective de referință/competențe specifice - pe care elevii urmează să le atingă până la sfârșitul anului.

Lista de conținuturi cuprinde informațiile pe care CDS-ul le propune ca bază de operare pentru formarea capacităților vizate de obiective/competențe. Altfel spus, sunt trecute în listă acele informații care vor fi introduse, combinate și recombinate între ele și cu altele învățate anterior, într-un cuvânt, acele informații care vor fi vehiculate în cadrul CDS-ului.

Ca **modalități de evaluare**, vor fi menționate tipurile de probe care se potrivesc opționalului propus (de ex. probe scrise, probe orale, probe practice, referat, proiect etc.). Nu vor fi incluse probele ca atare.

În cazul în care CDS-ul este prevăzut pentru un nivel de școlaritate sau un ciclu curricular, este necesar să fie definite și **obiective cadru (competențe generale)** din care **se deduc obiectivele de referință (competențe specifice)** pentru fiecare an de studiu. Altfel spus, dacă oferta cuprinde un CDS pentru mai mulți ani de studiu, se redactează câte o programă pentru fiecare an, având grijă să apară explicit progresia obiectivelor /competențelor de la un an de studiu la altul.

3.Proiectarea activității didactice

În funcție de orizontul de timp luat ca referință, distingem două tipuri fundamentale de proiectare pedagogică:

- **proiectarea globală** – are drept referință o perioadă mai mare din timpul de instruire: de la un ciclu școlar la un an de studiu și se concretizează în elaborarea planurilor de învățământ și a programelor școlare;

- **proiectarea eșalonată** – are drept referință perioade mai mici de timp și se concretizează în:

- planificarea anuală;
- planificarea semestrială;
- proiectarea unităților de învățare;
- proiectarea lecției.

3.1.Proiectarea anuală a activității are în vedere o perspectivă mai îndelungată asupra predării unei discipline. Proiectarea anuală presupune:

- a) definirea scopului instrucției educative urmarite în predarea acestei discipline
- b) analiza structurilor conținutului și delimitarea lui în capitole, teme
- c) stabilirea ritmului de parcurgere a materiei
- d) distribuirea timpului pe activități de predare, de recapitulare și sinteză, și de evaluare.

Școala

Profesor:

Disciplina

Clasa/Nr. ore pe săpt./Anul.....

Semestrul	Nr. Crt.	Unități de învățare	Evaluare	Nr. ore	Observații

3.2.Planificarea semestrială a activității este o continuare și o particularizare a celei anuale, detaliată pe semestre, unde sunt trecute și conținuturile de la fiecare unitate

Nr. crt	Unitatea de învățare	Competențe specifice/ Obiective de referință	Conținuturi	Nr. Ore	Data/ săpt	Obs.

3.3.Unitatea de învățare are o structură omogenă din punct de vedere tematic, se desfășoară continuu pe o perioadă de timp și se finalizează prin evaluare; stabilește strategiile utilizate în parcurgerea acelor capitole, a metodelor, procedurilor, a mijloacelor de învățare, materiale didactice și forme de organizare a activității

Școala.....

Disciplina.....

Unitatea de învățare.....

Nr ore alocate.....

Clasa/nr.ore săptămână.....

Anul.....

Conținuturi	Obiective de referință / Competențe specifice	Activități de învățare	de Resurse materiale și procedurale	Evaluare	Data	Obs

În **conținuturi** se trec detalieri de conținut necesare în explicarea modului de parcurgere a materiei.

În **obiective de referință/competențe specifice** se trec codurile din programa școlară.

Activitățile de învățare pot fi cele din programa școlară sau completate, modificate de profesor pentru atingerea obiectivelor/competențelor propuse.

Resurse este rubrica în care se specifică mijloacele, formele, metodele și timpul

În **Evaluare** se menționează formele de evaluare ale elevilor, aplicate la clasă.

În viziunea *tradițională* activitatea de proiectare didactică constă în simpla planificare și eșalonare rigidă a timpului pe unități de instruire și, în paralel, în eșalonarea univocă a materiei de studiat sub forma planului calendaristic, a sistemului de lecții, a planului tematic, a proiectului de lecție – în funcție de așa – numitele „programe analitice”.

În viziunea *modernă*, proiectarea didactică reprezintă o activitate complexă, un ansamblu de procese și operații deliberative de anticipare a modului de desfășurare a activității instructiv – educative, de fixare mentală a pașilor ce se vor parcurge și a relațiilor dintre aceștia.

Acțiunile de proiectare didactică nu se identifică cu cele de elaborare a planurilor de activitate, ci sunt mult mai complexe. Ele constau în gândirea, anticiparea și prefigurarea procesului instructiv – educativ, a strategiilor de predare, învățare și evaluare, a modului orientativ în care se va desfășura activitatea.

Sintagma de *design instrucțional* presupune:

- a defini obiectivele învățării la unul sau mai multe niveluri;
- a sugera teme de activitate susceptibile să provoace învățarea în sensul dorit;
- a oferi posibilitatea de a alege a metodelor și mijloacelor de predare și învățare;
- a presupune instrumente de control ale predării și învățării;
- a determina condițiile prelabile necesare unei activități de învățare eficiente.

Unii autori avansează un algoritm procedural ce corelează patru întrebări esențiale, în următoarea ordine: *Ce voi face? Cu ce voi face? Cum voi face? Cum voi ști dacă ceea ce trebuia făcut a fost făcut?*

Răspunsurile la cele patru întrebări vor contura astfel etapele proiectării didactice. Prima întrebare vizează obiectivele educaționale; a doua întrebare trimite către resursele educaționale de care dispune sau trebuie să dispună învățătorul/profesorul; ce-a de-a treia întrebare cere un răspuns corect privind stabilirea unei strategii educaționale coerente și pertinente pentru atingerea obiectivelor. Răspunsul la a patra întrebare pune problema conturării unei metodologii de evaluare a eficienței activității desfășurate.

4. Tipuri de lecții. Proiectarea unei lecții

Lecția - Formă de bază a organizării activității instructiv-educative din școală, desfășurată cu o clasă de elevi, într-un timp determinat, sub conducerea unui profesor în conformitate cu programa de învățământ;

Eetapele proiectării lecției:

- ◆Etapa identificării și dimensionării obiectivelor educaționale ale lecției.
- ◆Etapa care vizează stabilirea resurselor educaționale.
- ◆Etapa care vizează conturarea strategiilor didactice optime.
- ◆Etapa care vizează stabilirea tehnicilor de evaluare a rezultatelor învățării.

Proiectarea unei activități presupune realizarea unei concordanțe între trei puncte cheie:

→**Obiective** – *Spre ce tind?*

→**Metode, materiale, mijloace și experiențe sau exerciții de învățare** – *Cum să ajung acolo?*

→**Evaluarea** – *Cum voi ști când am ajuns?*

Prin corelarea celor trei puncte cheie se proiectează activitatea într-un set de acțiuni realizate în mai multe etape.

Proiectul de activitate cuprinde o articulare ideatică, scriptică a mai multor elemente componente, ce sunt repartizate, de regulă, în două părți:

Partea introductivă – informații din care se deduc coordonatele activității: **obiectul de învățământ, subiectul / tema activității, data, ora, clasa, propunător, obiectivul fundamental, categoria de lecție;**

Partea ce vizează desfășurarea propriu – zisă a activității – obiectivele operaționale, conținuturi, situații / activități de învățare, strategii didactice, evaluare.

Nu există un model unic, absolut, pentru derularea activității. Se pot structura modele diferite de desfășurare a activităților, în funcție de obiective, conținuturi, activități, locuri de desfășurare a activității, mod de organizare a elevilor.

Momentele lecției

- moment organizatoric
- captarea atenției elevilor prin stârnirea intereselor acestora;
- informarea cu privire la tema și obiectivele de atins;
- reactualizarea și performarea unor capacități formate anterior;
- prezentarea elementelor de conținut specifice/dirijarea învățării;
- fixarea/consolidarea/obținerea performanței;
- asigurarea feedback-ului;
- evaluarea performanțelor obținute;
- tema pentru acasă

Tipuri de lecție:

- ▶ Lecția mixtă
- ▶ Lecția de comunicare / însușire de noi cunoștințe
- ▶ Lecția de formare de priceperi și deprinderi
- ▶ Lecția de fixare și sistematizare
- ▶ Lecția de verificare și apreciere ale rezultatelor școlare.

Lecția mixtă

Lecția mixtă vizează realizarea, în măsură aproximativ egală, a mai multor scopuri sau sarcini didactice: comunicare, sistematizare, fixare, verificare. Este tipul de lecție cel mai frecvent întâlnit în practica educativă, îndeosebi la clasele mici, datorită diversității activităților implicate și sarcinilor multiple pe care le joacă.

Structura relativă a lecției mixte:

- moment organizatoric
- verificarea conținuturilor însușite: verificarea temei; verificarea cunoștințelor, deprinderilor, priceperilor dobândite de elev
- pregătirea elevilor pentru receptarea noilor cunoștințe (se realizează, de obicei, printr-o conversație introductivă, în care sunt actualizate cunoștințe dobândite anterior de elevi, relevante pentru noua temă, prin prezentarea unor situații – problemă, pentru depășirea cărora sunt necesare cunoștințe noi, etc.)
- precizarea titlului și a obiectivelor: profesorul trebuie să comunice elevilor, într-o formă accesibilă, ce așteaptă de la ei la sfârșitul activității
- comunicarea / însușirea noilor cunoștințe, printr-o strategie metodică adaptată obiectivelor, conținutului temei și elevilor și prin utilizarea acelor mijloace de învățământ care pot facilita și eficientiza realizarea acestei sarcini didactice
- fixarea și sistematizarea conținuturilor predate prin repetare și exerciții aplicative
- explicații pentru continuarea învățării acasă și pentru realizarea temei.

Lecția de comunicare / însușire de noi cunoștințe

Acest tip de lecție are un obiectiv didactic fundamental - însușirea de cunoștințe (și, pe baza acestora, dezvoltarea unor capacități și atitudini intelectuale) - dar prezintă o structură mixtă, îndeosebi la clasele mici. Când obiectivul didactic fundamental al lecției îl constituie însușirea unor noi cunoștințe, celelalte etape corespunzătoare tipului mixt sunt prezente, dar au o pondere mult mai mică; ponderea celorlalte etape este determinată de vârsta elevilor: la clasele mari, lecția de comunicare tinde chiar către o structură monostadială.

Structura generală a acestui tip de lecție este următoarea:

- momentul organizatoric prezent în orice lecție și prin care se asigură condițiile unei bune desfășurări a lecției
- pregătirea pentru tema nouă care constă în actualizarea, de regulă prin conversație, a unor cunoștințe anterioare, necesare noii învățări
- anunțarea subiectului (titlului) și a obiectivelor lecției, acestea din urmă vor fi prezentate într-o formă accesibilă în vederea motivării și cointeresării lor pe parcursul lecției
- transmiterea cunoștințelor, este etapa de bază a lecției, care ocupă cea mai mare parte a timpului. Prin strategii specifice, profesorul/învățătorul prezintă noul conținut și dirijează învățarea elevilor, asigurând o participare activă a acestora până la obținerea performanței vizate
- fixarea cunoștințelor, care se poate realiza prin conversații sau aplicații practice
- anunțarea și explicarea temei pentru acasă

Lecția de formare de priceperi și deprinderi, specifice unor domenii de activitate diverse: desen, muzică, abilități practice, educație fizică, literatură, informatică etc.

Structura orientativă a acestui tip de lecție:

- moment organizatoric, care capătă o importanță sporită în cazul în care exersarea se bazează pe utilizarea unor mijloace de învățământ specifice (atelier, laborator)
- precizarea temei și a obiectivelor activității
- actualizarea / prezentarea, prin explicații sau conversație, a unor cunoștințe, ce reprezintă suportul teoretic al exersării
- explicarea și demonstrarea modelului acțiunii de executat, realizate de regulă de cadrul didactic, în vederea formării la elevi a modelului intern al acțiunii respective
- exersarea propriu – zisă, care se realizează mai întâi sub îndrumarea cadrului didactic și apoi independent, sub forma unor exerciții variate, dozate și gradate
- evaluarea rezultatelor obținute.

Acest tip de lecție se întâlnește la o varietate de obiecte de învățământ care au ca obiectiv formarea și exersarea deprinderilor intelectuale (matematică, gramatică, informatică), deprinderilor motorii (educație fizică, tehnologică, lucrări de atelier) sau capacităților creatoare (muzică, desen, compunere).

Adesea deprinderile nu pot fi formate într-o singură lecție, exersarea lor realizându-se pe parcursul mai multor ore, care se pot desfășura chiar succesiv, în aceeași zi.

Variante ale sale sunt: lecția în atelier, lecția în laborator, lecția de rezolvare de probleme, lecția de educație fizică, lecția – excursie, etc.

Lecția de fixare și sistematizare (recapitulare)

Lecția de fixare și sistematizare vizează consolidarea cunoștințelor însușite, dar și aprofundarea lor și completarea unor lacune. Se realizează prin recapitulare; recapitularea nu înseamnă reluarea într-o formă identică a unităților de conținut însușite anterior. Condiția de bază a eficientizării acestui tip de

lecție o constituie redimensionarea conținuturilor în jurul unor idei cu valoare cognitivă relevantă, astfel încât elevii să fie capabili de conexiuni care să permită explicații din ce în ce mai complete și de aplicații optime și operative în contexte din ce în ce mai largi ale cunoașterii.

Structura orientativă a acestui tip de lecție:

- precizarea conținutului, a obiectivelor și a unui plan de recapitulare; este de dorit ca această etapă să se realizeze în doi timpi: înainte desfășurării propriu – zisă a orei, apoi la începutul orei sau orelor de recapitulare
- recapitularea conținutului de bază a planului stabilit: această etapă e destinată clarificării și eliminării confuziilor constatate de cadrul didactic, stabilirii unor conexiuni prin lărgirea contextului parcurs și realizării unor scheme sau sinteze care să pună în relație tot ceea ce reprezintă esențialul la nivelul conținutului analizat
- realizarea de către elevi a unor lucrări pe baza cunoștințelor recapitulate; în cazul lecțiilor de consolidare de deprinderi, această etapă ocupă ponderea cea mai mare în structura lecției și se concretizează, în funcție de specificul disciplinei, prin: rezolvare de exerciții și probleme, analize gramaticale, analize literare, realizarea unor lucrări având caracter tehnic, etc.
- aprecierea activității elevilor
- precizarea și explicarea temei

În funcție de întinderea conținutului supus recapitulării (o temă, un capitol, materia unui semestru sau a unui an școlar) se propun câteva dintre variantele posibile ale acestui tip de lecție: lecția de repetare curentă; lecția de recapitulare pe baza unui plan dat sau alcătuit împreună cu elevii, se realizează la sfârșitul unor capitole sau teme mari din programă; lecția de sinteză.

