



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI  
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI  
ȘI PROTECȚIEI SOCIALE  
AMPOSDRU



Fondul Social European  
POSDRU 2007-2013



Instrumente Structurale  
2007-2013



MINISTERUL  
EDUCAȚIEI  
CERCETĂRII  
TINERETULUI  
ȘI SPORTULUI

OIPOSDRU



MINISTERUL  
EDUCAȚIEI  
CERCETĂRII  
TINERETULUI  
ȘI SPORTULUI

CENTRUL NAȚIONAL DE  
EVALUARE ȘI EXAMINARE

**Investește în oameni!**

# Studiul relațiilor dintre curriculum, competențe, motivație, învățare și rezultate școlare



© 2012. Centrul Național de Evaluare și Examinare

Coordonator de activitate: Ioan NEACȘU

Membrii grupului de lucru: Ioan NEACȘU, Ion NEGREȚ-DOBRIDOR, Marin MANOLESCU, Silvia FĂT, Sorin CRISTEA, Vasile MOLAN, Gabriela NOVEANU, Elena RAFAILĂ, Roxana UREA, Viorel ȚIGĂNESCU

Responsabil de activitate CNEE: Roxana MIHAIL  
Consultanță științifică și managerială: Ion-Ovidiu PÂNIȘOARĂ

Manager de proiect: Silviu-Cristian MIRESCU

**Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României**  
**Studiul relațiilor dintre curriculum, competențe, motivație,**  
**învățare și rezultate școlare** / Centrul Național de Evaluare  
și Examinare. - București : Editura Didactică și Pedagogică, 2012

Bibliogr.

ISBN 978-973-30-3143-7

371

**EDITURA DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ, R.A.,**  
Str. Spiru Haret, nr. 12, sectorul 1, cod 010176, București  
Tel./Fax: 021.312.28.85 E-mail: office@edituradp.ro  
www.edituradp.ro

Redactor: *Valentina Jercea*  
Tehnoredactor: *Anca Melcher*  
Coperta: *Elena Drăgulelei Dumitru*

Nr. de plan: 5198.  
Tiparul executat la Imprimeria OLTENIA, Craiova

# CUPRINS

## STUDIUL RELAȚIILOR DINTRE CURRICULUM, COMPETENȚE, MOTIVAȚIE, ÎNVĂȚARE ȘI PERFORMANȚELE ȘCOLARE

<b>PREFAȚĂ</b> .....	<b>6</b>
<b>1. Obiectivele studiului</b> .....	<b>8</b>
<b>2. Cadrul problematic</b> .....	<b>8</b>
<b>3. Tipologia interrelațiilor dintre componentele procesului de învățământ</b> .....	<b>11</b>
<b>4. Dimensiunea structurală: componente, subcomponente și condiții de relaționare ale procesului de învățământ</b> .....	<b>15</b>
4.1. Curriculumul .....	15
4.2. Competențele-structuri cadru și rezultate ale învățării .....	18
4.3. Învățarea .....	24
4.4. Motivația și motivarea învățării .....	27
4.5. Performanțele școlare .....	29
4.6. Resursele .....	32
<b>5. Dimensiunea funcțională procesului de învățământ: scurtă caracterizare a componentelor în perioada 2006 – 2010</b> .....	<b>33</b>
<b>6. Modelarea relațiilor dintre curriculum, competențe, învățare, motivație și performanțele școlare</b> .....	<b>38</b>
6.1. Modelul simplificat .....	39
6.2. Modelul complex .....	40
<b>7. Interrelațiile esențiale în procesul de învățământ</b> .....	<b>42</b>
7.1. Interrelațiile curriculumului cu celelalte componente ale procesului instructiv-educativ .....	42
7.1.1. Curriculumul și competențele-cheie .....	42
7.1.2. Curriculumul formal .....	45
7.1.3. Planul-cadru de învățământ .....	46
7.1.4. Programele școlare .....	47
<b>8. Exemple de modele privind abordarea proceselor de formare a competențelor în școală</b> .....	<b>48</b>
8.1. Formarea competențelor prin studiul disciplinelor socio-umane .....	48
8.2. Exemple de operaționalizare a competențelor de evaluat – limba română, clasa a IX-a .....	51
8.3. Formarea competențelor la disciplina matematică, în gimnaziu .....	57
<b>9. Sursele curriculare școlare și formarea competențelor</b> .....	<b>69</b>
9.1. Manualele școlare și celelalte surse de informare și formare .....	69
9.2. Dezvoltarea Curriculumului și învățarea școlară .....	73
<b>10. Curriculumul și motivația învățării școlare</b> .....	<b>79</b>
<b>11. Curriculumul și performanțele școlare</b> .....	<b>82</b>
<b>12. Interrelațiile competențelor-cheie cu celelalte componente ale procesului instructiv-educativ</b> .....	<b>94</b>
12.1. Competențele-cheie și învățarea .....	94
12.2. Competențele-cheie și motivația învățării .....	102
12.3. Competențele-cheie și performanțele școlare.....	103
<b>13. Interrelațiile învățării și instruirii cu celelalte componente ale procesului instructiv-educativ</b> .....	<b>107</b>
13.1. Modelul instrucțional al cadrelor didactice .....	107
13.2. Învățarea școlară și motivația învățării școlare .....	115
13.3. Învățarea și performanțele școlare .....	118
13.4. Interrelațiile motivației cu performanțele școlare .....	121
13.5. Interrelațiile performanțelor cu celelalte componente ale procesului instructiv-educativ .....	127
13.5.1. Analiza dinamicii performanțelor elevilor la examenele naționale de bacalaureat din perioada 2007 – 2010.....	127
13.6. Rolul determinant și condițional al resurselor în procesul de învățământ .....	133
13.6.1. Resursele umane – cadre didactice .....	133
13.7. Calitatea și formarea inspectorilor și directorilor – importante surse în modernizarea și creșterea calității educației școlare.....	142
<b>14. Sinteză generală a studiului</b> .....	<b>144</b>
<b>BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ</b> .....	<b>148</b>
<b>ANEXE</b> .....	<b>151</b>

## METODOLOGIA DE ANALIZĂ A PERFORMANTELOR ȘCOLARE ALE ELEVILOR

<b>CAP. I. CONTEXT. FUNDAMENTELE CONCEPȚIEI. SEMNIFICAȚII GENERALE .....</b>	<b>162</b>
<b>1. Context, problematică, obiective .....</b>	<b>162</b>
<b>2. Sistemul de evaluare educațională în contextul reformei școlii .....</b>	<b>163</b>
2.1. Un model structural-funcțional și interacțional de analiză .....	163
2.2. Relația evaluare-curriculum .....	165
2.3. Relația instruire – evaluare .....	166
2.4. Relația formarea cadrelor didactice, competențe evaluative .....	167
<b>3. Criterii orientative în asigurarea calității în sistemul evaluării performanțelor .....</b>	<b>169</b>
<b>CAP. II. METODOLOGIA EVALUĂRII PERFORMANTELOR ȘCOLARE. VALORI, INDICATORI DE ANALIZĂ DINAMIC-Operațională .....</b>	<b>171</b>
<b>1.Valori metodologic-operaționale .....</b>	<b>171</b>
1.1. Scop .....	171
1.2. Beneficiari.....	171
1.3.Obiective prioritare .....	171
1.4. Centre de interes metodologic în analiza performanțelor .....	173
1.4.1. Centre de interes.....	173
1.4.2. De ce studiul relației între metodologia analizei performanțelor școlare și curriculumul școlar?.....	173
<b>2. Clarificarea conceptelor: repere minimale .....</b>	<b>174</b>
2.1. Performanța școlară .....	174
2.2.Randamentul școlar .....	174
2.3. Perspectivă tehnico-pedagogică asupra performanței școlare .....	174
2.4. Relația performanță – note/ medii școlare .....	175
2.5. Tehnicile de evaluare – perspectiva criteriilor evaluative .....	176
2.6. Matricea de colectare, înscriere și sinteză statistică a rezultatelor prin medii școlare .....	178
2.7. Valori de referință în evaluarea rezultatelor/ performanțelor elevilor .....	181
2.8. Construcția modelului referențial pentru evaluarea rezultatelor școlare .....	181
2.9. Set de cerințe utilizabile în analiza rezultatelor școlare .....	183
2.10. Modele de determinare a criteriilor în evaluarea rezultatelor școlare .....	183
2.10.1. Axe de analiză referențială a rezultatelor școlare .....	184
<b>CAP. III. ORIENTĂRI ȘI PRACTICI EVALUATIVE – COMPLEMENTARITĂȚI UTILE .....</b>	<b>187</b>
<b>1. Schimbări ale paradigmei evaluării. Modele istorice și alternative de interpretare a criteriilor de evaluare a rezultatelor / performanțelor școlare.....</b>	<b>187</b>
<b>2. Evaluarea formatoare și criteriile de evaluare .....</b>	<b>189</b>
<b>3. Practici europene și tendințe în modernizarea evaluării școlare.....</b>	<b>190</b>
<b>4. Sisteme de notare/ apreciere în diverse țări – practici cu valoare de modele/ surse de inspirație .....</b>	<b>195</b>
<b>5. Testările naționale – politici naționale.....</b>	<b>195</b>
<b>6. Evaluarea în educația specială.....</b>	<b>196</b>
<b>7. Pentru un cod deontologic în evaluarea rezultatelor/ performanțelor școlare.....</b>	<b>198</b>
Bibliografie generală .....	200
Anexă.....	201