Pornind de la metodele sau mijloacele utilizate în desfășurarea lecției, variantele menționate pot conduce la noi variante: lecție de recapitulare sau de sinteză pe bază de exerciții aplicative (atunci când se urmărește consolidarea unor deprinderi), lecția de recapitulare cu ajutorul textului programat sau al unor programe recapitulative computerizate; lecția recapitulativă pe bază de fișe (concepute în funcție de nivelul dezvoltării intelectuale și al pregătirii și de ritmul de lucru al fiecărui elev) etc.

Lecția de verificare și apreciere a rezultatelor școlare

Aceasta urmărește constatarea nivelului de pregătire al elevilor, dar și actualizarea și încadrarea cunoștințelor în noi cadre de referință și semnificare, cu consecințe importante asupra viitoarelor trasee de învățare.

Structura relativă a acestui tip de lecție:

- precizarea conținutului ce urmează a fi verificat
- verificarea conținutului (în cazul verificării orale, această etapă poate constitui un bun prilej pentru sistematizarea cunoștințelor, corectarea de confuzii, etc)
- aprecierea rezultatelor – dacă în cazul verificării orale sau practice aprecierea se face la sfârșitul orei, în cazul verificării scrise acest moment se va consuma în următoarea întâlnire a cadrului didactic cu elevii
- precizări privind modalitățile de completare a lacunelor și de corectare a greșelilor și sugestii în legătură cu valorificarea conținuturilor actualizate în activitatea viitoare.

Variantele lecției de verificare și apreciere se stabilesc în funcție de metoda sau modul de realizare a evaluării: lecția de evaluare orală; lecția de evaluare prin lucrări scrise; lecția de evaluare prin lucrări practice; lecția de evaluare cu ajutorul programelor computerizate.

Cum este firesc, tipologia lecției rămâne deschisă și permisivă la noi ipoteze și asocieri. Clasificarea, ca și specificitatea fiecărui tip de lecție nu constituie un șablon, o rețetă imuabilă, dată o dată pentru totdeauna. Ceea ce s-a reliefat în cursul prezentat nu constituie decât o platformă minimală, un punct de plecare pentru generarea de noi modalități de conjugare a unor momente ce nu pot fi totdeauna descrise sau anticipate în explorările de ordin teoretic. Practica educativă însăși poate sugera sau induce noi modalități de structurare a evenimentelor, de prefigurare a priorităților unei lecții.

CAPITOLUL II.

Strategii didactice utilizate in procesul de predare-învățare-evaluare

Strategia didactică = sistem complex și coerent de mijloace, metode, materiale și alte resurse educaționale care vizează atingerea unor obiective.

- ocupă un **loc central** în cadrul activității didactice, deoarece proiectarea și organizarea lecției se realizează în funcție de decizia strategică a profesorului

- este concepută ca un **scenariu didactic** complex, în care sunt implicați **actorii predării - învățării, condițiile realizării, obiectivele și metodele vizate.**

- prefigurează traseul metodic cel mai potrivit, cel mai logic și mai eficient pentru abordarea unei situații concrete de predare și învățare (astfel se pot preveni erorile, riscurile și evenimentele nedorite din activitatea didactică).

Componente ale strategiei didactice:

- sistemul formelor de organizare și desfășurare a activității educaționale,
- sistemul metodologic respectiv sistemul metodelor și procedeele didactice,
- sistemul mijloacelor de învățământ, respectiv a resurselor utilizate,
- sistemul obiectivelor operaționale.

Caracteristici ale strategiei didactice:

- implică pe cel care învață în situații specifice de învățare;
- raționalizează și aduce conținutul instruirii la nivelul/după particularitățile psihoindividuale
- creează premise pentru manifestarea optimă a interacțiunilor dintre celelalte componente ale procesului de instruire
- presupune combinarea contextuală, originală, unică, uneori, a elementelor procesului instructiv-educativ.

Tipuri de strategii didactice:

- strategii inductive*, al căror demers didactic este de la particular la general;
- strategii deductive* (invers față de cele inductive): general -> particular, legi sau principii-> concretizarea lor în exemple;
- strategii analogice* - predarea și învățarea se desfășoară cu ajutorul modelelor;
- strategii transductive* cum sunt explicațiile prin metafore;
- strategii mixte*: inductiv-deductive și deductiv-inductive;
- strategii algoritmice*: explicativ-demonstrative, intuitive, expozitive, imitative, programate și algoritmice propriu-zise;
- strategii euristice* - de elaborare a cunoștințelor prin efort propriu de gândire, folosind problematizarea, descoperirea, modelarea, formularea de ipoteze, dialogul euristic, experimentul de investigare, asaltul de idei, având ca efect stimularea creativității.

Strategiile didactice **sunt realizate cu ajutorul metodelor de predare și învățare** (informative și activ-participative, de studiu individual, de verificare și evaluare). Strategia nu se confundă cu metoda sau cu metodologia didactică. **Metoda vizează o activitate de predare-învățare-evaluare. Strategia vizează procesul de instruire în ansamblu și nu o secvență de instruire.**

1. Metode de învățare

Metoda didactică se referă la drumul sau calea de urmat în activitatea comună a profesorului și elevilor, în vederea realizării obiectivelor instruirii.

Etimologie: methodos (gr.)

metha = spre, către odos = drum, cale

Funcțiile metodelor didactice

Comunicativă, de transmitere a noi cunoștințe/abilități/atitudini.

Cognitivă, de dobândire de noi cunoștințe/abilități/atitudini.

Normativă, de organizare, dirijare și corectare continuă a procesului de instruire.

Motivațională, de a stârni și menține interesul elevului, curiozitatea, dorința de cunoaștere și acțiune.

Operațional- instrumentală, ca intermediar între elev și unitatea de conținut. PROFESORUL este un reprezentant al științei care mediază, prin intermediul metodelor, accesul la cunoaștere.

Formativ-educativă, de exersare și dezvoltare a proceselor psihice și motorii, simultan cu însusirea cunoștințelor, formarea deprinderilor, dezvoltarea aptitudinilor, opiniilor, convingerilor, sentimentelor și calităților morale.

Clasificarea metodelor de învățământ

- *după criteriul istoric:*

- metode clasice, tradiționale;
- metode moderne sau de data mai recentă;

- *după scopul didactic urmărit:*

- metode de comunicare de cunoștințe;
- metode de fixare și consolidare;
- metode de verificare și apreciere a rezultatelor.

- *după gradul de participare a elevilor la activitatea didactică:*

- metode expositive;
- metode active;

Învățământul de tip tradițional se focalizează pe aspectele cognitive ale elevului, urmărind pregătirea lui secvențială pe discipline școlare. Se ignoră astfel armonizarea laturii cognitive a persoanei cu cea afectivă, atitudinală și cu cea comportamentală. Într-un astfel de cadru informațional elevul este tratat ca un recipient și mai puțin ca o persoană individuală, cu reacții emoționale determinate de plurifactorialitatea personalității în formare. Școala riscă să devină un mediu artificial, rupt de presiunea vieții reale. Învățământul modern românesc trebuie să aibă ca scop nu doar absolvenții bine pregătiți, ci formarea de persoane cu resurse adaptative la solicitările sociale și psihologice ale vieții.

Este necesară conceperea școlii ca o instituție socială cu funcțiuni multiple, aptă să răspundă eficient nevoilor psihologice și sociale ale elevului, să asigure cadrul optim pentru starea sa de bine, pentru diminuarea tulburărilor de adaptare specifice vârstei.

Ioan Cergit (2006) realizează o analiză comparativă între clasic și modern având în vedere caracteristicile și diferențele esențiale ale acestora:

Metode clasice sunt <i>receptive</i> , bazate pe activități reproductive;	Metode moderne sunt <i>activ-participative</i> adică propun o cunoaștere <i>dobândită prin efort propriu</i> ;
sunt orientate spre <i>produs</i> , prezintă știința ca o sumă de cunoștințe finite;	își îndreaptă atenția spre <i>procesele prin care elevii ajung la elaborări personale</i> ;
sunt <i>abstracte și formale</i> ;	pun accent pe contactul direct cu realitatea, sunt <i>concrete</i> ;
au prea puțin caracter aplicativ;	cultivă spiritul aplicativ, practic și experimental;
impun o <i>conducere rigidă a învățării</i> ,	încurajează <i>munca independentă, inițiativa, creativitatea</i> ;
impun un control <i>formal</i> ;	stimulează efortul <i>de autocontrol, de autoevaluare, de autoreglare</i> la elevi;
promovează <i>competiția</i> ;	stimulează <i>cooperarea</i> ;
se bazează pe o <i>motivație extrinsecă</i> cu elemente de frică, constrângere;	<i>motivație intrinsecă</i> ce izvorăște din actul învățării, din bucuria succeselor obținute;
întrețin <i>relații rigide, autocratice (autoritariste)</i> între profesori și elevi;	raporturile profesor-elevi se apropie de condițiile vieții sociale și de cerințele psihologice ale tânărului în dezvoltare, promovând <i>relații democratice</i> , care intensifică aspectele de cooperare;
profesorul este transmițător de cunoștințe;	profesorul este organizator, îndrumător, animator;
disciplina învățării este impusă prin constrângere.	disciplina învățării derivă din organizarea rațională a activității

1.1 Metode tradiționale

Expunerea

În contextul clasificărilor de mai sus, o regăsim în următoarele categorii: metoda tradițională, de comunicare de cunoștințe, expozitivă, verbală; constă în prezentarea de către profesor a unui volum de cunoștințe într-o unitate determinată de timp; principalul avantaj al expunerii este acela că permite transmiterea unui volum mare de cunoștințe, oferind elevilor un model de structurare a discursului, de comunicare a ideilor; eficiența acestei metode constă în faptul că scurtează drumul de acces al elevilor către valorile culturii (Cergăh, 1976, p. 72); este considerată emblematică pentru sistemul de învățământ tradițional, cu toate "păcatele" acestui sistem: întreține verbalismul procesului didactic, limitând contactul direct al elevului cu faptele, experiența directă cu lucrurile, cu realitatea de cunoscut; oferă elevilor cunoștințe "de-a gata", favorizând învățarea mecanică, reproductivă și limitând dezvoltarea gândirii și a creativității; întreține o relație autoritaristă profesor-elev, activitatea didactică fiind centrată pe profesor,

care "transmite" elevului cunoștințele ce trebuie însușite; conferă elevului un rol pasiv în procesul învățării; utilizarea excesivă a expunerii în activitatea didactică duce la oboseală, plictiseală, monotonie, dezinteres etc; în funcție de vârsta și de experiența cognitivă a elevilor, expunerea îmbracă mai multe forme: povestirea, explicația, prelegerea;

Conversația

Conversația, ca metodă didactică este întâlnită în unele lucrări de specialitate sub denumirea de convorbire, discuție, dialog didactic sau metoda interogativă.

Conversația constă în dialogul dintre cadrul didactic și elevi, dialog care prin întrebări succesive stimulează gândirea elevilor în vederea însușirii de noi cunoștințe sau a fixării, sistematizării și verificării acestora. De aceea, în funcție de obiectivele instructiv-educative urmărite, conversația cunoaște mai multe forme:

- conversație euristică; - conversație de reactualizare; - conversație de fixare; - conversație de verificare

Conversația euristică este cel mai des utilizată pentru că reprezintă o modalitate deosebită de învățare prin descoperire; profesorul nu doar transmite cunoștințe, ci desfășoară o activitate de gândire comună cu elevii, determinându-i pe aceștia să facă un efort personal de căutare, de investigație pe baza unor informații deținute deja și de descoperire pe baza valorificării propriei experiențe de cunoaștere.

Această metodă se bazează pe o succesiune logică și bine sistematizată de întrebări, puse cu abilitate de către profesor, în alternanță cu răspunsurile elevilor.

Caracteristicile și tipologia întrebărilor specifice conversației euristice

Întrebările reprezintă unul din elementele de bază, indispensabile activității de instruire. Întrebările anticipează în planul gândirii operațiile ce trebuie efectuate, facilitând în același timp trecerea de la o operație la alta, stimulând acțiunea și obținerea de noi informații.

Povestirea (specifică învățământului primar)

Povestirea - predare prin narațiune și este pe linia înclinației firești a copilului de a fi tentat de miraculos, de povești, de fabulație. Povestirea este una dintre cele mai îndrăgite activități dirijate din grădiniță și ciclul primar care satisface nevoia de cunoaștere și de afectivitate a copiilor, le stimulează imaginația și le creează cadrul optim de comunicare.

Ca activitate specifică învățământului preșcolar și clasei I din școli, povestirea dezvoltă următoarele procese psihice:

- Gândirea logică** – datorită descoperirii succesiunii logice a evenimentelor din povestire;
- Memoria voluntară** – prin fixarea desfășurării evenimentelor și prin redarea lor în succesiunea lor logică cu ajutorul educatoarei și al mijloacelor didactice utilizate;
- Imaginația** – prin crearea unor imagini noi în baza prelucrării reprezentărilor și a experienței cognitive anterioare;
- Limbajul** – ca mijloc fundamental de comunicare. Limbajul și gândirea se interacționează, se constituie ca unitate între comunicational (transmitere de informații) și cognitiv. Gândirea se dezvoltă având ca suport limbajul, iar nivelul de dezvoltare al limbajului reflectă nivelul de dezvoltare al gândirii.
- Atenția** – datorită căreia copiii memorează numele personajelor, fragmente ale povestirii, rețin succesiunea evenimentelor, trăsături comportamentale ale personajelor, etc.

În grădiniță și în clasele primare se utilizează două tipuri de povestiri:

Povestirile educatoarei (învățătorului)

Povestirile copiilor

Lectura explicativă (*specifică învățământului primar*)

Metoda de bază folosită în explorarea textelor narative este lectura explicativă, o formă de analiză literară adaptată la particularitățile de vârstă ale elevilor din învățământul primar.

Lectura explicativă este un complex de metode tradiționale: lectura, explicația, conversația, povestirea, demonstrația, exercițiul. Prin intermediul lor elevii analizează, compară, sintetizează, antrenându-și deopotrivă gândirea și sensibilitatea.

Etapele lecturii explicative:

- a) pregătirea elevilor pentru contactul cu textul literar (conversație pe tema noului text, povestire a profesorului, intuirea unor ilustrații, prezentarea unui film scurt, a unor prezentări power point, audierea unui text cu suport muzical etc.)
- b) citirea integrală a textului de către profesor sau de către un elev care poate realiza o citire-model;
- c) conversația de orientare
- d) citirea pe fragmente, cu explicarea cuvintelor noi și cu analiza conținutului acestora;
- e) formularea ideilor principale și alcătuirea planului simplu de idei (începând cu clasa a III-a);
- f) povestirea conținutului textului de către elevi, pe baza planului de idei;
- g) conversația generalizatoare despre conținutul textului și despre mesajul său;
- h) citirea de încheiere.

Lectura explicativă urmărește în egală măsură analiza fondului de idei și de sentimente ale unui text, dar și a formei acestuia.