## GLOSAR DE TERMENI – în domeniul EVALUARE ȘCOLARĂ

<b>Argument .....</b>	<b>206</b>
<b>Lista de termeni.....</b>	<b>207</b>
<b>Glosar .....</b>	<b>209</b>
<b>Bibliografie.....</b>	<b>270</b>

# **STUDIUL RELAȚIILOR DINTRE CURRICULUM, COMPETENȚE, MOTIVAȚIE, ÎNVĂȚARE ȘI PERFORMANȚELE ȘCOLARE**

**Autori:  
IOAN NEACȘU  
MARIN MANOLESCU  
ION NEGREȚ-DOBRIDOR**

Coautori – specialiștii din Activitatea 3  
Prof. univ. dr. Sorin Cristea  
Conf. univ. dr. Vasile Molan  
Prof. univ.dr. Ion-Ovidiu Pânișoară  
Conf. univ. dr. Elena Rafailă  
Lector univ. dr. Roxana Urea  
Cercetător pr. III dr. Gabriela Noveanu  
Expert dr. Roxana Mihail  
Lect. univ. dr. Silvia Făt  
Expert drd. Viorel Țigănescu

Conținutul studiului se bazează și pe datele preluate din documentul elaborat în Activitatea 2, coordonator dr. Șerban Iosifescu

## PREFAȚĂ

Studiul nostru este o încercare de a sprijini și contribui la dezvoltarea educației formale românești în perioada următoare prin implementarea în practica învățământului preuniversitar a unui curriculum nou, centrat pe competențele-cheie recomandate țărilor din Comunitatea Europeană de Parlamentul European, în anul 2006 și considerat astăzi de MECTS o prioritate.

Pentru a realiza acest lucru am analizat modul de funcționare a sistemului, subsistemelor și a procesului de învățământ în perioada anterioară, din perspectiva exigențelor teoretice, procedurale și a modului în care acestea au fost înțelese, transpuse și respectate în practica școlară. În realizarea acestui demers am recurs la abordarea sistemică și la metodologia structural-funcțională.

Am luat în considerare componentele fundamentale ale procesului instructiv-educativ – curriculumul, competențele, învățarea, motivația învățării și performanțele școlare – în special privite ca unități, dar și al modului în care ele au interacționat pentru a conferi eficiență, eficacitate, stabilitate și, în sensul cel mai larg, calitate sistemului educațional. Ne-a interesat mai ales modul în care interacțiunile primelor patru componente s-au răsfrânt asupra celei de a cincea – **performanțele școlare** – care reprezintă *re ab initio* al demersului nostru.

Deși ne-am centrat atenția asupra schimbărilor și încercărilor de ameliorare din perioada 2006–2010, studiul ne-a condus spre constatarea că acestea au survenit în parte și din cauze anterioare analizei. Putem invoca, de regulă, decizii precare, grăbite, nesusținute și nearticulate privind unele dimensiuni ale reformei educaționale întreprinse după anul 1990.

Am constatat că reforma curriculară inițiată în anii 1998–1999 a fost amendată în anii următori prin schimbări succesive. Dincolo de faptul că orice schimbare educațională introduce temporar o anumită anomie în sistem, schimbările respective nu au generat creșteri semnificative la nivelul performanțelor școlare. În anul 2006, s-a încercat modificarea curriculumului precedent, centrat pe obiective și arii curriculare, cu un **curriculum centrat pe competențe**. Acestea nu erau însă armonizate competențelor-cheie recomandate de Parlamentul European. Abia în anul 2009 s-au întreprins unele demersuri de tip soluție, dar cele două proiecte de legi propuse – „Legea educației” și „Codul educației” – nu au fost aprobate de Parlamentul României.

În prima parte a studiului (capitolele 1–7) am examinat cadrul teoretic al problematicii analizate, tipologia interacțiunilor și interrelațiilor componentelor procesului de învățământ,

exigențele de construcție și aplicare a acestora, cu unele accente critice privind modul în care ele au fost înțelese.

Identificând totuși unele aspecte funcționale, dar și disfuncționalități de ordin metodologic și procedural, care s-au repercutat asupra nivelului performanțelor școlare, în partea a doua a studiului propunem unele soluții teoretice de proiectare și implementare a unui sistem educațional performant bazat pe un proces de învățământ centrat pe cele opt competențele recomandate prin *Key Competences for Lifelong Learning*.

Științele educației, domeniu fundamental pentru exercițiul nostru de înțelegere, explicare și interpretare a datelor de care dispunem, deschid perspective largi perceperii, acceptării, asimilării și integrării documentului elaborat în cadrul Activității 3 din proiect. Analiza, constatările și propunerile noastre reprezintă expresia unei viziuni coerente, argumentate metodologic și faptic. Ea nu este nici singura posibilă și nici nu trebuie considerată panaceu.

# 1. OBIECTIVELE STUDIULUI

Scopul major al acestui studiu este acela de a diagnostica starea învățământului românesc preuniversitar sub raport funcțional, într-un interval de timp dat, 2006–2010, și de a identifica:

a. *Aspecte funcționale care au conferit sistemului eficacitate și eficiență, în special:*

– elementele care au asigurat această funcționalitate;

– posibilitățile de a menține sau de a optimiza în viitor această funcționalitate.

b. *Disfuncționalități în conceperea, organizarea și desfășurarea procesului de învățământ, care au determinat:*

– tendințe de involuție la nivelul performanțelor școlare;

– ineficacitate și ineficiență educațională;

c. *Posibilități de atenuare sau chiar de eliminare a aspectelor negative, în special corecții majore imediate, pe termen mediu și pe termen lung.*

d. *Posibilități de a proiecta, concepe și implementa corect și eficient în învățământul preuniversitar din România un curriculum nou, centrat pe competențele-cheie recomandate de Parlamentul European, în anul 2006;*

e. *Modalități sigure de creștere semnificativă a performanțelor elevilor pe termen mediu și lung.*