Demonstrația

Demonstrația reprezintă de asemenea o metodă didactică eficientă în instruirea elevilor, oferind exemple sau argumente prin care se dovedesc fapte sau informații. Prin demonstrație, profesorul indică de fapt un nivel de performanță care trebuie atins în exercitarea unei acțiuni, asigurând în același timp înțelegerea mecanismului de realizare a acesteia. Tot prin demonstrație pot fi sugerate posibilele greșeli cu scopul evitării acestora în practica curentă.

Pentru o demonstrație eficientă, profesorul trebuie să-și organizeze prezentarea pe etape, cu explicații care să evidențieze aspectele mai importante, asigurându-se totodată un cadru optim de prezentare, astfel încât toți participanții să poată observa demonstrația respectivă. De asemenea este foarte important să se evite prezentarea mai multor informații sau acțiuni simultan pentru că se poate pierde interesul și atenția participanților sau se poate omite tocmai esențialul.

Pentru păstrarea contactului și a atenției participanților este recomandat să fie utilizate materiale și mijloace adecvate temei și demonstrația să se imbine cu alte metode sau procedee didactice (experiment, explicație, conversație, etc.).

În funcție de conținuturi, pot fi abordate diverse tehnici de demonstrație:

- demonstrarea cu obiecte și fenomene reale
- demonstrarea pe baza experimentului de laborator
- demonstrarea cu ajutorul reprezentărilor grafice
- demonstrarea cu ajutorul mijloacelor tehnice.

Exercițiul

Exercițiul este o metodă de bază și urmărește în principal formarea unor deprinderi corecte și conștiente atât în plan motric cât și mental. De asemenea, prin exercițiu se consolidează deprinderi și cunoștințe dobândite anterior, se dezvoltă capacități și aptitudini noi, calități morale, trăsături de voință și de caracter.

Exercițiul nu trebuie confundat cu tehnica de repetiție și de transfer pentru că prin exercițiu se pot genera noi forme de acțiune, facilitând dezvoltarea capacităților creative, originalității și a spiritului de inițiativă.

Fiind o metodă cu o largă aplicație la nivelul tuturor disciplinelor de studiu și nivelurilor de instruire, exercițiul cunoaște o mare varietate de tipuri. Există astfel:

- exercițiul de observare
- exercițiul de asociație
- exercițiul de operaționalizare
- exercițiul de exprimare concretă/ abstractă
- exercițiul introductiv
- exercițiul de consolidare etc.

Indiferent de tipul său, orice exercițiu este cu atât mai eficient cu cât se desfășoară în situații cât mai diversificate, oferind astfel o mai bună posibilitate de transferare a cunoștințelor și deprinderilor dobândite. De asemenea, diversificarea exercițiilor previne monotonia și apariția plictisului, menținând treaz interesul cursanților.

În desfășurarea exercițiilor trebuie să existe o succesiune progresivă, crescând în mod gradual complexitatea și dificultatea sarcinii de lucru. Orice exercițiu trebuie atent observat și verificat, aceasta constituind o condiție importantă în reglarea/autoreglarea acțiunii și obținerea unor performanțe superioare.

Jocul de rol

Este o metodă activă de predare-invățare, bazată pe simularea unor funcții, relații, activități, fenomene, sisteme etc., care urmărește formarea comportamentului uman pornind de la simularea unei situații reale.

Avantaje:

- activează elevii din punct de vedere cognitiv, afectiv, acțional, punându-i în situația de interacționare;
- prin dramatizare, asigură problematizarea, sporind gradul de înțelegere și participare activă a elevilor;
- interacțiunea participanților asigură un autocontrol eficient al conduitelor și achizițiilor;
- pune în evidență modul corect sau incorect de comportare în anumite situații;
- este una din metodele eficiente de formare rapidă și corectă a convingerilor, atitudinilor și comportamentelor.

Dezavantaje:

- este o metodă greu de aplicat (presupune nu numai aptitudini pedagogice, ci și aptitudini regizorale și actoricești la conducătorul jocului);
- deși activitatea bazată pe jocul de rol durează relativ puțin -aproximativ o ora - proiectarea și pregătirea cer timp și efort din partea cadrului didactic;
- există riscul devalorizării jocului de rol, ca rezultat al considerării lui ca ceva pueril, facil de către elevi;
- este posibilă apariția blocajelor emoționale în preluarea și interpretarea rolurilor de către unii elevi.

Etapele pregătirii și folosirii jocului de rol

a. **Identificarea situației** interumane care se pretează la simulare prin jocul de rol - este foarte important ca situația ce urmează a fi simulată să fie relevantă obiectivului, comportamentelor de însușit de către elevi în urma interpretării rolurilor.

b. **Modelarea situației și proiectarea scenariului** – situația de simulat este supusă analizei sub aspectul statuturilor și categoriilor de interacțiuni implicate. Din situația reală sunt reținute pentru

scenariu numai aspectele esențiale: status-urile și rolurile cele mai importante care servesc la constituirea unui model interacțional. Urmează apoi să se elaboreze scenariul propriu-zis, respectiv noua structură de status-uri și roluri, care, firește este mult simplificată față de situația reală.

c. **Alegerea partenerilor și instruirea lor** relativ la specificul și exigentele jocului de rol - este vorba de distribuirea rolurilor și familiarizarea participanților cu sarcinile de realizat. Status-urile și rolurile sunt descrise amanunțit pentru fiecare participant în parte pe o fișă; distribuirea poate fi la alegere sau prestabilită de către conducătorul activității.

d. **Învățarea individuală a rolului** de către fiecare participant prin studierea fișei - este necesar ca participanții să fie lăsați 15-20 de minute să-și interiorizeze rolul și să-și conceapă modul propriu de interpretare.

e. **Interpretarea rolurilor**

f. **Dezbaterea cu toți participanții a modului de interpretare și reluarea secvențelor** în care nu s-au obținut comportamentele așteptate. La dezbateri participă și observatorii. Este necesar ca interpretelor să li se dea prioritate pentru a comunica ceea ce au simțit .

1.2. Metode de învățare centrate pe elev (moderne)

Brainstorming

Brainstorming-ul (sau asaltul de idei) reprezintă formularea a cât mai multor idei – oricât de fanteziste ar putea părea acestea – ca răspuns la o situație enunțată, după principiul „cantitatea generează calitatea“.

Conform acestui principiu, pentru a ajunge la idei viabile și inedite este necesară o productivitate creativă cât mai mare.

O asemenea activitate presupune o serie de avantaje:

- implicarea activă a tuturor participanților;
- dezvoltarea capacității de a trăi anumite situații, de a le analiza, de a lua decizii privind alegerea soluției optime;
- exprimarea personalității;
- eliberarea de prejudecăți;
- exersarea creativității și a unor atitudini deschise la nivelul grupului;
- dezvoltarea relațiilor interpersonale, prin valorizarea ideilor fiecăruia (și, în consecință, prin înțelegerea calităților celor din jur);
- realizarea unei ambianțe pline de prospețime și de emulație (concurența).

Pentru derularea optimă a unui brainstorming se pot parcurge următoarele etape:

1. Alegerea temei și a sarcinii de lucru.
2. Solicitarea exprimării într-un mod cât mai rapid, în fraze scurte și concrete, fără cenzură, a tuturor ideilor – chiar trăznite, neobișnuite, absurde, fanteziste, așa cum vin ele în minte legate de rezolvarea unei situații-problemă conturate. Se pot face asociații în legătură cu afirmațiile celorlalți, se pot prelua, completa sau transforma ideile din grup dar, sub nici un motiv, nu se vor admite referiri critice. Nimeni nu are voie să facă observații negative.
3. Înregistrarea tuturor ideilor în scris (pe tablă, flipchart).
4. Anunțarea unei pauze pentru așezarea ideilor (de la 15 min până la o zi).
5. Reluarea ideilor emise pe rând și gruparea lor pe categorii, simboluri, cuvinte cheie, imagini care reprezintă diferite criterii etc.
6. Analiza critică, evaluarea, argumentarea, contraargumentarea ideilor emise anterior, la nivelul clasei sau al unor grupuri mai mici.
7. Selectarea ideilor originale sau a celor mai apropiate de soluții fezabile pentru problema supusă atenției. În această etapă se discută liber, spontan, riscurile și contradicțiile care apar.

8. Afișarea ideilor rezultate în forme cât mai variate și originale: cuvinte, propoziții, colaje, imagini, desene, cântece, joc de rol etc.

Ciorchinele

Ciorchinele este o metodă de brainstorming neliniară care stimulează găsirea conexiunilor dintre idei și care presupune următoarele etape:

1. Se scrie un cuvânt sau o temă (care urmează a fi cercetată) în mijlocul tablei sau a foii de hârtie;
2. Se notează toate ideile, sintagmele sau cunoștințele care vă vin în minte în legătură cu tema respectivă în jurul acestuia, trăgându-se linii între acestea și cuvântul inițial;
3. Pe măsură ce se scriu cuvinte, idei noi, se trag linii între toate ideile care par a fi conectate;
4. Activitatea se oprește când se epuizează toate ideile sau când s-a atins limita de timp acordată.

Etapele pot fi precedate de brainstorming în grupuri mici sau în perechi. În acest fel, se îmbogățesc și se sintetizează cunoștințele. Rezultatele grupurilor se comunică profesorului care le notează la tablă într-un ciorchine fără a le comenta sau judeca.

În etapa finală a lecției, ciorchinele poate fi reorganizat utilizându-se anumite concepte supraordonate găsite de elevi sau de profesor.

Știu – vreau să știu – am învățat

Cu grupuri mici sau cu întreaga clasă, se trece în revistă ceea ce elevii știu deja despre o anumită temă și apoi se formulează întrebări la care se așteaptă găsirea răspunsului în lecție. Pentru a folosi această metodă puteți parcurge următoarele etape:

1. Cereți-le la început elevilor să formeze perechi și să facă o listă cu tot ceea ce știu despre tema ce urmează a fi discutată. În acest timp, construiți pe tablă un tabel cu următoarele coloane:

Știu/ Vreau să știu/ Am învățat

2. Cereți apoi câtorva perechi să spună celorlalți ce au scris pe liste și notați lucrurile cu care toată lumea este de acord în coloana din stânga. Poate fi util să grupați informațiile pe categorii.
3. În continuare, ajutați-i pe elevi să formuleze întrebări despre lucrurile de care nu sunt siguri. Aceste întrebări pot apărea în urma dezacordului privind unele detalii sau pot fi produse de curiozitatea elevilor. Notați aceste întrebări în coloana din mijloc.
4. Cereți-le apoi elevilor să citească textul/materialul.
5. După lectura textului, reveniți asupra întrebărilor pe care le-au formulat înainte de a citi textul și pe care le-au trecut în coloana „Vreau să știu“. Observați la care întrebări s-au găsit răspunsuri în text și treceți aceste răspunsuri în coloana „Am învățat“. În continuare, întrebați-i pe elevi ce alte informații au găsit în text, în legătură cu care nu au pus întrebări la început și treceți-le și pe acestea în ultima coloană.
6. Întoarceți-vă apoi la întrebările care au rămas fără răspuns și discutați cu elevii unde ar putea căuta ei aceste informații.
7. În încheierea lecției elevii revin la schema S – V – I și decid ce au învățat din lecție. Unele dintre întrebările lor s-ar putea să rămână fără răspuns și s-ar putea să apară întrebări noi. În acest caz, întrebările pot fi folosite ca punct de plecare pentru investigații ulterioare.

SINELG

„Sistemul Interactiv de Notare pentru Eficientizarea Lecturii și Gândirii” (SINELG) este o modalitate de codificare a textului care permite celui care învață să citească și să înțeleagă în mod activ și pragmatic un anumit conținut.

SINELG presupune următoarele etape:

I. În timpul lecturii, elevii marchează în text (sau notează pe hârtie în timpul prelegerii):

- cunoștințele confirmate de text [\checkmark]
- cunoștințele infirmate / contrazise de text [-]
- cunoștințele noi, neîntâlnite până acum [+]
- cunoștințele incerte, confuze, care merită să fie cercetate [?]

II. După lectură, informațiile se trec într-un tabel: $\checkmark - + ?$

III. Informațiile obținute individual se discută în perechi/ grupuri etc., apoi se comunică de către perechi/ grupuri profesorului care le centralizează într-un tabel similar la tablă.

IV. Cunoștințele incerte pot rămâne ca temă de cercetare pentru lecțiile următoare.

Turul galeriei

Turul galeriei presupune evaluarea interactivă și profund formativă a produselor realizate de grupuri de elevi.

1. În grupuri de trei sau patru, elevii lucrează mai întâi la o problemă care se poate materializa într-un produs (o diagramă, de exemplu), pe cât posibil pretându-se la abordări variate.
2. Produsele sunt expuse pe pereții clasei, ca într-o galerie de artă.
3. La semnalul profesorului, grupurile se rotesc prin clasă, pentru a examina și a discuta fiecare produs. Elevii își iau notițe și pot face comentarii pe hârtiile expuse.
4. După turul galeriei, grupurile își reexaminează propriile produse prin comparație cu celelalte și citesc comentariile făcute pe produsul lor.

Cubul

Metoda presupune explorarea unui subiect, a unei situații din mai multe perspective, permițând abordarea complexă și integratoare a unei teme.

Sunt recomandate următoarele etape:

1. Realizarea unui cub pe ale cărui fețe sunt scrise cuvintele: *descrie, compară, analizează, asociază, aplică, argumentează*.
2. Anunțarea temei, a subiectului pus în discuție.
3. Împărțirea clasei în 6 grupe, fiecare dintre ele examinând tema din perspectiva cerinței de pe una dintre fețele cubului:
 - a. *Descrie culorile, formele, mărimile etc.*
 - b. *Compară ce este asemănător? Ce este diferit?*
 - c. *Analizează spune din ce este făcut, din ce se compune.*
 - d. *Asociază la ce te îndeamnă să te gândești?*
 - e. *Aplică ce poți face cu aceasta? La ce poate fi folosită?*
 - f. *Argumentează pro sau contra și enumeră o serie de motive care vin în sprijinul afirmației tale.*
4. Redactarea finală și împărțirea ei celorlalte grupe.
5. Afișarea formei finale pe tablă sau pe pereții clasei.

Mozaicul

Mozaicul presupune învățarea prin cooperare la nivelul unui grup și predarea achizițiilor dobândite de către fiecare membru al grupului unui alt grup. Ca toate celelalte metode de învățare prin cooperare, și aceasta presupune următoarele avantaje:

- stimularea încrederii în sine a elevilor,
- dezvoltarea abilităților de comunicare argumentativă și de relaționare în cadrul grupului,
- dezvoltarea gândirii logice, critice și independente,
- dezvoltarea răspunderii individuale și de grup,

- optimizarea învățării prin predarea achizițiilor altcuiva.

Mozaicul presupune următoarele etape:

1. Împărțirea clasei în grupuri eterogene de 4 elevi, fiecare dintre aceștia primind câte o fișă de învățare numerotată de la 1 la 4. Fișele cuprind părți ale unei unități de cunoaștere.
2. Prezentarea succintă a subiectului tratat.
3. Explicarea sarcinii care constă în înțelegerea întregii unități de cunoaștere.
4. Regruparea elevilor, în funcție de numărul fișei primite, în grupuri de experți: toți elevii care au numărul 1 vor forma un grup, cei cu numărul 2 vor forma alt grup ș.a.m.d.
5. Învățarea prin cooperare a secțiunii care a revenit grupului din unitatea de cunoaștere desemnată pentru oră: elevii citesc, discută, încearcă să înțeleagă cât mai bine, hotărâsc modul în care pot preda ceea ce au înțeles colegilor din grupul lor originar. Strategiile de predare și materialele folosite rămân la latitudinea grupului de experți. Este foarte important ca fiecare membru al grupului de experți să înțeleagă că el este responsabil de predarea secțiunii respective celorlalți membri ai grupului inițial.
6. Revenirea în grupul inițial și predarea secțiunii pregătite celorlalți membri. Dacă sunt neclarități, se adresează întrebări expertului. Dacă neclaritățile persistă se pot adresa întrebări și celorlalți membri din grupul expert pentru secțiunea respectivă. Dacă persistă dubiile, atunci problema trebuie cercetată în continuare.
7. Trecerea în revistă a unității de cunoaștere prin prezentare orală cu toată clasa/ cu toți participanții

Metoda Schimbă perechea

Metoda Schimbă perechea are la bază munca elevilor în perechi astfel: se împarte clasa în două grupe egale ca număr de participanți, se formează două cercuri concentrice, elevii fiind față în față, pe perechi. Profesorul pune o întrebare sau dă o sarcină de lucru în perechi. Fiecare pereche discută și apoi comunică ideile. Cercul din exterior se rotește în sensul acelor de ceasornic, realizându-se astfel schimbarea partenerilor în pereche. Elevii au posibilitatea de a lucra cu fiecare membru al clasei, fiecare implicându-se în activitate și aducându-și contribuția la rezolvarea sarcinii.

Metoda RAI

Metoda R. A. I. are la bază stimularea și dezvoltarea capacităților elevilor de a comunica (prin întrebări și răspunsuri) ceea ce tocmai au învățat. Denumirea provine de la inițialele cuvintelor *Răspunde – Aruncă – Interoghează* și se desfășoară astfel: la sfârșitul unei lecții sau a unei secvențe de lecție, profesorul, împreună cu elevii săi, investighează rezultatele obținute în urma predării-învățării, printr-un joc de aruncare a unui obiect mic și ușor (minge) de la un elev la altul. Cel care aruncă mingea trebuie să pună o întrebare din lecția predată celui care o prinde. Cel care prinde mingea răspunde la întrebare și apoi aruncă mai departe altui coleg, punând o nouă întrebare. Evident interogatorul trebuie să cunoască și răspunsul întrebării adresate. Elevul care nu cunoaște răspunsul iese din joc, iar răspunsul va veni din partea celui care a pus întrebarea. Acesta are ocazia de a mai arunca încă o dată mingea, și, deci, de a mai pune o întrebare. În cazul în care, cel care interoghează este descoperit că nu cunoaște răspunsul la propria întrebare, este scos din joc, în favoarea celui căruia i-a adresat întrebarea. Eliminarea celor care nu au răspuns corect sau a celor care nu au dat nici un răspuns, conduce treptat la rămânerea în grup a celor mai bine pregătiți. Metoda R.A.I. poate fi folosită la sfârșitul lecției, pe parcursul ei sau la începutul activității, când se verifică lecția anterioară, înaintea începerii noului demers didactic, în scopul descoperirii, de către profesorul ce asistă la joc, a eventualelor lacune în cunoștințele elevilor și a reactualizării ideilor- ancoră.

Metoda cadranelor

Este o metodă de rezumare și sistematizare a unui conținut informațional solicitând participarea și implicarea elevilor în înțelegerea acestuia. Se trasează pe tablă/caiet două axe perpendiculare, în așa fel încât să apară patru cadrane.

Elevii citesc/ascultă un text/problemă. Sunt solicitați apoi să noteze în cadranul I imaginile auditive sau vizuale din text/datele problemei, în cadranul II - cuvintele cheie, sentimentele pe care le-au simțit/întrebarea problemei; în cadranul III - să stabilească o legătură între conținutul textului și experiența lor de viață / rezolvarea problemei, iar în cadranul IV - învățătura ce se desprinde din text/punerea problemei într-un exercițiu.

Activitatea se poate desfășura atât frontal cât și pe grupe sau individual.

Conținutul cadrelor poate suferi modificări în funcție de obiectivele lecției (expresii, eseu, ortografie, caracterizare, rezolvări de probleme etc.).

2. Mijloace de învățământ

2.1. Delimitări conceptuale

Mijloacele de învățământ reprezintă un ansamblu de instrumente, materiale, produse, adaptate și selecționate în mod intențional pentru a servi nevoilor organizării și desfășurării procesului instructiv-educativ din școală (I. Cerghit);

-Mijloacele de învățământ reprezintă totalitatea materialelor, dispozitivelor și aparatelor, cu ajutorul cărora se realizează transmiterea și asimilarea informației didactice, înregistrarea și evaluarea rezultatelor obținute' (I. Nicola).

2.2. Funcțiile mijloacelor de învățământ

a. Funcția cognitivă: constă în faptul că mijloacele de învățământ sunt instrumente prin care se comunică date, informații asupra realității studiate, facilitând înțelegerea, însușirea și reținerea acestora, prin îmbinarea obiectelor reale cu cuvântul, a scrisului cu acțiunea, a cunoașterii senzoriale cu cunoașterea rațională.

b. Funcția formativă: constă în faptul că mijloacele de învățământ permit dezvoltarea gândirii și a operațiilor acesteia, a spiritului de observație, atenției, formarea atitudinilor și convingerilor științifice, tehnice, culturale, contribuind și la formarea noțiunilor și a capacității de corelare interdisciplinară. Mijloacele de învățământ contribuie și la stimularea motivației învățării, determinând participarea activă a elevilor în cadrul procesului instructiv-educativ.

c. Funcția demonstrativă constă în faptul că prin mijloacele de învățământ li se înfățișează elevilor o multitudine de aspecte ale realității, care sunt greu accesibile cunoașterii directe, acest lucru contribuind la formarea corectă a reprezentărilor și dezvoltarea imaginației.

d. Funcția ergonomică - se referă la contribuția mijloacelor de învățământ la raționalizarea eforturilor profesorilor și elevilor, în cadrul activităților didactice. Mijloacele de învățământ vor reduce efortul de predare al cadrului didactic și efortul de învățare al elevilor.

e. Funcția de evaluare - se referă la posibilitatea pe care o oferă unele mijloace de învățământ de a obține informații despre rezultatele elevilor, nivelul performanțelor atinse.

f. Funcția estetică - constă în faptul că mijloacele de învățământ sunt astfel concepute și utilizate, încât să declanșeze trăiri afective, să cultive capacitatea de înțelegere și apreciere a frumosului, simțul echilibrului.

2.3. Clasificarea mijloacelor de învățământ

a. Mijloace de învățământ care cuprind mesaj didactic

Sunt mijloace care redau și reproduc anumite trăsături, caracteristici, însușiri ale obiectelor și fenomenelor realității ce constituie mesaj pentru activitatea de învățare. Mesajul didactic include atât informații, cât și acțiuni obiectuale. Sunt mijloace care includ numai informații, altele solicită operarea cu ele, iar altele

cuprind și una și alta. În funcție de conținutul mesajului didactic, în această categorie sunt incluse următoarele mijloace:

- materiale didactice care redau în formă naturală obiectele și fenomenele realității (colecții de plante, roci, substanțe, aparate, instrumente autentice);
- mijloace de învățământ sub formă de materiale grafice și figurative (hărți, scheme, diagrame, grafice, fotografii, tablouri, planșe);
- mijloace sub formă de modele substitutive, funcționale, acționale. Ele reproduc, la scară mai mică, anumite obiecte, fenomene, principii de funcționare (machete, mulaje, modelele unor mașini etc.);
- mijloace tehnice, audiovizuale - reprezintă ansamblul instrumentelor electrice și electromecanice de reproducere a imaginilor și sunetelor (proiecții, emisiuni radio, înregistrări, filmul TV).

b. Mijloace de învățământ care facilitează transmiterea mesajelor didactice

Sunt mijloace care nu conțin mesaje, dar ajută și mijlocesc transmiterea acestor mesaje. Nu sunt legate de un anumit tip de mesaj, dar pot fi folosite în vederea transmiterii unei game largi de mesaje. Printre mijloacele de învățământ care favorizează transmiterea mesajelor didactice, se pot enumera:

- instrumente, aparate și instalații de laborator;
- echipamente tehnice pentru ateliere;
- instrumente muzicale și aparate sportive;
- mașini de instruire și calculatoare electronice;
- jocuri didactice;
- simulatoare didactice, instalații pentru laboratoare fonice.

În afară de cele două grupe de mijloace, sunt utilizate și *mijloacele de măsurare a rezultatelor învățării*, care ajută la evaluarea randamentului școlar în unele circumstanțe educative. De asemenea, *calculatorul* este un mijloc distinct de învățământ, care nu poate fi încadrat în nici una din cele două categorii.

Instruirea asistată de calculator (IAC)

Informatizarea societății a determinat pătrunderea calculatorului în instituțiile de învățământ. Calculatorul poate fi folosit în școală pentru activități de: predare – învățare - evaluare; activități extrașcolare - proiecte; cercetare; administrație, gestiune.

Raportat la procesul de învățământ, calculatorul constituie mijlocul de învățământ cel mai nou și mai complex. El este utilizat: în predarea informaticii, mijlocind învățarea elevilor în utilizarea unor tehnici de comunicare; în predarea celorlalte discipline școlare, determinând o nouă formă de concepere și realizare a învățării, denumită *instruirea asistată de calculator (IAC)*.

În acest context, calculatorul devine o resursă valoroasă, care generează o serie de avantaje, precum:

- posibilitatea furnizării unor *informații de calitate*, în baza unor programe elaborate de echipe multidisciplinare;
- posibilitatea de a *dirija învățarea* unui număr mare de elevi/studenti, acordându-le o asistență pedagogică de calitate;
- posibilitatea *individualizării învățării* prin respectarea ritmului de lucru și a nivelului de pregătire al fiecărui elev;
- posibilitatea realizării unui *învățământ „la distanță”* pentru diferite categorii de elevi/studenti dar și cadre didactice.

Cu ajutorul calculatorului pot fi prezentate: informații; aplicații, exerciții, probleme; jocuri didactice; simularea unor procese/fenomene; itemi de evaluare/autoevaluare;

Eficiența instruirii asistată de calculator depinde de: calitatea programelor; competențele didactico-metodice și tehnice ale cadrului didactic; competențele tehnice ale elevilor.

Avantaje ale utilizării mijloacelor audio-vizuale:

- suplimentează explicațiile verbale, oferindu-le un suport intuitiv;
- îi familiarizează pe elevi cu o realitate greu accesibilă pe cale directă;
- provoacă și susține motivații și interese cognitive; consolidează cunoștințe și abilități;
- eficientizează folosirea timpului de instruire.

Dezavantaje ale utilizării mijloacelor audio-vizuale:

- predispun la o uniformizare a percepției și interpretării realității;
- predispun la receptarea pasivă;
- produc, uneori, exagerări și denaturări ale fenomenelor.

3.Forme de organizare a activității didactice

În organizarea procesului de învățământ se are în vedere îmbinarea optimă, conform obiectivelor urmărite, a trei principale forme de activitate:

- 3.1.Activitatea frontală, cu întreaga clasă;
- 3.2.Activitatea pe grupe de elevi;
- 3.3.Activitatea individuală.

3.1.Activitatea frontală

Formă predominantă de organizare a activității în lecția tradițională, ponderea acesteia se reduce treptat în învățământul modern. Concomitent se schimbă și conținutul ei. Dacă până nu demult conținutul activității frontale era orientat cu precădere spre transmiterea cunoștințelor, profesorul și materialul demonstrat de acesta constituind principalele surse de informație pentru elevi, acum, în centrul acestei forme de muncă, prinde din ce în ce mai mult contur funcția profesorului ca organizator și îndrumător al activității de învățare pe care o realizează elevul. Astfel, activitatea cu întreaga clasă are pe de o parte menirea să pregătească activitatea de grup sau individuală, punându-se și delimitându-se problemele ce trebuie studiate și clarificate, metodele ce trebuie folosite și etapele ce trebuie parcurse. Pe de altă parte, cu colectivul întregii clase se dezbate și rezultatele activității de grup și individuale, se trag concluzii, se fac generalizări, se apreciază calitatea muncii depuse.

Activitatea frontală presupune relația profesorului cu întreg colectivul clasei, se lucrează în același timp cu toți elevii angajați în aceeași activitate. Această formă de organizare asigură manifestarea rolului de conducător al profesorului cu toate consecințele ce decurg de aici. În esență, un asemenea context pedagogic impune raportarea la nivelul mediu al clasei – nivel la care se află majoritatea elevilor din colectivul respectiv. Avantajul constă în faptul că, din punct de vedere intelectual, se realizează o omogenitate a colectivului, cu care se lucrează, deci conținutul și metodele vor fi adecvate particularităților tuturor elevilor din clasa respectivă.

Dezavantaje majore:

- dificultatea cunoașterii elevilor
- posibilitatea redusă de dezvoltare a aptitudinilor individuale și de motivație
- dificultăți de realizare a relațiilor de colaborare între elevii cu posibilități/performance diferite
- apariția tendințelor de dezvoltare unilateral intelectuală

3.2.Activitatea pe grupe

Superioritatea soluționării problemelor în condiții de grup, față de rezolvările individuale a fost demult confirmată de cercetările de psihologie socială.

Activitatea de grup se folosește în vederea realizării unor observații, experiențe, lucrări practice. În funcție de condițiile materiale și de timp, grupele pot executa concomitent aceeași lucrare sau lucrări diferite, dar care concură la elucidarea aceleiași probleme, deci ale căror rezultate pot fi corelate și sintetizate.

De regulă, grupele sunt permanente, ele se constituie cel puțin pe durata unui an școlar. În ceea ce privește componența grupelor se pare că s-a optat în special pentru organizarea unor grupe eterogene, formate din elevi buni, slabi și mediocri. Eficiența grupelor ar crește dacă prof., la alcătuirea lor, ar avea în vedere în mai mare măsură, particularitățile individuale ale copiilor, aptitudinile, înclinațiile și interesele acestora.

Activitatea pe grupe presupune operarea subgrupării în cadrul colectivului clasei, în funcție de obiectivele didactice.

Avantaje majore:

- activează în mai mare măsură
- stimulează motivația învățării
- transformă elevul în subiect al educației
- permite valorificarea aptitudinilor și capacităților individuale
- formează și dezvoltă spiritul de cooperare și deschidere spre interacțiune.