## 2. CADRUL PROBLEMATIC

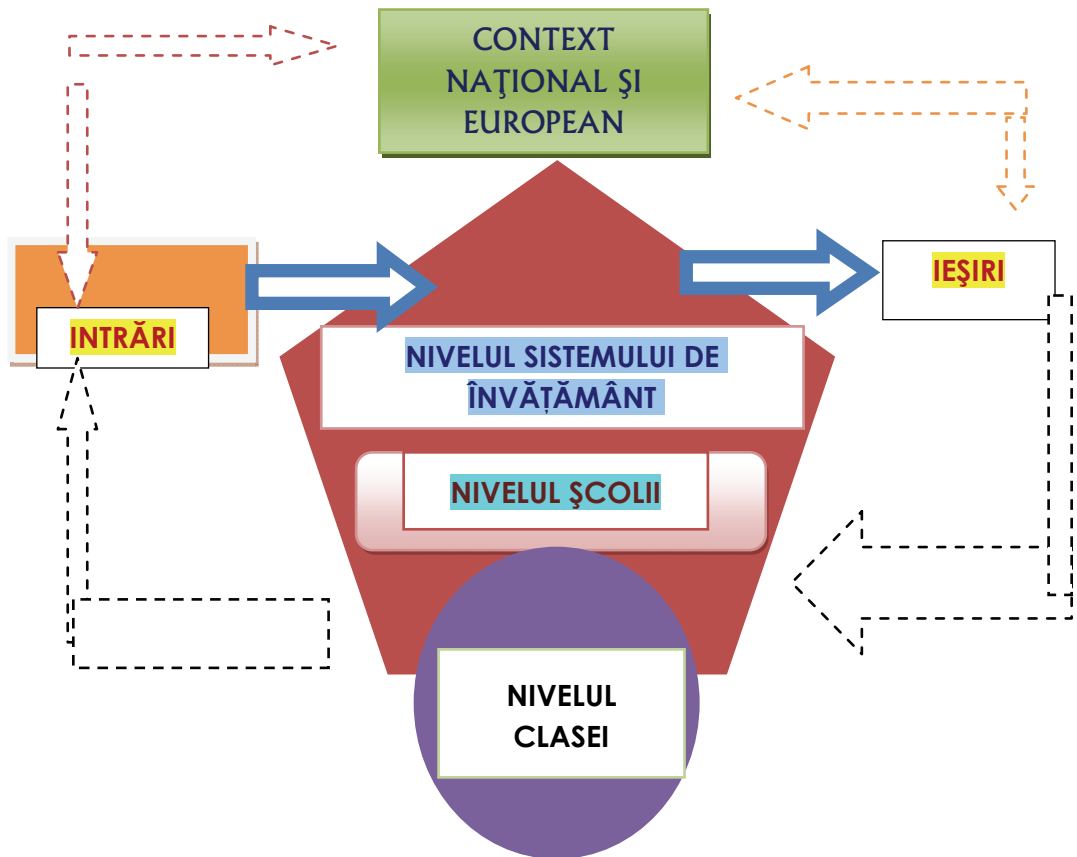
Diagnoza funcționalității unui sistem educațional are în vedere, înainte de orice, modul în care componentele majore ale aceluși sistem interrelaționează între ele pentru a conferi sistemului homeostazie, eficacitate și eficiență. A stabili în ce măsură aceste proprietăți sunt îndeplinite de către un sistem de învățământ înseamnă a studia modul în care interrelaționează procesual componentele sale majore. Curriculumul, competențele, motivația, învățarea și performanțele școlare sunt componente esențiale ale procesului de învățământ. Modelarea lor cu scopul de a surprinde relații funcționale și disfuncționalități reclamă delimitarea clară a cadrului epistemologic, axiologic, problematic și o metodologie rațională de abordare. Cea mai adecvată dintre metodologiile la care putem recurge este cea structural-sistemică.

Sistemul românesc de învățământ este o componentă vitală a societății democratice românești, integrată în Comunitatea Europeană și antrenată vizibil și inevitabil în procesul de globalizare economică, informațională, științifică și educațională. Ca subsistem al acestui ansamblu socio-politic și cultural major, sistemul de învățământ românesc se comportă ca un sistem semi-deschis, care dezvoltă relații și realizează schimburi cu subsistemele învecinate. Abordarea sa ca entitate izolată și autarhică nu este posibilă decât din motive de ordin didactic și procedural. Ca subsistem structural și funcțional al ansamblului socio-economic și politic din România, sistemul românesc de învățământ are misiunea, fixată prin Constituție și prin



legislația în vigoare<sup>1</sup>, de a asigura transformarea populației românești într-o resursă umană înalt competitivă pentru progresul societății românești în Uniunea Europeană și în Lume.

Educația nu se restrânge numai la componentele oficiale, formale. Pe lângă sistemul educațional formal, alcătuit dintr-o rețea de instituții specializate, organizate și autorizate de stat, în educație au loc și procese educaționale non-formale și informale. Totuși, componenta formală – reprezentată de sistemul românesc de învățământ – este fundamentală. În *Figura Nr. 1* este reprezentat modul în care se structurează și funcționează procesul de învățământ în orice sistem educațional formal. Sistemul și procesul de învățământ românesc funcționează în acest mod.



**Figura 1** Modelul simplificat al sistemului și procesului de învățământ

---

<sup>1</sup> „Misiunea asumată de lege este de formare, prin educație, a infrastructurii mentale a societății românești, în acord cu noile cerințe, derivate din statutul României de țară membră a Uniunii Europene și din funcționarea în contextul globalizării și de generare sustenabilă a unei resurse umane naționale înalt competitive, capabilă să funcționeze eficient în societatea actuală și viitoare.” (LEGEA EDUCAȚIEI NAȚIONALE, 2011, art. 2, parag. 2)

a. Sistemele de educație și învățământ sunt sisteme complexe, în sensul dat acestui concept de „știința complexității”<sup>2</sup>. Sistemul de învățământ este alcătuit dintr-o rețea de instituții specializate, care comportă o dimensiune structurală și o dimensiune funcțională care converg pentru realizarea misiunii<sup>3</sup>.

b. *Dimensiunea structurală* este dată de **componentele ansamblului structural-funcțional**:

- **curriculumul în sens larg** (misiunea, finalitățile, scopurile, obiectivele și sarcinile, modelul de dezvoltare curriculară, sistemul competențelor urmărite, performanțele vizate, conținuturile învățării, experiențele de învățare, eșalonarea experiențelor și activităților de predare-învățare, strategiile didactice, sistemul de intrare, sistemul de ieșire, sistemul de evaluare, standardele de performanță, documentele de planificare și organizare, feedbackul, valorile adăugate etc.);
- **sistemul de organizare a pregătirii** pe cicluri și ani de studiu.

c. *Dimensiunea funcțională* este dată de **relațiile și interrelațiile între componentele structurale** care au loc în procesul de învățământ desfășurat concret în școală:

- **modelul instrucțional/sistemul de organizare și desfășurare zilnică a experiențelor și a activităților de predare-învățare-evaluare**;
- **modul în care diferitele componente curriculare interacționează sinergic** pentru realizarea misiunilor întregului sistem, a finalizării lor în activități concrete de învățare școlară, în clasă și acasă.<sup>4</sup>

Înainte de a evidenția concret cum se nasc și cum funcționează aceste interrelații este necesar să lămurim tipologia lor.

---

<sup>2</sup> D. CHU, R. STRAND AND R. FJELLAND, *Theories of complexity*, in **Complexity**, 8:3, 2003; MORIN, E. (2008). *On Complexity*. Cresskill, NJ: Hampton Press.; A. GOGOLIN, A. NERSESYAN AND A. TSVELIK, *Theory of strongly correlated systems*, Cambridge University Press, 1999; TSEKERIS, CHARALAMBOS. *Advances in Understanding Human Complex Systems*. Australian Journal of Basic and Applied Sciences, vol. 3, no. 4, October/December 2009; ș.a.

<sup>3</sup> S. MAROULIS, R. GUIMERA, H. PETRY, M. J. STRINGER, L. M. GOMEZ, L. A. N. AMARAL, U. WILENSKY. *Complex Systems View of Educational Policy Research*. Science, 2010; BĂNÁTHY, B. (1992) *A Systems View of Education*. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications.;

<sup>4</sup> H HAKEN, *Principles of Brain Functioning. A Synergetic Approach to Brain Activity, Behavior and Cognition*. Berlin: Springer-Verlag, 1996.

### 3. TIPOLOGIA INTERRELAȚIILOR<sup>5</sup> DINTRE COMPONENTELE PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

3.1. Teoretic, sistemul de învățământ performant susține un proces de învățământ coerent și sinergic în care diferitele componente îndeplinesc funcții precise, relaționează permanent cu una, mai multe sau chiar cu toate componentele sistemului de învățământ. Nu toate componentele interacționează la fel. Unele componente îndeplinesc funcții univoce de influențare a altor componente fără a fi, la rândul lor, influențate: ele **determină**, pur și simplu. De exemplu, caracteristicile de vârstă ale celui care învață determină calitatea realizării majorității componentelor curriculare; nu se pot alege conținuturi sau alcătui strategii didactice ignorând vârsta celor care învață. Alte componente îndeplinesc funcții de **influențare** semnificativă a altor componente, unele având chiar statut/ roluri de factori **condiționali ai manifestării** acestora. De exemplu, scopurile și obiectivele stabilite prin curriculum condiționează alegerea și organizarea conținuturilor acelui curriculum. Alte componente însă nu impun determinări și condiționări, dar influențează mai mult sau mai puțin semnificativ alte componente. Este cert, de exemplu, că o anumită **tehnică motivațională** folosită de profesor poate **influența** pozitiv performanțele școlare ale multor elevi, dar acest lucru nu este valabil în toate situațiile și la toți elevii. Dar fenomenul cel mai răspândit este influențarea univocă a mai multor componente sau chiar a întregului proces educațional de către **factori externi** (mass-media, strada, biserica, familia, de ex.). În fine, în procesele de predare-învățare-evaluare se produc permanent **interacțiuni biunivoce**; acestea pot fi **determinări reciproce** (de ex. relația dintre determinarea capacității de învățare a elevului și performanțele sale școlare), **condiționări reciproce** (de ex., dintre competențele pedagogice ale profesorului și competențele formate la elevi), **influențe reciproce** (de ex., relațiile educator-educați).