3.3 Activitatea individuală

Presupune ca, în funcție de particularitățile psihoindividuale, elevii să fie angajați în realizarea unor sarcini de învățare pe măsura acestora, adecvate din acest punct de vedere; prezintă marele avantaj de a crea posibilitatea ameliorării și dezvoltării nivelului de învățare individual. Aplicată în învățământul tradițional, aproape exclusiv în sfera rezolvării temelor pentru acasă, acest tip de activitate tinde să ocupe locul pe care îl merită în procesul lecției, pe măsură ce îmbogățirea bazei materiale de studiu permite acest lucru. De asemenea, elaborarea unor mijloace ajutătoare (fișe de lucru pt elevi) permite desfășurarea de activități individuale.

Activitatea individuală a elevului la lecție vizează pe lângă însușirea independentă a unor cunoștințe și acomodarea acestuia cu metode de investigație larg utilizate în acest domeniu: observația, experimentul, descrierea, comparația, clasificarea etc. Prin activitatea independentă se verifică și progresul realizat de elev.

CAPITOLUL III

Evaluarea

Evaluarea educațională este activitatea didactică prin care se măsoară randamentul școlar;

Evaluarea face parte din procesul de învățământ și are ca scop cunoașterea și aprecierea nivelului de cunoștințe, a dezvoltării capacităților și deprinderilor elevilor, oferind o imagine și asupra competențelor și aptitudinilor profesorului. Ea este deosebit de importantă, deoarece pe baza rezultatelor pe care le oferă, profesorul poate să regleze și să îmbunătățească activitatea didactică; de asemenea, pentru elevi evaluarea este importantă, deoarece în urma ei aceștia vor ști cum au lucrat și ce mai au de făcut spre a-și îmbunătăți rezultatele. Dacă este făcută eficient, evaluarea arată profesorului

măsura în care au fost atinse obiectivele propuse, îl ajută să facă o diagnoză a progresului elevilor și să regleze activitățile acestora în funcție de posibilitățile lor. Pentru perioada de evaluare, profesorul va întocmi planificări calendaristice în care evaluarea trebuie să aibă obiective clar definite și moduri eficiente de investigare a rezultatelor școlare pentru fiecare elev și pentru conținuturile care vor fi evaluate (Șebu, Metodica).

Obiectivele evaluării

În cadrul obiectivelor generale ale evaluării, cele mai relevante ar fi:

- a) Să verifice realizarea principalelor obiective curriculare;
- b) Să realizeze recapitularea, sistematizarea și consolidarea capacităților elevilor;
- c) Să amelioreze rezultatele învățării;
- d) Să stabilească programe suplimentare pentru elevii cu rezultate bune și foarte bune și totodată să stabilească programe de recuperare pentru elevii cu rezultate slabe sau modeste;
- e) Să facă o diagnoză a procesului de realizare a educației școlare.

Funcțiile evaluării

Funcțiile evaluării vizează semnificații, conotații, mecanisme și consecințe pe baza a ceea ce considerăm a fi, pe de o parte planuri de analiză (individual, social, de grup) și, pe de alta, criteriile psihopedagogice, sociologice, docimologice.

Evaluarea îndeplinește următoarele funcții:

- **constatativă** - de cunoaștere a stării, fenomenului, obiectului evaluat;
- **diagnostică** - de explicare a situației existente;
- **predictivă**, de prognosticare și orientarea activității didactice, atât de predare cât și de învățare, concretizată în deciziile de ameliorare sau de reprojecție curriculară;
- **selectivă** - asigură ierarhizarea și clasificarea elevilor într-un mediu competitiv;
- **feedback** (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;
- **de certificare** – recunoașterea statutului dobândit de către candidat în urma susținerii unui examen sau unei evaluări cu caracter normative;
- **motivațională** - activează și stimulează autocunoașterea, autoaprecierea, valențele metacognitive în raport cu obiectivele procesului educațional stabilite de la început sau în funcție de obiectivele de evaluare comunicate anterior;
- **de consiliere** - orientează decizia elevilor și a părinților, în funcție de nivelul performanțelor obținute, astfel încât orientarea școlară și /sau profesională a elevilor să fie optimă, în echilibru stimulat în dorințe și posibilități;
- **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.

• Scopul evaluării:

- **masurarea cantitativă** a cunoștințelor;
- **controlul** rezultatelor cuantificabile ale învățării;
- **sanționarea**.

• Componentele evaluării

Elementele apreciate drept componente sau variabile ale evaluării școlare sunt:

- 1. obiectul evaluării** (ce vom evalua: tipuri de procese/ rezultate / produse de evaluat)

2. **criteriile evaluării** (în raport de ce se evaluează)
3. **operațiile evaluării** (ce pași trebuie făcuți)
4. **strategiile** (proiectarea și coordonarea acțiunilor)
5. **tipurile / formele de evaluare**
6. **metode, tehnici, instrumente** (cum vom evalua)
7. **timpul evaluării** (momentele oportune pentru evaluare: înainte, în timpul, sau după acțiunea educativă)
8. **agenții evaluării** (factori de conducere, cadrele didactice, elevi, experți externi).

Tipuri de evaluare

Dupa modul de integrare în procesul de învățământ, distingem următoarele moduri/ tipuri de evaluare (I.T. Radu, C. Cucos, D. Potolea- M. Manolescu):

- **Evaluarea inițială**, realizată la debutul unui program de instruire;
- **Evaluarea formativă (continuă)**, realizată pe parcursul programului și integrată acestuia;
- **Evaluarea sumativă**, cumulativă, realizată la finalul programului.

1. Evaluarea inițială

Evaluarea inițială este realizată la începutul unui program de instruire și vizează, în principal: identificarea condițiilor în care elevii pot să se pregătească și să integreze optimal în activitatea de învățare, în programul de instruire care urmează. Are **funcții diagnostice și prognostice**, de pregătire a noului program de instruire.

Avantaje:

- oferă profesorului cât și elevului posibilitatea de a avea o reprezentare cât mai exactă a situației existente (potențialul de învățare al elevilor, lacunele ce trebuie completate și remediate) și a formula cerințele următoare;
- pe baza informațiilor evaluării inițiale se planifică demersul pedagogic imediat următor și eventual a unor programe de recuperare.

Dezavantaje:

- nu permite o apreciere globală a performanțelor elevului și nici realizarea unei ierarhii;
- nu-și propune și nici nu poate să determine cauzele existenței lacunelor în sistemul cognitiv al elevului.

2. Evaluarea formativă (continuă)

Evaluarea formativă este acel tip de evaluare care se realizează pe tot parcursul unui demers pedagogic, „este frecventă sub aspect temporal și are ca finalitate remedierea lacunelor sau erorilor săvârșite de elevi; nu-l judecă și nu-l clasează pe elev. Compară performanța acestuia cu un prag de reușită stabilit dinainte“ (Bloom; G. Meyer).

Caracteristici: este o evaluare criterială, bazată pe obiectivele învățării; face parte din procesul educativ normal; acceptă „nereușitele“ elevului, considerându-le momente în rezolvarea unei probleme; intervine în timpul fiecărei sarcini de învățare; informează elevul și profesorul asupra gradului de stăpânire a obiectivelor, ajutându-i pe aceștia să determine mai bine achizițiile necesare pentru a aborda sarcina următoare, într-un ansamblu secvențial; asigură o reglare a proceselor de formare a elevului; îndrumă elevul în surmontarea dificultăților de învățare; este continuă, analitică, centrată mai mult pe cel ce învață decât pe produsul finit.

- funcție de constatare a rezultatelor și de sprijinire continuă a elevilor” (I.T.Radu);
- funcție de feed-back;
- funcție de corectare a greșelilor și ameliorare și reglare a procesului;
- funcția motivațională;

Avantaje:

- creează lumină asupra procesului desfășurat în clasă fiind centrată pe intervenția profesorului către elev (profesorul intervine asupra elevului);
- se repercutează pozitiv asupra schimburilor dintre profesor și elev;
- permite elevului să-și remedieze erorile și lacunele imediat după apariția lor și înainte de declanșarea unui proces cumulativ;
- oferă un feed-back rapid, reglând din mers procesul;
- este orientată spre ajutorul pedagogic imediat;
- oferă posibilitatea tratării diferențiate (I. Cerghit);
- dezvoltă capacitatea de autoevaluare la elevi.

Dezavantaje:

- nu garantează de la sine că elevul a învățat;
- se desfășoară pe tot parcursul programului de instruire în cadrul lecțiilor și la încheierea unui capitol, acoperind întregul conținut, conform programei, elevii fiind verificați din toată materia, iar asta consumă mult timp cu pregătirea evaluării și evaluarea propriu-zisă a fiecărui elev;
- nu permite o apreciere globală a performanțelor elevului și nici realizarea unei ierarhii.

3. Evaluarea sumativă sau „certificativă“

Evaluarea sumativă se prezintă în cel puțin două variante/ forme mai importante:

- realizată la finalul unui capitol, unități de învățare, sistem de lecții, teză semestrială;
- finală sau de bilanț, realizată la încheierea unui ciclu școlar, al unui nivel de studii etc.

Caracteristicile esențiale ale evaluării sumative:

- este determinată de contexte specifice;
- este construită de profesori și elevi, în funcție de criteriile convenite;
- acceptă negocierea în temeiul convingerii că evaluarea este în beneficiul învățării realizate de elev (Belair);
- evidențiază rezultatele învățării și nu procesele;
- este internă, dar de cele mai multe ori este externă (ex: evaluarea națională, bacalaureat, diplomă etc.).

- funcție de constatare și verificare a rezultatelor;
- funcție de clasificare;
- funcția de comunicare a rezultatelor;
- funcție de certificare a nivelului de cunoștințe și abilități;
- funcție de selecție;
- funcție de orientare școlară și profesională.

Avantaje :

- rezultatele constatate pot fi folosite pentru preîntâmpinarea greșelilor la alte serii de cursanți;
- permite aprecieri cu privire la prestația profesorilor, a calității proceselor de instruire, a programelor de studii;
- oferă o recunoaștere socială a meritelor.

Dezavantaje:

- nu oferă suficiente informații sistematice și complete despre măsura în care elevii și-au însușit conținutul predat și nici dacă un elev stăpânește toate conținuturile esențiale predate;
- are efecte reduse pentru ameliorarea/reglarea și remedierea lacunelor, efectele resimțindu-se după o perioadă mai îndelungată, de regulă, pentru seriile viitoare;
- deplasează motivația elevilor către obținerea unui rang mai înalt în ierarhia grupului, punând accent pe competiție;
- nu favorizează dezvoltarea capacității de autoevaluare la elevi;
- nu oferă o radiografie a dificultăților în învățare;

-generează stres, teamă, anxietate.

Metode de evaluare : tradiționale, alternative

Tipologia metodelor de evaluare

Criteriul cel mai frecvent folosit în clasificarea metodelor de evaluare este cel cronologic/ istoric. În funcție de acest criteriu, care este însă unul relativ, lucrările de specialitate reprezentative în domeniu clasifică metodele de evaluare în două mari categorii :

Metode tradiționale de evaluare:

- Evaluarea orală
- Evaluarea scrisă
- Evaluarea prin probe practice

Metode alternative și complementare de evaluare:

- Observarea sistematică a comportamentului elevului față de activitatea școlară
- Portofoliul
- Investigația
- Proiectul
- Autoevaluarea

Dintr-o perspectivă a evoluției evaluării spre procesele de învățare - „obiecte“ specifice ale educației cognitive, se justifică pe deplin complementaritatea metodelor tradiționale și a celor alternative de evaluare, fiecare categorie dovedind virtuți și limite.

Metode tradiționale de evaluare

Evaluarea orală

Caracteristici

Evaluarea orală se realizează printr-o conversație pe baza căreia cadrul didactic stabilește cantitatea informației și calitatea procesului și a produsului activității de învățare în care a fost implicat elevul. Din perspectivă modernă, evaluarea trebuie să însoțească procesul de predare-învățare. Evaluarea orală permite realizarea cu prisosință a acestui deziderat. Conversația euristică este cea mai importantă metodă folosită în procesul evaluativ de tip oral. Pentru a putea fi utilizată în procesul de învățare a unor date, aspecte, fapte, întâmplări, elevii trebuie să beneficieze deja de informații anterioare.

Avantaje și dezavantaje ale evaluării orale

Avantaje majore

- Permite comunicarea deplină între cadrul didactic și elev, între acesta și clasă;
- Recuperează naturalețea și normalitatea unei relații specifice umane (C. Cucos, A. Stoica);
- Favorizează dezvoltarea capacității de exprimare orală a elevilor;
- Asigura feedback-ul mult mai rapid;
- Oferă posibilitatea de a clarifica și corecta imediat eventualele erori sau neînțelegeri ale elevului în raport cu un conținut specific;
- Permite flexibilizarea și adecvarea modului de evaluare prin posibilitatea de a alterna tipul întrebărilor și gradul lor de dificultate în funcție de calitatea răspunsurilor oferite de elev/ elevi;
- Permite observarea, de către evaluator, a punctelor „tari“ și a „punctelor slabe“ ale elevului, întrucât contactul direct permite o interacțiune reală profesor-elev;
- Facilitează evaluarea inclusiv a unor trăsături de personalitate: maniere, toleranță la stres, raportul dintre aparență/prezență, vivacitatea ideilor, structura și calitatea limbajului: vorbit, influența altor persoane etc.;
- Permite o mai mare flexibilitate în alegerea conținuturilor și proceselor de evaluat;
- Creează posibilitatea unei profunde cunoașteri, în timp, a elevilor de către profesor și invers;
- Asigură o relaționare directă și o comunicare consistentă între cei doi parteneri etc.;

- Verificările orale permit evaluarea mai multor aspecte ale performanțelor școlare ale elevilor decât alte metode. Se verifică, spre exemplu, modul de exprimare a elevilor, logica expunerii, spontaneitatea dicției, fluiditatea exprimării etc.;
- Îi deprinde pe elevi cu comunicarea orală, în condițiile în care trebuie pus mare accent pe acest aspect în zilele noastre.

Dezavantaje majore

- Se realizează o „ascultare“ prin sondaj;
- Gradul de dificultate a întrebărilor este diferit de la un elev la altul;
- Intervine o puternică varietate intraindividuală și interindividuală;
- Performanța elevului este afectată de starea sa emoțională în momentul răspunsului;
- Evaluarea orală oferă/asigură un grad scăzut de validitate și fidelitate;
- Se consumă mult timp în cazul în care se evaluează toți elevii;
- Intervin o multitudine de variabile care afectează obiectivitatea ascultării orale: starea de moment a profesorului/ evaluatorului, gradul diferit de dificultate a întrebărilor formulate, starea psihică a elevilor etc. (I. T. Radu; A. Stoica);

Evaluarea prin probe scrise

Caracteristici, modalități de realizare

Evaluarea scrisă apelează la suporturi concretizate în fișe de muncă independentă, lucrări de control, teze etc. Elevii prezintă achizițiile lor în absența unui contact direct cu cadrul didactic.

Funcția principală a evaluării prin probe scrise în context cotidian (nu în situații de examen) este aceea de a oferi cadrului didactic informații privind calitatea activității realizate și efectele acesteia exprimate în nivelul de pregătire al elevilor. Ea semnalează situațiile în care unii elevi nu au dobândit capacitățile, subcapacitățile, abilitățile etc. preconizate la un nivel corespunzător și, în consecință, este necesară aplicarea unor măsuri recuperatorii.