3.2. Tabloul care urmează cuprinde o clasificare „de lucru” a principalelor interrelații între curriculum, competențe, motivație, învățare și performanțele școlare existente în procesul de învățământ organizat pe clase și lecții.

---

<sup>5</sup> Există o literatură semnificativă dedicată acestei problematici. Semnalăm câteva dintre cele mai recente și mai autorizate studii: PAUL R. PINTRICH & ELISABETH V. DE GROOT, *Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance*. în Journal of Educational Psychology, vol. 82, Nr. 1./1990; REIGELUCH, C. M. & GARFINGEL R.G. (Eds.), (1994). *Systemic Change in Education*. Engelwood Cliffs, N. J. :Educational Tecnology Publications; Girod, G. R. (2002). *Connecting teaching and learning: A handbook for teacher educators on teacher work sample methodology*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education; **WALIZER BETH, TAGGART GERMAINE, DREILIN KEITH**, *A Systematic Approach for Training Candidates to Use the Teacher Work Sample*. Academic Leadership, vol. 8, september 8, 2010; KATHRYN R. WENTZEL, *Relations between Social Competence and Academic Achievement in Early Adolescence*. Child Development, vol 62, october 1991; *Peer Relations and Learning – Peer Relationships, Learning Motivation and Relationships, Classroom Dynamics*, **Education Encyclopedia – State University.com» Education Encyclopedia**. ș.a.

Vom distinge ca fiind pregnantă în dimensiunea procesual-funcțională a sistemului de învățământ determinări, condiționări, influențări univoce și determinări biunivoce.

	DETERMINĂRI	CONDIȚIONĂRI	INFLUENȚE	INTERACȚIUNI
<b>DEFINIȚII</b> <b>SEMNI-FICAȚII</b>	Relații cauzale: o componentă influențează strict alte componente care apar ca efecte ale celei dintâi. Determinările au valoare de <i>legi obiective, similare legilor statistice</i> , în sensul că încălcarea lor nu este posibilă sau, dacă sunt încălcate, atrag consecințe grave <sup>6</sup> . Deși în educație nu există autentice „legi obiective ale naturii”, marile principii pedagogice – decantate de-a lungul mileniilor de educație – joacă rolul acestora. Încălcarea unor astfel de principii pedagogice implică întotdeauna efecte negative grave și, cel mai adesea, ireparabile <sup>7</sup> .	Relații prin care una sau mai multe componente impun univoc modul de funcționare al altor componente sau chiar a întregului proces educativ.  Relații prin care o componentă (sau mai multe) îndeplinesc funcție absolută de <i>conditio-sine-qua-non</i> față de funcționarea întregului sistem educațional sau numai a unora dintre componentele sale; absența sau insuficiența acestor componente afectează eficacitatea, calitatea și	Relații prin care una sau mai multe componente produc efecte asupra altor componente sau chiar asupra funcționării întregului proces de învățământ; numeroși factori externi influențează univoc procesul de învățământ <sup>10</sup> .  Dacă aceste influențe sunt neglijate, atunci funcționalitatea întregului sistem este afectată.	Relații de condiționare, de determinare sau de influențare reciprocă a unor componente structural-funcționale; interacțiunile îndeplinesc funcțiuni de conexiune inversă și de autoreglare la nivelul ansamblului procesului de învățământ.  Dacă aceste interacțiuni sunt neglijate sau afectate, procesul educativ se dezechilibrează și devine inefficient.

<sup>6</sup> Sănătatea, de exemplu, determină logic procesul instructiv-educativ. Dincolo de anumite limite fiziologice, stimularea matematică excesivă poate deveni periculoasă antrenând fenomene de stress și de surmenaj. O investigație recentă, realizată de câțiva prestigioși medici americani – printre care CHARLES E. BACH, de la Columbia University (Department of Health Education), ELENA M. SLIEPCEVICH, de la Southern Illinois University (Department of Health Education and School of Medicine), ROBER S. GOLD, de la School Health Initiative, Office of Disease Prevention and Health Promotion (Department of Health and Human Services, Washington, DC), DAVID F. DUNCAN, Southern Illinois University (Department of Health Education) – a dat la iveală relații legitime între sănătatea elevilor, curriculum și performanțele școlare ale acestora. A se vedea: Vide: *Avoiding Type III Errors in Health Education Program Evaluations: A Case Study*, în „Health Education & Behavior”, Sage Journals online, febr. 2011.

<sup>7</sup> Studii relativ recente actualizează importanța marilor principii ale *pedagogiei perennis* pe măsură ce complexitatea continuă a educației în secolul XXI devine tot mai evidentă: DEMETRIOS J. CONSTANTELOS, *Hellenic Paideia and Church Fathers – Educational Principles and Cultural Heritage*. Greek Orthodox Archdiocese of America, 2011; RICHARD A. GIBBONEY AND CLARK D. WEBB, *Eighteen Principles That Every Great Teacher Knows*. (in *What Every Great Teacher Knows: Practical Principles for Effective Teaching*. Psychology Press/Holistic Education Press, <http://www.great-ideas.org>; [info@great-ideas.org](mailto:info@great-ideas.org)). Ideile lui John Dewey sunt reluate în secolul al XX-lea, dincolo și dincoace de Oceanul Atlantic. (Vezi, înainte de orice, capodopera *My pedagogic Creed*, în „*School Journal*”, vol. 54 (January 1897), pp. 77–80).

<sup>8</sup> A se vedea, de exemplu, *The Condition of Education 2000–2010*, publicație a IES (National Center for Education Statistics), US Department of Education Institute of Education Sciences.

		eficiența procesului și sistemului de învățământ <sup>8</sup> . Dacă aceste componente condiționante au fost proiectate precar, atunci funcționarea și eficacitatea întregului sistem de învățământ sunt periclitat <sup>9</sup> .		
<b>LEGĂTURI FUNDAMENTALE ȘI EXEMPLIFICĂRI SEMNIFICATIVE</b>	1. Condițiile social-istorice, tehnologice și economice determină sistemul și procesul instructiv-educativ. 2. Sănătatea fizică și mintală a celui care	1. Toate componentele procesului educativ condiționează direct sau indirect performanțele școlare. 2. Documentele curriculare	1. Educatorul influențează, mai ales univoc, procesul educativ. 2. Motivația și motivarea influențează deseori	1. Educatorul și elevii interacționează prin influențe și determinări reciproce. 2. Performanțele școlare și compe-

<sup>9</sup> **BRIDGE, R. GARY** (1979). *The Determinants of Educational Outcomes: The Impact of Families, Peers, Teachers, and Schools*. Ballinger Publishing Company, Cambridge, Massachusetts; ș.a.

<sup>10</sup> **ANDERSON, C. A. & BUSHMAN, B. J.** (2001). *Media Violence and the American Public: Scientific Facts Versus Media Misinformation*. American Psychologist; **FEDOROV, ALEXANDER** (2010). **Children and Media Violence: Comparative Analysis**. **LAP Lambert Academic Publishing**; **ANYON, JEAN**. *Social Class and the Hidden Curriculum of Work. The Hidden Curriculum and Moral Education*. Ed. **GIROUX, HENRY AND DAVID PURPEL**. Berkeley, California: McCutchan Publishing Corporation, 1983; **FIELD, ALISON E.; CAMARGO, CARLOSA., JR., TAYLOR, C. BARR; and BERKEY, CATHERINE S.** 2001. *Peer, Parent, and Media Influences on the Development of Weight Concerns and Frequent Dieting among Preadolescent and Adolescent Girls and Boys*. *Pediatrics* 107:54–60.

<sup>11</sup> Vezi, de exemplu, în SUA instituții și publicații precum: *Educational Resources Information Center (ERIC)*; *American Association for the Advancement of Science (AAAS)*; *National Science Resources Center (NSRC)*; *National Science Teachers Association*; ș.a (cf. **HOWE, ROBERT W. & WARREN, CHARLES R.**, *Resources for Educational Materials Related to Science Education, K-12*. ERIC/SMEAC Science Education Digest No.3, 1989; AIT Catalog of Instructional Materials. Agency for Instructional Television, Bloomington, IN, 1990; **THORVALDUR GYLFASSON**, *Natural Resources, Education and Economic Development*, University of Iceland, Center for Economic Policy Research, Stockholm, october 2000; **HURT, C. D.** *Information Sources in Science and Technology*. Libraries Unlimited, Inc., Englewood, CO, 1988.; **O'CONNELL, SUSAN M., VALERIE J. MONTENEGRO, AND KATHRYN WOLFF.** *The Best Science Books and A/V Materials for Children*. American Association for the Advancement of Science, Washington, DC, 1989.; ș.a.