Principalele modalități de realizare a evaluărilor prin probe scrise sunt:

- *Probe scrise de control curent.* Acestea cuprind 1-2 întrebări din lecția de zi și durează max. 15-20 de minute. Lucrările de acest gen au rol de feed-back atât pentru elev cât și pentru cadrul didactic. Cerințele (itemii) pot viza atât reproducerea celor învățate precum și exerciții de muncă independentă;
- *„Examinările scurte de tip obiectiv“*, cu durata de 5 minute: se dau 4-6 întrebări la care elevii răspund în scris succesiv. Corectarea se poate face fie de elevii înșiși prin raportare la model (comparare cu răspunsurile corecte) oferite fie de cadrul didactic, fie de colegi, prin schimbarea lucrărilor;
- *Lucrări scrise/probe aplicate* la sfârșitul unui capitol. Acest tip de probe acoperă prin itemii formulați elementele esențiale, reprezentative ale capitolului respectiv. Ele verifică și evaluează îndeplinirea tuturor obiectivelor terminale ale capitolului respectiv. Îndeplinesc o funcție diagnostică;
- *Lucrări scrise semestriale (teze).* Acestea cuprind o arie mai mare de conținuturi decât cele realizate la sfârșit de capitol (temă, unitate de învățare). Îndeplinesc funcție diagnostică și prognostică. (I. T. Radu, op. cit., pag. 210).

Avantaje majore

- Permite raportarea rezultatelor la un criteriu unic de validare;
- Oferă posibilitatea elevului de a emite judecăți de valoare mult mai obiective, întemeiate pe existența unor criterii de evaluare clar specificate și prestabilite;
- Oferă elevilor posibilitatea de a-și elabora independent răspunsul, într-un ritm propriu;
- Permite examinarea unui număr mai mare de elevi pe unitatea de timp;
- Face posibilă compararea rezultatelor, dată fiind identitatea temei pentru toți elevii;
- Oferă elevilor timizi posibilitatea de a expune nestânjeniți rezultatele / ceea ce au învățat;
- În funcție de context se poate asigura anonimatul lucrărilor, și în consecință, realizarea unei aprecieri mai puțin influențată de părerea pe care profesorul și-a format-o asupra elevului (fie pozitivă, fie negativă: efectele Halo sau Pygmalion);

- Diminuează stările tensionale, de stres, care pot avea un impact negativ asupra performanței elevilor timizi sau cu anumite probleme emoționale;
- Crește posibilitatea preocupării pentru aspecte precum stilul, concepția, estetica lucrării, ținuta „editorială“, originalitatea, creativitatea etc.;
- Protejează elevul de caracterul agresiv și stresant determinat de prezența nemijlocită a evaluatorului.

Dezavantaje majore

- Implică un feedback mai slab, eventualele erori sau răspunsuri incomplete neputând fi operativ eliminate/corectate prin intervenția profesorului;
- Momentul corectării și validării rezultatelor se realizează cu relativă întârziere;
- Nu sunt posibile replierile, revenirile, întoarcerile în cazul unor erori nesensizate la timp;
- Comparativ cu evaluările orale, verificarea prin probe scrise nu permite ca unele erori ale elevului în formularea răspunsurilor să fie lămurite și corectate pe loc de către evaluator (cadru didactic);
- Aspectele privind logica discursului, stilul personal, competențe lingvistice ale elevului ies mai pregnant în evidență (în bine sau în rău), fiind taxate de evaluator și, ca atare, influențează calificativul general / nota finală acordată;
- În general, orice probă scrisă fixează solid și clar prestația autorului ei, în raport cu sarcina dată, ceea ce atrage după sine o responsabilizare a elevului și o sancționare în consecință etc.;
- Nu este posibilă orientarea/ ghidarea elevilor prin întrebări suplimentare către un răspuns corect și complet.

Evaluarea prin probe practice

Caracteristici

Evaluarea prin probe practice vizează identificarea capacităților de aplicare practică a cunoștințelor dobândite de către elevi, a gradului de încorporare a unor priceperi și deprinderi, concretizate în anumite suporturi obiectivale sau activități materiale (C. Cuceș, op. cit.). Probele practice răspund unui deziderat al pedagogiei moderne, și anume acela de a da curs cerinței de „a ști să faci“.

Evaluarea practică este posibilă și necesară atât la disciplinele care în mod tradițional s-au centrat pe o evaluare practică (este cazul educației tehnologice, educației plastice, educației muzicale, educației fizice), dar și la discipline predominant teoretice, axate până nu demult pe o evaluare teoretică.

Caracteristicile de bază ale evaluărilor prin probe practice sunt:

- Spre deosebire de evaluarea orală și cea scrisă, care realizează cu deosebire o evaluare cantitativă și calitativă a produsului învățării elevilor, evaluarea practică se exercită și asupra procesului de învățare care a condus la acel produs final.
- Probele de acest tip sunt folosite, îndeosebi, la obiectele de învățământ cum sunt matematica, cunoașterea mediului, educația fizică, chimia, biologia, fizica etc.
- Evaluarea prin probe practice realizează verificarea modului în care elevii efectuează diferite lucrări specifice unor discipline de învățământ. Este folosită, îndeosebi, pentru verificarea conținutului experimental și practic al instruirii.
- Pentru realizarea cu succes a unei activități practice, încă de la începutul secvenței de învățare elevii trebuie să fie avizați asupra următoarelor aspecte:
 - Tematica lucrărilor practice;
 - Etapele ce trebuie parcurse până la obținerea produsului final;
 - Modul în care acestea vor fi evaluate (baremele de corectare și de notare sau apreciere – respectiv criteriile de realizare și criteriile de reușită);
 - Condițiile care sunt oferite elevilor pentru realizarea activității respective: aparate, dispozitive, spații, scule etc. (I. Neacșu, A. Stoica, 1996, pag. 76).

Variante ale evaluărilor practice

Probele practice, în măsura în care sunt bine concepute, relevă în modul cel mai elocvent ceea ce elevii cunosc și sunt capabili să facă. Pentru cadrul didactic rămâne o cerință fundamentală dimensionarea unor

probe, care, în mod indirect, dar decisiv, pot să pună în evidență ceea ce sunt capabili să realizeze elevii. Probele evaluative de ordin practic se pot gândi în următoarele *perspective*:

- Executarea de către elevi a unor produse pornind de la un model;
- Realizarea de către elevi a unor acțiuni pornind de la un proiect de acțiune;
- Simularea unor acțiuni în condiții speciale (pe calculator, în sălile de simulare etc).

Instrumente de evaluare

Principalul instrument de evaluare a rezultatelor elevilor este testul.

Potrivit specialiștilor, un test bun nu urmărește doar verificarea informațiilor acumulate de elevi, ci și capacitatea acestora de a arăta ce știu să facă cu ce au învățat.

Din punct de vedere metodic, testele pot fi:

- teste standardizate, proiectate de factorii de decizie sau de cei din instituții de specialitate;
- teste proiectate de profesor.

După modul de manifestare a comportamentului elevului, testele pot avea următoarele forme:

- orale;
- scrise;
- practice.

După momentul administrării testului:

- teste inițiale, administrate la începutul unei perioade de formare a preșcolarului;
- teste de progres, administrate pe parcursul perioadei de formare;
- teste finale.

Încă din faza de proiectare a unui test, profesorul trebuie să aibă în vedere atât tipul acestuia (criterial, care pune accent pe cunoștințele însușite de preșcolari sau test de discriminare sau normativ, care are rolul de a clasifica elevii, test de rapiditate sau test de randament), cât și tipul de itemi pe care îi folosește.

Astfel, în elaborarea și aplicarea testelor există anumiți pași de parcurs:

- stabilirea conținuturilor și obiectivelor,
- formularea itemilor,
- elaborarea baremului de corectare și notare,
- aplicarea testului la grupă,
- evaluarea,
- interpretarea rezultatelor.

Calități ale instrumentelor de evaluare:

1. *validitatea* se referă la faptul că testul trebuie să măsoare exact ceea ce și-a propus;
2. *fidelitatea* este calitatea unui test de a da rezultate constante în cursul aplicării lui repetate, în condiții identice;
3. *obiectivitatea* reprezintă gradul de concordanță între aprecierile făcute de evaluatori independenți în ceea ce privește un răspuns bun pentru fiecare dintre itemii unui test; foarte important este baremul de corectare și de notare;
4. *aplicabilitatea* este calitatea unui test de a fi administrat și interpretat cu ușurință.

Metode alternative și complementare de evaluare

Tipologia metodelor alternative și complementare de evaluare

- Observarea sistematică a comportamentului elevului față de activitatea școlară
- Portofoliul

- Proiectul
- Investigația
- Autoevaluarea

Observarea sistematică a comportamentului elevului față de activitatea școlară

Caracteristici

Observarea comportamentului elevului este o metodă folosită dintotdeauna de cadrele didactice. În prezent însă beneficiază de o atenție deosebită, odată cu exprimarea dezideratului pedagogic de deplasare a accentului de la rezultatele învățării la procesele care au condus la acele rezultate. Această metodă practică însoțește și se asociază cu toate celelalte, fie ele tradiționale sau alternative. Are avantajul că permite cadrului didactic să dobândească informații despre elev în diverse ipostaze și în condiții firești, naturale de manifestare.

- Observarea devine utilă, nu numai necesară, când evaluarea scrisă, orală etc. ne furnizează date parțiale sau incomplete.

- Observarea se realizează de obicei asupra unor realități educaționale mai complexe, ceea ce presupune că:

- ↳ Observarea este derulată în timp

- ↳ Prezintă anumite faze

- ↳ Este necesar un plan de desfășurare, cu rol pregătitor dar și de control.

Etapele observării

În linii generale, etapele observării sunt următoarele:

- ↳ **Pregătirea** cadrului didactic în vederea observării, cu mobilizarea resurselor spirituale și tehnice de care dispune, pregătire care presupune:

- Lansarea unei/ unor ipoteze

- Documentarea în problemă

- Precizarea obiectivului/ scopului urmărit

- Pregătirea unor aparate, instrumente necesare.

- ↳ **Observarea** propriu - zisă, care presupune:

- Diminuarea subiectivismului, prin observări repetate și confirmări pe alte căi/ modalități;

- Păstrarea caracterului natural al fenomenului studiat;

- Menținerea discreției; elevul trebuie surprins în modul său natural de manifestare, să nu știe că este obiect de studiu;

- Notarea observațiilor să se facă imediat, nu amânat, dar nu în fața elevilor.

- ↳ **Prelucrarea și interpretarea** datelor:

- Stabilirea elementelor esențiale

- Stabilirea raporturilor, a relațiilor cauzale

- Desprinderea generalului, a concluziilor.

Condițiile unei bune observări

- Stabilirea clară a scopului, a obiectivului urmărit

- Selectarea formelor ce vor fi utilizate, a condițiilor și mijloacelor necesare

- Elaborarea unui plan riguros de observație

- Consemnarea imediată a celor observate; se întocmește un protocol de observare

- Efectuarea unui număr optim de observații

- Desfășurarea ei în condiții cât mai variate

- Să fie maximal discretă (elevii/elevul să nu-și dea seama că se află sub observație).

Avantaje:

- ↳ Avantajul esențial constă în surprinderea fenomenelor psihopedagogice în ritmul și în modul lor natural de manifestare;

➔ Observarea se realizează asupra comportamentelor reale în clasă. Ea este necesară și eficace în orice situație educațională;

➔ Este însă absolut necesară „în situația elevilor cu handicap sau dificultăți de comunicare. Pentru unii dintre aceștia evaluările scrise sunt chiar contraindicate“ (D. Morissette, pag. 199).

Dezavantaje:

➔ Observarea este o metodă de evaluare care cere mult timp;

➔ Dintre toate metodele, se pare că este cea mai subiectivă, fapt ce face absolut necesară completarea datelor obținute cu ajutorul ei cu date obținute prin alte metode;

➔ Marea sursă de eroare în informațiile obținute prin observare o constituie lipsa obiectivității observatorului (D. Morissette, op. cit., pag. 196).

Portofoliul

Ca metodă sau ca instrument de evaluare, portofoliul își dovedește utilitatea furnizând informații esențiale deopotrivă elevului, cadrului didactic și părinților sau altor persoane interesate. El constituie o modalitate eficientă de comunicare a rezultatelor școlare și a progreselor înregistrate pe o perioadă mai lungă de timp. Elementele constitutive ale portofoliului trebuie să fie evaluate separat, de către cadrul didactic, pe baza criteriilor comunicate elevilor în prealabil, deci înainte de proiectarea și realizarea portofoliului. Elevii trebuie să fie îndrumați spre folosirea unor tehnici de alcătuire a portofoliului care să-i ajute să-și organizeze și să-și desfășoare munca independentă: fișe de observații, calendarul naturii, jurnalul clasei, colecția celor mai reușite compuneri, lucrări individuale sau de grup (afișe, minireviste, programe pentru serbări școlare, invitații, colaje, colecții etc.).

Portofoliul este relevant pentru creativitatea elevilor, iar profesorul trebuie să demonstreze flexibilitate apreciind elementele suplimentare introduse în structura sa. La recomandarea profesorului sau la alegerea elevului, pot deveni componente ale portofoliului elemente care au fost evaluate anterior. Se evidențiază astfel capacitatea elevului de a realiza o lucrare unitară, de a se racorda temei abordate. Pentru a înregistra succes în demersul de utilizare a portofoliului, trebuie stabilită o tematică menită să-l conducă pe elev la surse de informații diferite de cele utilizate la școală, precum și la forme de comunicare mai complexe.

Proiectarea portofoliului

Proiectarea, structura și componența unui portofoliu trebuie să fie în concordanță cu scopurile vizate. Structura, elementele componente obligatorii și criteriile de evaluare sunt stabilite de profesor, având ca punct de plecare preocupările elevilor. Alegerea elementelor de portofoliu obligatorii se subordonează obiectivelor de referință prevăzute în programa școlară și obiectivelor suplimentare stabilite de profesor.

Proiectarea portofoliului este condiționată/ determinată de următoarele trei aspecte/ elemente:

- **Scopul** pentru care este proiectat portofoliul. Acesta va determina structura portofoliului. Structura sau elementele componente sunt, în mare parte, definite de cadrul didactic. Elevul are însă libertatea să pună în propriul portofoliu materialele pe care le consideră necesare și care îl reprezintă mai bine.

- **Contextul** reprezintă un alt element esențial de care trebuie să se țină seama în elaborarea portofoliului. Când vorbim despre context ne raportăm la:

- ➔ Vârsta elevilor

- ➔ Specificul disciplinei de studiu

- ➔ Cerințele, abilitățile și interesele elevilor etc.

- **Conținutul** reprezintă cel mai important element în proiectarea portofoliului. În învățământul obligatoriu îndeosebi, unde predomină evaluarea de tip formativ, portofoliul nu vizează numai valorizarea competențelor elevilor, ci prezintă o selecție a produselor elevilor care înfățișează progresul acestora în învățare.