<sup>12</sup> Cu privire la această problemă vezi dezbateri din ultimele decenii ale secolului al XX-lea **CREEMERS, B., & REYNOLDS, D.** (1989). *The future development of school effectiveness and school improvement*. In **B. CREEMERS, T. PETERS, & D. REYNOLDS** (Eds.). *School effectiveness and school improvement* (pp. 379-383). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.; **DALIN, P., & ROLFF, H. G.** (1992). *Changing the school culture*. Oslo: International Management for Training in Educational Change.; **SENGE, P. M.** (1990). *The fifth discipline: The art & practice of the learning organization*. New York: Doubleday.; **ARGOTE, L.** (1999). *Organizational learning: Creating, retaining and transferring knowledge*. Norwell, MA, Kluwer Academic Publishers.; **EASTERBY-SMITH, M. and M. A. LYLES** (editors). (2003). *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*, Oxford, Blackwell Publishing.; ș.a.

	<p>învață determină performanțele sale școlare.</p> <p>3. Caracteristicile de vârstă condiționează legic/determină strict proiectarea și dezvoltarea curriculumului și desfășurarea procesului de învățământ.</p> <p>4. Capacitățile individuale de învățare ale elevilor determină performanțele acestora.</p> <p>5. Logica pedagogică a învățării obligă la accesibilizarea conținuturilor învățării în documentele curriculare.</p>	<p>formale, odată adoptate, condiționează toate componentele procesului de învățământ și funcționarea lor echilibrată.</p> <p>3. Contextul socio-economic condiționează calitatea procesului de învățământ și nivelul performanțelor școlare ale elevilor.</p> <p>4. Resursele financiare și materiale și umane condiționează toate componentele procesului instructiv-educativ<sup>11</sup>.</p> <p>5. Sistemul de organizare pe clase și lecții condiționează modelul instructiv-educativ<sup>12</sup>.</p> <p>6. Curriculumul determină selecția conținuturilor, organizarea experiențelor de învățare și elaborarea strategiilor didactice.</p> <p>7. Competența pedagogică și de specialitate a profesorului condiționează toate componentele procesului instructiv educativ.</p>	<p>univoc învățarea.</p> <p>3. Factorii externi –familia, biserica, școala etc. – influențează școala fără a putea fi influențate semnificativ la rândul lor.</p> <p>4. Comportamentul nepedagogic al educatorului influențează negativ motivația învățării elevilor.</p>	<p>tențele cheie se condiționează reciproc.</p> <p>3. Educatorii și educații interacționează în toate fazele procesului instructiv-educativ.</p> <p>4. Predarea, învățarea și evaluarea se află în interacțiune; absența sau practicarea deficitară a uneia dintre aceste componente antrenează scăderea calității și eficienței procesului de învățământ.</p>
--	--	--	---	--

## 4. DIMENSIUNEA STRUCTURALĂ: COMPONENTE, SUBCOMPONENTE ȘI CONDIȚII DE RELAȚIONARE ALE PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Un sistem educațional performant este întotdeauna semi-deschis și se comportă ca un subsistem al macro-sistemului socio-economic și cultural. Interacțiunile și schimburile sale cu celelalte componente ale macro-sistemului socio-cultural sunt importante și nu pot fi ignorate. Dar componentele sistemului educațional pot fi și ele considerate drept sisteme care interacționează intern datorită substructurilor care îl compun. De felul în care aceste subcomponente sunt concepute și „așezate” în sistemul educațional depinde funcționalitatea acestuia și felul în care are loc „producția” de performanțe școlare. Dacă analiza se păstrează la nivelul componentelor esențiale ea riscă să surprindă doar tendințe generale și caracteristici cu semnificație restrânsă. Dacă, de exemplu, vom analiza „curriculumul în genere” nu ne vom putea da seama de ce influențele sale asupra performanțelor sunt benigne sau, chiar inacceptabile. Apar interogații firești în plan teoretic, dar mai ales practic. Dacă performanțele sunt scăzute, atunci care componentă curriculară a funcționat precar? Finalitățile stabilite, planul de învățământ, programele, modelul și stilul de predare/instrucțional, stilul de învățare sau sistemul de evaluare ș.a.m.d.? Componentele sistemului și ale procesului de învățământ nu sunt entități funcționale indivizibile, ci comportă aspecte și structuri proprii; subcomponentele structurale și aspectele lor funcționale sunt cele care determină varietatea și calitatea interrelațiilor specifice globalității sistemului educațional. Dacă ne propunem să identificăm cu precizie aspecte funcționale și disfuncționale în învățământul românesc trebuie, obligatoriu, să „împingem” analiza în zona mai profundă a subcomponentelor.

În cele ce urmează prezentăm succint modul în care componentele și subcomponentele lor structural-funcționale generează interrelațiile prin care se asigură echilibrul, eficacitatea și eficiența întregului sistem.

Ne propunem în cele ce urmează trei „ținte” concrete:

- Să descriem succint alcătuirea internă și caracteristicile fiecărei componente structurale din perspectiva rolului pe care acestea îl joacă teoretic într-un sistem educațional considerat performant.
- Să clarificăm în ce fel ar trebui să fie concepută și realizată fiecare componentă structurală în parte pentru a relaționa și funcționa coerent și eficace în ansamblul sistemului educațional performant.
- Să chestionăm metodologic valorile care definesc sistemul românesc cu privire la această funcționare în ultimii ani.

În acest fel vom putea identifica **sursele eventualelor** disfuncționalități și tendințele de evoluție pozitivă.

### 4.1. CURRICULUMUL

Expresia „curriculum” folosită actualmente în învățământul românesc acoperă, ca și în cercetarea educațională mondială, mai multe aspecte structurale și funcționale. Astfel identificăm:

- *Curriculum development/sau improvement*. Este demersul de construcție a unei instituții sau sistem de instituții cu misiune educativă; *Curriculum development* privește sincronicitatea/oportunitatea și modul științific în care s-a construit, în mod etapizat, actualul sistem educațional sub raportul fundamentării, conceperii, planificării, organizării, implementării și evaluării studiilor. Învățământul românesc a intrat, începând din anii 1998–1999, într-o „reformă curriculară modernă”, bazată pe un model penta-fazic de *curriculum development* (faza I – diagnoza și prognoza; faza II – curriculum design; faza III – evaluarea curriculumului în proiect; faza IV – validarea; faza V – implementarea) inspirat în special de „Raționalul lui Tyler”<sup>13</sup> și de unele ameliorări ale acestui model realizate în anii 60–70<sup>14</sup>.
- *Curriculumul ca sistem*. Sub raport structural propriu-zis, privește coerența internă a construcției curriculare între elemente precum modelul socio-uman dezirabil („idealul educațional”) adoptat de designeri, finalitățile, obiectivele și competențele derivate din acesta, conținuturile de învățare alese, experiențele și strategiile de predare învățare alese pentru a realiza obiectivele și finalitățile stabilite, eșalonarea experiențelor în timp, structura ciclurilor și etapelor de studiu, articularea pe verticală, articularea pe orizontală și „balansarea” studiilor, sistemele de input și de output, sistemele de evaluare, de certificare etc.
- *Curriculumul ca proces*. Sub raport funcțional, acesta desemnează conducerea și desfășurarea efectivă, practică a procesului de învățământ, „drumul spinos al formării” de-a lungul școlarizării de la debut și până la absolvire și certificarea studiilor.
- *Curriculum ca produs*, exprimat sub forma planurilor de studii, programelor școlare, manualelor, auxiliarelor și ghidurilor de predare, de învățare sau de evaluare.
- *Curriculumul formal*. O categorie care privește coerența dintre documentele legislative, de planificare, de organizare și desfășurare a procesului de învățământ; esențial, el acoperă ceea ce deja am amintit, un anumit plan de învățământ, programele analitice anuale pentru fiecare disciplină/modul, manualele elevilor, manualele/didacticile de specialitate ale profesorilor, alte documente de planificare care trebuie să respecte cât mai strict logica didactică a învățării și dezvoltării celor care învață.

---

<sup>13</sup> A se consulta lucrarea fundamentală a lui TYLER, R.W. (1949) *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.