Evaluarea portofoliului elevului

Portofoliul poate fi evaluat astfel:

- Fiecare material/categorie de materiale/document/lucrare etc. ce trebuie să se regăsească în portofoliu va obține o nota de la 10 la 1;
- Media pe portofoliu va fi media aritmetică a notelor obținute pentru fiecare material/ categorie de materiale/ document/ lucrare etc. solicitat;
- Criteriile de evaluare a produselor/ materialelor din portofoliu vor fi:
 - ➔ Validitatea (adecvarea la cerință, modul de concepere);
 - ➔ Completitudinea/ finalizarea;
 - ➔ Elaborarea și structura (acuratețea, rigoarea, logica, coerența etc.);
 - ➔ Calitatea materialului utilizat;
 - ➔ Creativitatea, originalitatea;
 - ➔ Redactarea (respectarea convențiilor, capacitatea de sinteză);
 - ➔ Corectitudinea limbii utilizate (exprimare, ortografie, punctuație etc).

Mai pot fi luate în considerare:

- Motivația/ lipsa de motivație a elevului pentru activitatea didactică, teoretică și practică;
- Progresul sau regresul înregistrat de elev în propria pregătire profesională, în dobândirea competențelor generale și specifice;
- Raportul efort/ rezultate;
- Implicarea elevului în alte activități specifice, complementare celor solicitate în mod explicit etc.

Proiectul

Proiectul reprezintă o „ activitate de evaluare mai amplă, care începe în clasă, prin definirea și înțelegerea sarcinii de lucru, eventual prin începerea rezolvării acesteia, se continuă acasă, pe parcursul a câtorva 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“ (A. Stoica, Evaluarea progresului școlar: de la teorie la practică, Humanitas Educational, București, 2003, p. 128-129).

Este un proces în care elevii investighează, descoperă, prelucrează informații, sunt actori cu roluri multiple, experimentează, cooperează etc.

Este un produs care reflectă efortul individual, de grup, reprezintă expresia performanței individuale și de grup, constituie dovada implicării personale și a interesului pentru împlinirea unui parcurs colectiv (idem).

Caracteristicile de bază ale proiectului sunt:

- Permite o apreciere complexă și nuanțată a învățării. Este o formă de evaluare complexă ce oferă posibilitatea aprecierii unor capacități și cunoștințe superioare. Permite identificarea unor calități individuale ale elevilor. Este o formă de evaluare puternic motivantă pentru elev.
- Este recomandat atât în evaluări de tip sumativ cât și în evaluări formative. Având o desfășurare pe durate mai mari de timp, în procesul de evaluare și de autoevaluare pot fi luate în considerare atât **produsul final** dar și **desfășurarea, procesul învățării** care a condus la acel produs.
- Realizându-se individual sau în grup, evaluarea se poate raporta la munca unui elev sau a unui grup de elevi.

Etapele realizării unui proiect

1. Alegerea temei
2. Planificarea activității
3. Cercetarea propriu-zisă
4. Realizarea materialelor
5. Prezentarea rezultatelor cercetării și /sau a materialelor create
6. Evaluarea: • cercetării de ansamblu • modului de lucru • produsului realizat

Structura unui proiect

1. **Pagina de titlu**, pe care, de obicei, se consemnează date sintetice de identificare: tema proiectului, numele autorului, perioada în care s-a elaborat proiectul.
2. **Cuprinsul** proiectului care prezintă titlul, capitolele, subcapitolele.
3. **Introducerea**, prezentarea cadrului conceptual.
4. **Dezvoltarea elementelor de conținut**.
5. **Concluziile** care sintetizează elementele de referință desprinse în urma studiului temei respective, sugestii, propuneri.
6. **Bibliografia**
7. **Anexe**.

Evaluarea proiectului

Aprecierea poate fi analitică, bazată pe criterii bine stabilite sau globală/ holistică. Pentru a asigura o evaluare cât mai corectă, cadrul didactic va stabili, în prealabil, împreună cu elevii săi strategia de evaluare

Avantaje:

- plasează elevul într-o situație autentică de cercetare și acțiune;
- cultivă încrederea în forțele proprii;
- stimulează creativitatea;
- cultivă gândirea proiectivă;
- facilitează achiziționarea unor metode de muncă specifice;
- facilitează achiziționarea unor tehnici de elaborare și de execuție a unei lucrări științifice, practice.

Limite:

- minimalizează rolul profesorului;
- necesită timp special pentru organizare, desfășurare, evaluare;
- pot apărea diminuarea sau lipsa concentrării elevilor, dacă durata proiectului este prea mare sau tema este mai puțin interesantă

Investigația

Reprezintă o metodă cu puternice valențe de învățare de către elev dar și un mijloc eficient de evaluare. „Constă în solicitarea de a rezolva o problemă teoretică sau de a realiza o activitate practică pentru care elevul este nevoit să întreprindă o investigație (documentare, observarea unor fenomene, experimentare) pe un interval de timp stabilit” (I. T. Radu, op. cit, pag. 224). Investigația oferă elevului posibilitatea de a rezolva o sarcină de lucru, în mod creator, în situații de învățare noi sau mai puțin asemănătoare cu cele desfășurate într-un context tradițional, prin lecția clasică. Rezolvarea sarcinii de lucru de către elev poate demonstra, în practică, un întreg complex de cunoștințe și de capacități. Maniera de folosire a investigației trebuie adaptată vârstei elevilor și experiențelor lor intelectuale.

Caracteristicile de bază ale investigației ca metodă de evaluare sunt:

- reprezintă o posibilitate pentru elev de a aplica în mod creator cunoștințele și de a explora situații noi de învățare;
- este bine delimitată în timp (de regulă la o oră de curs);
- solicită elevul în îndeplinirea unei sarcini de lucru precise, prin care își poate demonstra, în practică, un întreg complex de cunoștințe și de capacități;
- urmărește formarea unor tehnici de lucru în grup și individual, precum și a unor atitudini de toleranță, solidaritate, cooperare, colaborare;
- promovează interrelațiile de grup și deprinderi de comunicare;
- are un pronunțat caracter formativ;
- are un profund caracter integrator, atât pentru procesele de învățare anterioare, cât și pentru metodologia informării și a cercetării științifice, fiind în acest fel o modalitate de evaluare foarte sugestivă, precisă, intuitivă și predictivă;

- are un caracter sumativ, angrenând cunoștințe, priceperi, abilități și atitudini diverse, constituite pe parcursul unei perioade mai îndelungate de învățare;
- se pot exercita în mod organizat activități de cercetare utile în formarea ulterioară și în educația permanentă.

Evaluarea investigației

Se realizează holistic, evidențiind:

- strategia de rezolvare;
- aplicarea cunoștințelor;
- corectitudinea înregistrării datelor;
- abilitarea elevilor și prezentarea observațiilor și a rezultatelor obținute;
- produsele realizate;
- atitudinea elevilor în fața sarcinii;
- dezvoltarea unor deprinderi de lucru sau individual/de grup.

Avantaje:

- este un veritabil instrument de analiză și apreciere a cunoștințelor, capacităților și personalității elevilor;
- contribuie la dezvoltarea capacităților de ordin aplicativ al elevilor, mai ales în cazul rezolvării de probleme, al dezvoltării capacităților de argumentare, a gândirii logice etc.

Dezavantaje:

- necesită timp și resurse materiale pentru realizare etc.

Autoevaluarea

Perspectiva autoevaluării în procesul de învățământ implică/ presupune coresponsabilizarea celui care învață, deci a elevului. Autoevaluarea este descrisă sau invocată din ce în ce mai mult în ultimul timp din perspectiva reconsiderării activității evaluative și a raporturilor sale cu strategiile de învățare. Așa cum afirmă J. M. Monteil (1997, pag. 58), „oricare ar fi concepțiile pe care le nutrim, nu poate exista învățare fără evaluare și autoevaluare“.

Autoevaluarea ocupă astăzi un loc important în practica evaluatorilor, care se dovedesc din ce în ce mai sensibilizați de implicarea elevului (a celui care învață) în reglarea învățării. Explicația acestei evoluții constă în aceea că societatea actuală este marcată de individualism și responsabilizare. Aceste două caracteristici conduc la „considerarea elevului care învață ca actor și coresponsabil al învățării sale“ (B. Noël, *Autoévaluation: intérêt pour la metacognition*, De Boeck Université, 2001, pag. 109). În consecință, autoevaluarea devine o componentă a metacogniției.

Modalități de dezvoltare a capacității de autoevaluare a elevilor

1. Autocorectarea sau corectarea reciprocă. Este un prim exercițiu pe calea dobândirii autonomiei în evaluare. Elevul este solicitat să-și depisteze operativ unele erori, minusuri, în momentul realizării unor sarcini de învățare. În același timp, pot exista momente de corectare a lucrărilor colegilor. Depistarea lacunelor proprii sau pe cele ale colegilor, chiar dacă nu sunt sancționate prin note, constituie un prim pas pe drumul conștientizării competențelor în mod independent.
2. Autonotarea controlată. În cadrul unei verificări, elevul este solicitat să-și acorde o notă sau un calificativ, care se negociază apoi cu profesorul sau împreună cu colegii. Cadrul didactic are datoria să argumenteze și să evidențieze corectitudinea sau incorectitudinea aprecierilor avansate (I.T. Radu).
3. Metoda de apreciere obiectivă a personalității. Concepută de psihologul Gheorghe Zapan, această metodă constă în antrenarea întregului colectiv al clasei, în vederea evidențierii rezultatelor obținute de aceștia prin coroborarea a cât mai multe informații și aprecieri - eventual prin confruntare - în vederea formării unor reprezentări cât mai complete despre posibilitățile fiecărui elev în parte și ale tuturor la un loc.

Tipologia itemilor

Itemul pedagogic reprezintă cerința, întrebarea la care trebuie să răspundă elevul; este un element al unei probe de evaluare sau al unui test pedagogic, deci al instrumentului de evaluare. Se exprimă prin formularea unei întrebări care se integrează în structura unei probe de evaluare.

Clasificarea itemilor de evaluare

Literatura de specialitate oferă mai multe clasificări ale itemilor. **Criteriul asigurării obiectivității** în notarea sau aprecierea elevilor este, fără îndoială, cel mai important. După acest criteriu identificăm:

Itemi obiectivi

Itemi semiobiectivi

Itemi subiectivi (I. T. Radu, A. Stoica, Y. Abernot, Andre de Peretti, Dominique Morissette etc.)

Itemii obiectivi

a) Itemul cu alegere multiplă (IAM)

Caracteristici

Itemii cu alegere multiplă se numesc de selecție, căci elevul trebuie să aleagă unul sau mai multe răspunsuri bune dintre mai multe variante, unde, alături de răspunsul/ răspunsurile corecte se află și **distractori** (răspunsuri care au funcția de a induce în eroare)

Avantaje

- Dintre toate tipurile de itemi cu corectare obiectivă, itemul cu alegere multiplă (IAM) este cel mai flexibil. El poate verifica toate tipurile de achiziții, de unde marea sa răspândire în practica evaluativă.
- Acest tip de item este eficient și practic mai ales în cazul definițiilor, asemănărilor, diferențelor, relațiilor cauză-efect sau invers, de identificare, de evaluare, de generalizare și de discriminare.
- Maniera de prezentare a unei probleme în enunț tinde să reducă ambiguitatea răspunsului.
- Enunțarea problemei este simplificată. Nu este necesară prezentarea unei situații și a unui răspuns ideal, căci este suficient ca un răspuns să fie mai bun decât altul.
- Acest item obișnuiește elevul să discrimineze: el trebuie să aleagă dintre mai multe variante de răspuns.
- Din cauza celor trei sau patru variante false/ capcane/ răspunsuri greșite care însoțesc răspunsul corect, itemul cu alegere multiplă, dacă este bine redactat, reduce probabilitatea de a ghici; efectul hazardului este neimportant.
- Dacă se analizează răspunsurile greșite alese de elevii care au luat note mici, acest item favorizează diagnosticul erorilor individuale sistematice sau ocazionale.

Dezavantaje

- Itemul cu alegere multiplă nu permite evaluarea anumitor aspecte ale randamentului școlar: caligrafia, exprimarea orală, abilitatea de a manipula obiectele etc.; pe scurt, nu permite evaluarea altor abilități decât cele cognitive.
- Dintre toate tipurile de itemi obiectivi, este cel mai greu de redactat. Trebuie respectate multe reguli.
- Capcanele/ distractorii/ variantele false eficiente sunt dificil de găsit în număr suficient.
- Adesea, evaluarea bazată pe itemi cu alegere multiplă conține prea multe cerințe care se raportează la procese mentale simple: cunoaștere sau înțelegere. Competența celui care redactează astfel de itemi poate suplini această lipsă, evitând astfel atomizarea/fărâmițarea conținuturilor de evaluat.
- Este dificil de prevăzut timpul necesar elevilor pentru terminarea probei care conține mai mulți itemi de acest fel.

b) Itemii cu alegere duală (IAD)

Caracteristici

Principiul de construcție și folosire a acestui tip de itemi este acela al alegerii unei variante din două posibile. Elevul este pus în postura de a selecta unul din două răspunsuri construite pe principii exclusivist (ori/ ori): adevărat/fals; corect/ greșit; da/nu; acord/dezacord; general/particular; varianta 1/varianta 2; mai mare/ mai mic; enunț de opinie/enunț factual etc.

Itemii cu alegere duală pot fi utilizați pentru:

- recunoașterea unor termeni, date factuale, principii;
- diferențiere între enunțuri factuale sau de opinie;
- identificarea de relații tip cauză-efect.

Și această categorie de itemi are avantaje și dezavantaje. Cel mai important dezavantaj este acela că, fiind doar două variante de răspuns, probabilitatea de ghicire a răspunsului corect este de 50%.

c) Itemii tip pereche (ITP)

Caracteristici

Itemii tip pereche pot solicita diverse tipuri de corespondențe/ relații: termeni/ definiții; reguli/exemple; simboluri/concepte; principii/clasificări; părți componente/ întrebări. Se poate utiliza material pictural sau o reprezentare grafică.

Se mai numesc și **itemi de asociere**. Se cere elevului să stabilească asociații/ corespondențe între cuvinte, propoziții, fraze, litere sau alte categorii de simboluri dispuse pe două coloane. Elementele din prima coloană se numesc **premise**, iar cele din a doua coloană reprezintă **răspunsurile**. Criteriul sau criteriile pe baza cărora se stabilește răspunsul corect sunt enunțate/explicitate în instrucțiunile care preced cele două coloane. Dezavantajul major al acestui tip de itemi constă în aceea că se limitează, de obicei, la măsurarea informațiilor factuale, bazându-se pe simple asociații, pe abilitatea de a identifica relația existentă între două lucruri/noțiuni/simboluri etc.