<sup>14</sup> Comentarii pertinente despre modelele curriculare „post-Tyler”, precum cele propuse de Hilda Taba și Walker la POSNER, G. F. (1998). *Models of curriculum planning*. In L. E. Beyer & M. W. Apple (Eds.), *The curriculum* (pp. 267-283). Albany NY: SUNY Press



Sintetic, logica lucrurilor se prezintă după cum urmează:

ASPECTE	SUBCOMPONENTE STRUCTURALE FUNCȚIONALE	CONDIȚII RELAȚIONALE/ CHESTIONARE METODOLOGICĂ
<p><b>CURRICULUMUL CA DEMERS DE CONSTRUCȚIE ȘI OPTIMIZARE A SISTEMULUI ȘI PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT</b> (CURRICULUM DEVELOPMENT/IMPROVEMENT)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• diagnoza și prognoza;</li> <li>• designul curricular;</li> <li>• testarea și optimizarea noului curriculum;</li> <li>• validarea;</li> <li>• implementarea;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelul de dezvoltare a curriculumului folosit în perioada 1999–2010 era potrivit pentru școala românească?</li> <li>• Cât de aprofundată și detaliată a fost diagnoza stării existente?</li> <li>• Cât de întemeiată științific a fost prognoza ?</li> </ul>
<p><b>CURRICULUMUL CA SISTEM ȘI PROCES/ SUB RAPORT STRUCTURAL ȘI FUNCȚIONAL</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• modelul socio-uman dezirabil;</li> <li>• finalitățile și obiectivele;</li> <li>• competențele majore;</li> <li>• conținuturile;</li> <li>• logica ABC: articularea pe verticală, pe orizontală și balansarea conținuturilor;</li> <li>• strategiile didactice;</li> <li>• experiențele de învățare;</li> <li>• sistemul de evaluare formativă și sumativă;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S-au respectat strict principiile și exigențele de <i>curriculum design</i>?</li> <li>• A fost pilotat și testat corect noul curriculum?</li> <li>• Cine și când a validat noul curriculum din 1999?</li> <li>• S-au respectat exigențele de management al schimbării în implementarea noului curriculum din 1999–2000?</li> </ul>
<p><b>DOCUMENTELE CURRICULARE DE PLANIFICARE ȘI ORGANIZARE A PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT (CURRICULUMUL FORMAL)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• legislația școlară;</li> <li>• planul de învățământ;</li> <li>• sistemul/parcursul curricular: eșalonarea experiențelor de învățare pe cicluri și ani de studiu;</li> <li>• sistemele de intrare, de ieșire și de tranziție între cicluri;</li> <li>• programele analitice;</li> <li>• manualele elevilor;</li> <li>• manualele profesorilor;</li> <li>• microproiectarea activităților.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ce model/profil socio-uman dezirabil a fost ales? Era acesta compatibil cu idealul educațional stabilit prin legea educației din 1995 pentru formarea generațiilor în societatea informatizată și societatea cunoașterii?</li> <li>• S-au enunțat finalități și obiective generale, derivate corect din idealul educațional/profilul socio-uman dezirabil?</li> <li>• Ce competențe majore au fost definite?</li> <li>• S-au ales și organizat corect conținuturile?</li> <li>• S-au centrat ariile curriculare pe competențe umane majore?</li> <li>• S-au respectat principiile de articulare pe verticală, pe orizontală și de echilibrare a conținuturilor?</li> <li>• Ce fundamentare psihopeda-</li> </ul>

		<p>gogică s-a folosit în structurarea învățământului preuniversitar pe cicluri de pregătire?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• S-au realizat modele pedagogice, de învățare a disciplinelor și modulelor interdisciplinare pentru elaborarea programelor analitice ale materiilor?</li> <li>• Ajută manualele alternative la construirea unor experiențe de învățare eficiente?</li> </ul>
--	--	---

## 4.2. COMPETENȚELE – structuri-cadru și rezultate ale învățării

Modelul curricular centrat pe obiective adoptat în România în anii 1998–1999 a fost modificat în anii 2005–2006 prin „insertarea” în curriculumul existent – doar la nivelul unor programe școlare. Pe cale de consecință „curriculum centrat pe competențe” și fundamentarea lui științifică și pedagogică au rămas relativ neclare<sup>15</sup>. S-a dorit o convertire și o armonizare a „modelului obiectivelor într-un „model al competențelor”, dar metoda științifică de convertire a rămas și ea neclară<sup>16</sup>. Proiectul de Cod al Educației, propus în 2009, urmărea să repare acest neajuns prin adoptarea *The Key Competences for Lifelong Learning*. Dar acest Cod nu a fost adoptat de Parlamentul României. Nici „Legea educației din 2009”, care de asemenea viza adoptarea „celor 8 competențe-cheie” nu a avut mai mult succes. Din această cauză însăși logica pedagogică a alegerii și integrării conținuturilor pentru formarea diferitelor profiluri la ciclurile primar, gimnazial și liceal s-a restrâns la aproximări și intuiții nesigure<sup>17</sup>.

Ce se înțelege prin „competență” și „educație centrată pe competențe”? Designerii propun diferite definiții. Totuși, multe dintre ele sunt convergente semantic. Ca și în vorbirea comună, specialiștii spun că prin „competență” se înțelege un enunț prin care se desemnează

<sup>15</sup> Nu s-a avut în vedere că, de exemplu, *The Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework* reprezintă o anexă a Recomandării Parlamentului European și a Consiliului din 18 decembrie 2006 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, publicată în *The Official Journal of the European Union*, la 30 decembrie 2006/L394. O analiză aleatorie la oricare programă analitică din gimnaziu sau liceu, de exemplu, va dovedi numeroase inconsecvențe față de modelul recomandat de Parlamentul European.

<sup>16</sup> Vezi unele exemple de *competency modeling* în literatura de specialitate. Un exemplu sugestiv în anexe furnizat de BLAIR, D. & GREENWOOD, D. (2003). *WD Competency Models and Roadmap. Slides presented at an HP Workforce Development & Organizational Effectiveness eBrown Bag Series*. Retrieved February 14, 2004, from [http://www.hp.com/wd/professional\\_resource\\_portal/htm](http://www.hp.com/wd/professional_resource_portal/htm)

<sup>17</sup> În anul 2009 Ministerul Educației, Cercetării și Inovării a continuat să emită ordine pentru noile planuri-cadru de învățământ centrate pe ariile curriculare din 1998–1999 (vezi, de exemplu, ordinele pentru liceu – filierele teoretică și vocațională).

faptul că o anumită persoană **știe să facă bine ceva – acțiune sau lucru**, ca rezultat al învățării<sup>18</sup>. Competențele sunt ansambluri de cunoștințe, capacități, valori-atitudini și skills-uri de acțiune eficientă și de performanțe care pot fi precis măsurate, într-un spațiu și timp determinate.

Într-un recent studiu, intitulat *Conceptualizarea „competenței”: implicații pentru proiectarea, implementarea și evaluarea programelor de formare*, cei doi autori, D. Potolea și Șt. Toma, apreciau că putem vorbi de un paradox al „competenței”, anume dublul ei statut socio-profesional și conceptual. Este reamintit faptul că, în perioada pe care o traversăm, statutul socio-profesional este cel privilegiat, el se află în centrul dezbaterilor și documentelor oficiale, naționale și europene, privind calificările, standardele profesionale, programele de formare a adulților și calitatea activităților profesionale. Fundamentarea teoretică a competenței este însă, mai puțin fermă și consolidată; persistă destule ambiguități și fragilități epistemologice.

Interesul socio-profesional în creștere pentru problematica aferentă „competenței” derivă din funcțiile care i se atribuie. Astfel, „competența” este: termenul esențial de referință pentru elaborarea și evaluarea programelor de formare, pentru certificarea studiilor, criteriu de determinare a nevoilor de dezvoltare profesională a subiecților și organizațiilor, criteriu de selecție și promovare profesională. El se articulează mai bine cu perspectiva constructivistă privind natura și mecanismele învățării individuale și favorizează diferențierea performanțelor profesionale ale celor care lucrează într-un anumit domeniu de activitate, reflectând dinamica profesiilor, a schimbărilor care se produc în conținutul activității profesionale, schimbări care pretind tranziția de la cunoștințe și abilități la structuri de intervenție mult mai complexe și, deseori, chiar inovatoare.

Valorificarea acestor funcții socio-profesionale ale competenței depinde însă de calitatea răspunsurilor care se pot da la întrebări cum sunt: Ce este „competența”? Ce componente structurale o definesc? Care sunt nivelurile de analiză a competenței? Se poate vorbi de o taxonomie a competențelor? Cum pot fi validate/controlate competențele? Ce modele sunt mai adecvate pentru formarea unei competențe? Cum se evaluează competențele? (D. Potolea și Șt. Toma, 2010).

Revenind la discursul nostru privind competența în perspectiva școlii, teoreticienii *instruirii bazate pe competențe* sunt în general preocupați de formarea diferitelor profiluri profesionale și vocaționale. Situația de a construi un sistem educațional public bazat pe competențe este încă rară. În practica educațională mondială s-au adoptat și se folosesc, începând din anii '60 ai secolului trecut, o varietate de curricula centrate pe competențe: pentru formare de manageri, pentru formare de comandanți militari, pentru formare de

---

<sup>18</sup> Iată un exemplu foarte sugestiv. The College of Public and Community Service, din Boston, SUA, și-a modificat curriculumul centrându-l pe un set de competențe specifice. Pe pagina de anunț de pe Internet, noul administrator și designer Caroy Ferguson a precizat: „*O competență este pur și simplu un ansamblu previzionat (enuțat) de rezultate ale învățării pentru o abilitate sau un corp de cunoștințe. Atunci când elevii demonstrează o „competență”, ei sunt capabili să demonstreze capacitatea lor de a face ceva. Ele sunt propuse ca rezultate dezirabile ale procesului de învățare. O mulțime de lucruri pe care le fac oamenii în viața lor pot fi definite ca fiind competențe – aptitudini la locul de muncă, deprinderi de viață etc.*”

specialiști în diverse domenii profesionale etc. Avantajul acestor curricula rezidă în beneficiile practice și în adecvarea realistă la sarcinile profesionale care trebuie îndeplinite. Este cu totul rară folosirea de curricula centrate pe competențe în învățământul public general, al cărui sens profund îl constituie formarea culturii generale la toate generațiile de copii și tineri. De regulă, se sugerează că educația unei națiuni sau populații trebuie să fie mai întâi fundamentată pe această formare a culturii generale și numai în etape ulterioare să construiască profiluri profesionale, vocaționale și specializări.

Totuși, în 2006, Parlamentul European și Consiliul din 18 decembrie 2006, a propus *The Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework* care sugerează organizarea sistemelor educaționale pe baza unui model centrat pe competențe-cheie<sup>19</sup>. Acestea sunt: 1. Comunicarea în limba maternă, 2. Comunicarea în limbi străine, 3. Competența matematică și competențe de bază în științe și tehnologie, 4. Competența digitală, 5. A învăța să înveți, 6. Competențele sociale și civice, 7. Simțul inițiativei și antreprenoriat 8. Conștientizare și exprimare culturală.

Trebuie să observăm că înțelesul dat aici conceptului de competență este extensiv. Accentul nu este pus doar pe „competențe și abilități profesionale”, ci și pe cunoștințe cu funcție instrumentală și pe valori cu funcție de orientare atitudinală<sup>20</sup>. Dincolo de denotațiile concret-practice, trebuie să observăm că sintagmele de mai sus comportă și sensuri conotative care extind sferele noțiunilor într-o dimensiune filosofică umanistă, ireductibilă la înțelesuri îngust-tehnice. „*The Key competences*” nu sunt simple „arii de conținut” sau „domenii de formare”, ci, mai ales, „chei” pentru deschiderea porților cunoașterii, a ferestrelor formării de-a lungul întregii vieți și a ușilor dezvoltării și împlinirii depline a personalității în societatea informatizată și în *Global Village*<sup>21</sup>.

***Modelul instruirii bazate pe cele opt competențe-cheie vizează asigurarea, încă din perioada învățământului obligatoriu, a fundamentelor necesare pentru educație și dezvoltare deplină a individualităților umane de-a lungul întregii vieți. Este, în fond, o resurrecție a idealului Paideii din epoca Elenistă.***

---

<sup>19</sup> *The Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework* reprezintă o anexă a Recomandării Parlamentului European și a Consiliului din 18 decembrie 2006 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, ce a fost publicată în *The Official Journal of the European Union* la 30 decembrie 2006/L394.

([http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l\\_394/l\\_39420061230en00100018.pdf](http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf)).

Recomandarea este unul dintre rezultatele activității comune a Comisiei Europene și a Statelor Membre în cadrul Programului *Education and Training 2010*. Acest program a reprezentat cadrul integral pentru cooperarea în domeniul politicilor pentru educație și formare în perioada respectivă și a fost conceput pornind de la obiective agreeate de comun acord, indicatori și *benchmark-uri*, de inter-învățare și de diseminare a bunelor practici.

<sup>20</sup> A se vedea Recommendation [2006/962/EC](#) of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning.

<sup>21</sup> Să reamintim aici Recomandarea UNESCO din 14–16 februarie 2011, de la Milano, cu prilejul High Level Regional Meeting on the Teaching of the Philosophy in Europe and North America, unde se reafirma că „*education contributes to building the intellectual autonomy of individuals*” și că „*refuse to reduce the education process to training for instrumental techniques and competences*”.

Aceste „competențe-cheie” sunt așadar ceea ce unii teoreticieni numesc „*core competencies curriculum*”. Ele pot fi interpretate în sensul dat de unii designeri expresiei „competențe fundamentale” sau „competențe esențiale” – care includ valori de bază și competențe specifice, atitudini și capacități alcătuite din skills-uri și mari ansambluri de cunoștințe fundamentale. Analiza axiologică și epistemologică a acestora este, după opinia noastră, *conditio sine-qua-non* a conceperii modelului instrucțional și educativ bazat pe competențe-cheie<sup>22</sup>. Deși comportă o dimensiune tehnică firească, construcția unui curriculum centrat pe cele opt competențe-cheie implică aportul, obligatoriu și nemijlocit, al unor mari personalități ale culturii, al celor mai prestigioase personalități din Europa contemporană.

Dimensiunea tehnică a construcției nu trebuie totuși subestimată nici în învățământ.

*Construirea/designul unui model bazat pe competențe* – oricare ar fi el – comportă un proces logic și pedagogic regresiv. Diferitele modele de formare pe competențe existente în lume se bazează pe alegerea și definirea unui set de competențe de bază, absolut necesare pentru îndeplinirea la nivel de *proficiency* a sarcinilor fundamentale ale *job*-ului respectiv. Competențele fundamentale (care comportă întotdeauna anumite valori conexe, de exemplu respectul pentru lucrul bine făcut sau responsabilitatea în muncă) sunt analizate și defalcate în competențe specifice, skills-uri, abilități, și cunoștințe.

*Competency modeling* – modelarea competenței – constituie o descriere inversă a parcursului învățării de la cunoștințe și skills-uri elementare către capacități specifice și competențe fundamentale. Modelul este aproape universal și comportă vădite similitudini cu formarea profesională în vechea și onorabila *Arbeitschule* germană sau în mai noua *Datanomi* finlandeză<sup>23</sup>. De regulă, designerii descriu acest parcurs ca fiind alcătuit din trei sau patru stadii: stadiul I – FAMILIARIZARE ȘI INIȚIERE ; stadiul II – COMPETENȚĂ DE NIVEL

---

<sup>22</sup> A se vedea în acest sens metodologia propusă de Prahalad și Hamel pentru formarea managerilor competenți, pentru secolul al XXI-lea, în condițiile globalizării. Cartea lor *Competiția pentru viitor* a fost tradusă recent în românește de către Editura Meteor Press (2005). Metodologia lui Prahalad și Hamel pare a fi revoluționat nu numai managementul, ci și domeniile formării în genere. Multe dintre ideile lor au inspirat psihopedagogii și designerii de curricula. COIMBATORE KRISHNAO PRAHALAD este profesor și consultant american de origine indiană. S-a născut în 1942, în orașul Coimbatore, statul Tamil Nadu, India. A studiat fizica la Universitatea Madras. A lucrat ca manager într-o filială a companiei Union Carbide, după care și-a continuat studiile la Harvard, unde și-a dat doctoratul. A predat în școli din SUA și India, devenind în cele din urmă titularul catedrei de administrare a afacerilor de la University of Michigan Business School. La Ann Arbor, Prahalad l-a întâlnit pe GARY HAMEL, pe atunci student în afaceri internaționale. Colaborarea dintre cei doi s-a concretizat în publicarea câtorva articole importante în *Harvard Business Review* și mai ales a celebrului volum *Competiția pentru viitor*. Hamel a ajuns celebru datorită unei serii de articole, scrise împreună cu Prahalad și apărute în *Harvard Business Review*: „Intenția strategică” („Strategic Intent”), „Competiția bazată pe competențele esențiale” („Competing with Core Competencies”) și „Competența esențială a corporației” („The Core Competence of the Corporation”), dar și datorită popularității câștigate în urma publicării volumului *Competiția pentru viitor*.

<sup>23</sup> LAUGLO, JON; MACLEAN, RUPERT (Eds.) „*Vocationalisation of Secondary Education Revisited*”. **Series: Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects**, Vol. 1. Springer. (2005).