Avantaje

- Itemul obiectiv poate fi folosit pentru a măsura aproape toate comportamentele care vizează domeniul randamentului școlar, cu o condiție: elevii să poată să le exprime verbal.
- Datorită unei reprezentativități mai mari și mai diversificate, itemul obiectiv, la timp egal, are o mai mare capacitate de control decât itemul subiectiv. El este mai eficace.
- Este mai ușor să sporim fidelitatea evaluării, căci tehnicile sale de redactare sunt mai bine elaborate și dezvoltate decât cele ale itemului subiectiv.
- Din cauza specificității sarcinilor, favorizează claritatea în expunerea problemei de rezolvat și în prezentarea informațiilor, permițând rezolvarea lor.
- Dat fiind faptul că elevul nu a scris decât un simbol pentru a indica răspunsul său, elimină posibilitatea ascunderii ignoranței răspunsului.
- Chiar dacă este corectat mecanic sau de personal de birou, își păstrează fidelitatea și validitatea.
- Tratamentul / prelucrarea statistică a rezultatelor este mai ușoară.

Dezavantaje

- Itemul obiectiv vizează de obicei sarcini relative la primele niveluri ale taxonomiei: cunoaștere și înțelegere. Rar abordează celelalte niveluri ale aplicării, analizei, sintezei sau evaluării.
- Din aceste motive, examenul realizat numai cu itemi obiectivi nu înglobează decât parțial manifestările unei competențe complexe. Pertinența riscă să scadă.
- Un instrument de evaluare constituit numai din itemi obiectivi este foarte greu și costisitor de redactat. Sub aspectul redactării cere mult timp, efort și resurse mai ales umane.
- Sunt puține persoane care sunt familiarizate cu regulile redactării acestui tip de itemi.
- Nu permite elevului să se exprime în cuvinte proprii.
- Faptul că permite răspunsul la întâmplare scade uneori fidelitatea.

Itemii semiobiectivi

a) Itemi cu răspuns scurt

Întrebările sunt itemi care permit evaluarea/ examinarea orală sau scrisă.

Întrebarea clasică vizează un răspuns așteptat. Se poate prezenta sub diverse forme:

Întrebare directă: „Cine este ...?” sau „Când s-a întâmplat.....Care este....?”

Un enunț de genul: „Recopiați/ transcrieți următoarea figură, sau următorul text“

O cerință de genul: „Treceți verbele din fraza următoare la forma pasivă“ etc.

Exemplu incorect: „Personajul principal din romanul Pădurea spânzuraților este... „ **Exemplu corect:** „*Numiți* personajul principal din romanul Pădurea spânzuraților“.

• Este preferabil să folosim imperativul în formularea cerinței. Exemplu: *Prezentați..., identificați..., rezolvați... etc.*

Avantaje ale itemului cu răspuns construit scurt

- Favorizează apelul la cunoștințe, contrar itemului cu răspunsuri la alegere, care presupune identificarea cunoștințelor solicitate printre mai multe răspunsuri sugerate.
- Este mai ușor de redactat decât majoritatea itemilor cu corectare obiectivă sau subiectivă.
- Prin folosirea acestui tip de item, se pot formula mai multe întrebări într-un timp limitat. Acest tip de evaluare este eficient și are șanse să asigure reprezentativitate.
- Este mai fidel decât itemul cu răspuns construit elaborat.
- Facilitează pregătirea unei corectări obiective. Corectarea este ușoară și eficientă, poate fi realizată inclusiv de personal de birou.
- Nu lasă elevului posibilitatea de a ghici răspunsul și de a-și ascunde ignoranța în spatele cuvintelor. Efectul întâmplării este minimizat.

Dezavantaje ale itemului cu răspuns construit scurt

- Este inadecvat pentru unele discipline de studiu, mai ales atunci când elevii sunt mai avansați.
 - Solicită o redactare atentă, dacă se dorește ca răspunsurile să devină unice.
 - Corectarea sa este dificil de informatizat, în cazul evaluării unui număr mare de subiecți.
- Acest tip de item se limitează la primele niveluri taxonomice, la procesele mentale simple.

b) Itemul de completare

Caracteristica esențială a unui asemenea tip de item constă în aceea că elevul trebuie să completeze cuvintele care lipsesc dintr-un enunț, dintr-o frază etc. Evident, este vorba de cuvinte sau expresii importante, cu încărcătură informațională maximă. Dacă textul este constituit din propoziții scurte și fără structură complexă, avem de-a face cu un text, frază, sau mesaj de completat. Dacă structura textului este sistematică și se cere elevului să găsească cuvintele care au fost șterse, este vorba de completarea unui text lacunar (item de completare) (De Ketele, 1982, Fortier, 1982).

Avantaje

- Are aceleași avantaje ca și itemul cu răspuns construit scurt.
- În plus, este mai potrivit când se verifică înțelegerea textului, precizia vocabularului etc.

Dezavantaje

Față de dezavantajele itemului cu răspuns scurt, mai prezintă, în plus, următoarele dezavantaje:

- Permite îndeosebi verificarea aptitudinilor lingvistice, mai puțin stăpânirea cunoștințelor din diverse discipline.
- Este mai avantajos uneori să înlocuim itemul tip completare de frază printr-un item cu răspuns la alegere, mai ales dacă se urmărește informatizarea corectării.
- Cere multă atenție din partea cadrului didactic în redactare pentru a evita ambiguitățile sau multiplicarea răspunsurilor posibile (ex. în cazul sinonimelor).
- Pe planul redactării, este mai puțin sugestiv decât itemul cu răspuns scurt cu o întrebare directă.

c) Întrebarea structurată

Acest tip de item acoperă distanța dintre tehnicile de evaluare cu răspuns liber (deschis) impuse de itemii subiectivi și cele cu răspuns limitat (închis) impuse de itemii de tip obiectiv. O întrebare structurată exprimă o cerință generală centrată pe o problemă importantă careia i se atașează mai multe subîntrebări de tip obiectiv, semiobiectiv sau miniesu legate între ele printr-un element comun, printr-o idee integratoare.

Întrebarea structurată, în forma prezentată mai sus (cu cerința generală și subîntrebările a căror funcție principală este una analitică, de detaliere a conținutului vizat) poate fi însoțită de alte elemente de conținut cu funcții ajutătoare:

- un material cu funcție de stimul (texte, date, imagini, diagrame, grafice etc);
- subîntrebări;
- date suplimentare, în relație cu subîntrebările, dacă este cazul.

În sprijinul elevilor se pot aduce date suplimentare, în strânsă corespondență cu subîntrebările formulate și care reprezintă, de fapt, repere în elaborarea răspunsului fiecărui elev. Subîntrebările pot viza practic toate categoriile taxonomice, pornind de la simpla reproducere (definiții, enumerări etc.) până la aplicarea cunoștințelor, analiză, sinteză și formularea de ipoteze, judecăți de valoare etc.

Itemii subiectivi

a) Itemul tip rezolvare de problemă

Rezolvarea de probleme reprezintă „domeniul performanțial de lucru al gândirii“ (P. P. Neveanu, Psihologie, 1995, pag. 62). Psihologic, „problema“ reprezintă un obstacol cognitiv, „un sistem de întrebări asupra unei necunoscute“. „...asumarea sarcinii de a depăși obstacolul, ca și demersurile cognitive și tehnice întreprinse în acest scop conturează domeniul rezolvării de probleme“ (idem). Elevul se confruntă cu o situație inedită. Găsirea soluției de rezolvare presupune un demers complex de procesare, construcție și reconstrucție, aplicație etc. Rezolvarea de probleme vizează în principal dezvoltarea creativității, a gândirii divergente, a imaginației, a capacității de a generaliza, de a reformula o problemă etc. O situație problemă ce trebuie rezolvată solicită antrenarea elevului într-o activitate nouă, diferită de activitățile curente ale programului de instruire pe care profesorul le propune în clasă (fiecărui elev sau grup).

În domeniul educațional, ca de altfel și în alte domenii, ne confruntăm cu două categorii de probleme care solicită strategii specifice de rezolvare:

1. probleme bine definite/ structurate, care solicită strategii algoritmice de rezolvare;
2. probleme slab definite/ structurate care se rezolvă folosind strategii euristice.

În funcție de tipul de problemă, de domeniul solicitat, în principal cel al gândirii convergente sau divergente, comportamentele care pot fi evaluate sunt cele din categoriile aplicării sau explorării. Este evident faptul că acestea nu pot fi manifestate decât în condițiile în care comportamentele de nivelul analizei, sintezei, evaluării, transpunerii sunt corespunzător însușite.

b) Itemul cu răspuns elaborat/ tip eseu

Acest tip de item își propune să evalueze obiective educaționale cu grad mare de complexitate, inaccesibile prin folosirea itemilor obiectivi sau semiobiectivi:

- abilitatea elevului de organizare și integrare a ideilor;
- de exprimare personală în scris;
- abilitatea de a interpreta și aplica datele.

Itemul tip eseu cere elevului să construiască, să producă un răspuns liber în conformitate cu un set de cerințe date. Eseul permite evaluarea globală a unei sarcini de lucru din perspectiva unui obiectiv care nu poate fi evaluat eficient, valid și fidel cu ajutorul unor itemi obiectivi sau semiobiectivi.

După tipul răspunsului așteptat itemii tip eseu pot fi:

- *eseu structurat sau semistructurat*, în care, cu ajutorul unor indicii, sugestii, cerințe, răspunsul așteptat este ordonat și orientat;
- *eseu liber (nestructurat)* care valorifică gândirea/scrierea creativă, imaginativă, originalitatea, creativitatea, inventivitatea etc.

Modalități de corectare

Itemul cu răspuns construit elaborat/dezvoltat poate fi corectat în două moduri:

- metoda globală sau holistică sau calitativă;

- metoda analitică sau punct cu punct sau cantitativă.

Avantaje și limite ale itemului subiectiv

Avantaje

- Itemul subiectiv poate măsura aproape orice tip de rezultat școlar exprimat oral sau scris.
- În raport cu itemul obiectiv, el este mai ușor de redactat, mai ales când este vorba de procese mentale mai complexe precum analize, sinteze și evaluarea (sau, în ierarhia lui Gagné, rezolvarea de probleme). Nu trebuie să subestimăm însă dificultățile: un item subiectiv care măsoară o abilitate complexă, care evită aprecierea subiectivă globală, este dificil de redactat.
- Permite elevului să se exprime în cuvinte proprii. În aceste cazuri particulare de evaluare, răspunsurile pot include ideile personale, sentimentele sau atitudinile.
- Itemul subiectiv exclude posibilitatea ghicirii răspunsului corect, spre deosebire de ceea ce se poate întâmpla în cazul itemului obiectiv.
- Caracterul itemilor subiectivi poate modifica, până la un anumit punct, criteriile de corectare, pentru a compensa ușurința redactării sau pentru a influența rezultatele în sus sau în jos.

Dezavantaje

- Un examen compus / conceput / centrat pe itemi subiectivi presupune de obicei un număr redus de itemi, ceea ce riscă să altereze eșantionarea.

Acest inconvenient este uneori major.

- Itemul subiectiv poate genera imprecizie, mai ales atunci când este prost redactat, printr-o verbalizare fără sens sau pe lângă problemă.

Corectura va fi în această situație prelungită, mai complexă și mai puțin fidelă.

- Corectarea este mai costisitoare, căci ea cere mult timp din partea specialistului.

Această muncă nu poate fi realizată decât de personal calificat.

- Se face loc cu multă ușurință subiectivității în corectare, căci corectorul nu poate realiza această operație fără a face o serie de aprecieri care riscă să influențeze comportamentul măsurat: scrisul, aspectul lucrărilor, ortografia etc. La acest inconvenient se adaugă efectul halo.

- Tratarea și prezentarea statistică sunt mai greu de realizat.

Erorile în evaluarea didactică

Conform lucrării Pedagogie, C- Cucuș, Polirom factorii perturbatori ai aprecierilor generați de activitatea și trăsăturile de personalitate ale cadrului didactic sunt:

1. **Efectul halo** constă în supraaprecierea sau subaprecierea rezultatelor unui elev sub influența impresiei generale pe care și-a făcut-o în timp profesorul despre elevul respectiv. În acest caz, există tendința de a trece cu vederea unele greșeli sau rezultate mai slabe la elevii cu bună reputație și de a ignora progresele școlare sau răspunsurile excelente date de așa-numiții „elevi-problemă”.
2. **Efectul blând** se exprimă în tendința de a aprecia cu indulgență persoanele cunoscute, profesorul dovedind o mai mare precizie în notare abia după cunoașterea mai bine a tuturor elevilor.
3. **Efectul de generozitate** constă în acordarea unor note excesiv de mari în raport cu nivelul de pregătire a elevilor prin probe deosebit de ușoare și o exigență scăzută. Această atitudine se produce, de regulă, în cazurile în care profesorul este interesat să escamoteze realitatea datorită eșecurilor în demersurile sale

instructiv-educative, să prezinte unele rezultate superioare pentru a fi apreciat în calitate de cadru didactic sau când se manifestă o empatie excesivă care în final duce la o demotivare a elevilor.

4. **Efectul Pygmalion** sau **efectul oedipian** are ca efect modificarea comportamentului elevului în raport de convingerea profesorului că acel elev nu poate satisface cerințele școlare. Acest comportament indus elevului duce, în final, la elev.

5. **Efectul de contaminare** se referă la situația în care cunoașterea notelor atribuite de ceilalți profesori influențează aprecierea unui evaluator.

6. **Efectul de contrast sau de ordine** constă în mărirea diferențelor în aprecierea unor răspunsuri succesive. Astfel, dacă după un elev care a răspuns bine, urmează un răspuns bun, există tendința de a-l subevalua pe cel din urmă. Și reciproca este valabilă, adică un răspuns bun, de regulă, este supraevaluat dacă succede unui răspuns foarte slab.

7. **Ecuția personală a examinatorului sau eroarea individuală** constantă rezultă dintr-o exigență specifică fiecărui cadru didactic în aprecierea rezultatelor școlare.

8. **Eroarea de tendință centrală se concretizează** în renunțarea acordării de note foarte mari sau foarte mici elevilor din precauția de a nu greși sau din dorința de a mulțumi pe toată lumea.

9. **Eroarea logică** presupune înlocuirea unor criterii de apreciere a rezultatelor școlare în raport de obiectivele didactice cu variabile adiacente acestora cum ar fi: forma grafică, acuratețea lucrării, modalitatea inedită de prezentare etc.

10. **Efectul curbei lui Gauss** rezultă din dorința cadrului didactic ca distribuția rezultatelor școlare în fiecare clasă să fie cât mai aproape de curba lui Gauss. Aceasta presupune ajustarea exigenței în notare în raport de nivelul general atins de fiecare clasă, astfel încât distribuția rezultatelor să reflecte, pe cât posibil, o distribuție normală. Astfel, la o clasă foarte bună exigența crește, iar la alta cu rezultate în general slabe, exigența scade. În acest mod, la cele două clase de niveluri generale diferite există 2-3 elevi foarte buni și 2-3 elevi foarte slabi.

11. **Factorii de personalitate ai cadrului didactic** pot influența modul de evaluare didactică.