MEDIU; stadiul III – COMPETENȚĂ SUPERIOARĂ; stadiul IV – PROFICIENCY SAU DE EXPERTIZĂ. Toate aceste etape se bazează pe câștiguri cumulative pe care cel care le-a parcurs le poate dovedi prin îndeplinirea unor PERFORMANȚE măsurabile prin STANDARDE DE PERFORMANȚĂ (minimale, medii, superioare și maxime).<sup>24</sup>

*Competency development* – construirea/dezvoltarea competențelor – definește procesul instructiv-educativ real în conformitate cu procesul modelat anticipat pentru un anumit profil de formare.<sup>25</sup>

Există cel puțin câteva aspecte importante în proiectarea și implementarea unui model de instruire bazat pe competențe, examinate în spațiul educației publice:

- a. modelul ales trebuie să aibă la bază o filosofie umanistă – nu tehnicistă – și să fie în concordanță cu modelul socio-uman dezirabil, stabilit prin viziunea educațională a societății;
- b. modelul competențelor, care a fost ales și construit pentru întregul sistem educațional, trebuie să aibă coerență internă și să respecte legitățile învățării;
- c. modelul trebuie să aibă fundamentare epistemologică acceptată de comunitatea experților în științele educației și a celor din domeniul științific de referință;
- d. modelul poate fi implementat cu succes numai dacă cei care învață și cei care instruiesc cunosc permanent ce performanțe și ce niveluri/standarde de performanță li se cer;
- e. atât educatorii, cât și educații trebuie să dispună, chiar de la debutul instruirii, de programe detaliate și de manuale ce cuprind standarde de performanță;
- f. designerii trebuie să dispună de tehnici și proceduri valide pe întreg parcursul proiectării și implementării modelului de instruire bazat pe competențe; designerii trebuie să colaboreze cu alți experți în elaborarea standardelor de performanță;
- g. în condițiile specifice ale învățământului românesc public sunt necesare fundamentări prealabile de profiluri/modele ale formării competențelor, în conformitate cu principiul psihogenetic și sociogenetic al respectării particularităților de vârstă:
  - modelul formării primare;
  - modelul formării gimnaziale;
  - modelul formării liceale etc.

Sunt de reținut următoarele relații matriceale de ordin pedagogic:

---

<sup>24</sup> A se vedea convergența cu privire la acest subiect la mai mulți specialiști prestigioși precum: MARTIN, J., GOLDSMITH, C., HODGES, K., PARSKEY, P. (2004). *Looking in the Mirror - Performance Improvement for Performance Improvers*. International Society for Performance Improvement. Retrieved February 14, 2004, from [http://www.hp.com/wd/professional\\_resource\\_portal/htm](http://www.hp.com/wd/professional_resource_portal/htm); BLAIR, D. & GREENWOOD, D. (2003). *WD Competency Models and Roadmap*. Slides presented at an HP Workforce Development & Organizational Effectiveness. eBrown Bag Series, Retrieved February 14, 2004, from [http://www.hp.com/wd/professional\\_resource\\_portal/htm](http://www.hp.com/wd/professional_resource_portal/htm); BOULTER, N., DALZIEL, M., PHD., & HILL, J. (Eds.). (1998). *Achieving the Perfect Fit*. Houston: Gulf Publishing Company.

<sup>25</sup> Iată un exemplu simplu de definire a acestui proces pentru un anumit tip de job: „A competency is the knowledge, skills, ability, and characteristics associated with high performance on a job. High performing businesses use competencies to:

- Help them distinguish between high, average and low performance of leaders.
- Base their selection of the best people for a leadership position on the the right knowledge, skills and experience”. (în „Business Improvement Architects”, Toronto, Ontario, Canada, 2009)

ASPECTE FUNDAMENTALE	SUBCOMPONENTE STRUCTURAL-FUNCȚIONALE	CONDIȚII RELAȚIONALE/ CHESTIONARE METODOLOGICĂ
<b>MODELUL COMPETENȚELOR</b> (care a fost ales)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• fundamentarea științifică/psihopedagogică;</li> <li>• structura internă;</li> <li>• adecvarea la particularitățile de vârstă;</li> </ul>	Ce model științific al formării și dezvoltării competențelor s-a folosit?; Ce rațiuni au determinat alegerea?; Ce fundamente psihologice s-au avut în vedere?; Conține modelul folosit, distincții clare între valori, cunoștințe, competențe, capacități, performanțe și standarde de performanță?; Sunt aceste distincții expres precizate în programele analitice ale materiilor?; Modelul folosit dispune de o structură ierarhică limpede care permite profesorilor să orienteze procesul învățării spre performanțe clare, testabile?
<b>LOGICA ALEGERII ȘI ORGANIZĂRII CONȚINUTURILOR ÎN ARII CURRICULARE ȘI COMPETENȚE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• fundamentarea axiologică și epistemologică;</li> <li>• organizarea planurilor de învățământ centrate pe competențe generale și arii curriculare;</li> </ul>	Ce model al cunoașterii/epistemologic a fost folosit pentru structurarea conținutului în cele 7 arii curriculare?; În ce măsură cele 7 arii curriculare și cele 8 competențe-cheie sunt convergente între ele și solidare cu modelul socio-uman dezirabil?
<b>METODOLOGIA DE DEFINIRE A COMPETENȚELOR GENERALE, DE DERIVARE ȘTIINȚIFICĂ A COMPETENȚELOR SPECIFICE, A ABILITĂȚILOR ȘI A STANDARDELOR DE PERFORMANȚĂ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• fundamentarea psihopedagogică a programelor analitice bazate pe competențe și arii curriculare;</li> </ul>	Permite modelul competențelor generale folosirea unei metode raționale pentru identificarea corectă a competențelor specifice, capacităților, abilităților?
<b>DEFINIREA ȘI PROIECTAREA PROFILURILOR DE FORMARE PE CICLURI</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• proiectarea pedagogică a profilurilor de formare a competențelor pe cicluri și ani de studiu;</li> <li>• manuale cu standarde de performanță pe cicluri și an de studiu (pentru elevi și profesori);</li> <li>• standarde de intrare;</li> <li>• standarde de parcurs;</li> <li>• standarde cumulative periodice;</li> <li>• standarde de ieșire;</li> <li>• standarde finale (clasa a VIII-a, bacalaureat etc.).</li> </ul>	S-au realizat subcomponentele alăturate în convergență cu logica/legitățile învățării, formării și dezvoltării?; Ce procedee/tehnici științifice de elaborare a standardelor de performanță s-au folosit?

### 4.3. ÎNVĂȚAREA

**Învățarea** este adevărata cheie a succesului în orice organizare educativă și instrucțională<sup>26</sup>. Conceperea corectă a „experiențelor de învățare” și conducerea lor nemijlocită de către educator constituie condiția *sine qua non* a oricărui învățământ performant.

**4.3.1.** Taxonomia fenomenelor învățării și deosebiriile majore dintre acestea sunt deseori neglijate în practică. Este necesar ca în toate împrejurările care privesc educația să distingem cu claritate<sup>27</sup> între:

- *învățarea spontană* (naturală) – care este un fenomen adaptativ existent la majoritatea speciilor, inclusiv la om;
- *învățarea dirijată* – care are 2 forme:
  - *dresajul*, învățarea algoritmică sau învățarea mecanică;
  - *învățarea conștientă* – posibilă și existentă numai la specia umană.

Învățarea școlară ar trebui să fie, prin definiție, conștientă. Din păcate, este confundată adesea în practica educației cu algoritmică sau dresajul și practicată ca atare<sup>28</sup>.

Deosebirea cea mai semnificativă dintre învățarea naturală și învățarea dirijată se manifestă în condițiile instituționalizării de tip școlar. Dacă învățarea naturală se manifestă ca un comportament continuu, menit să contribuie la adaptare, explorare și supraviețuire, învățarea școlară pierde această motivație, tinzând să se desfășoare artificial, ori de câte ori ea nu este motivată corespunzător. Este în acest sens importantă în practică *Legea efectului*, descoperită și enunțată încă de la începutul secolului al XX-lea de psihologul conexionist Edward L. Thorndike. Pare cert că normativitatea organizării școlare tradiționale determină un grav „efect pervers” – cel al instalării la elevii școlarizați a unui fenomen invers numit de Thorndike, „comportament de respingere a învățării”<sup>29</sup>.

---

<sup>26</sup> Găsim la ROBINSON, K. (**Schools Kill Creativity**. TED Talks, 2006, Monterrey, CA, USA.) această informație revelatoare.

<sup>27</sup> Vezi aceste taxonomii în numeroasele clasificări ale teoriilor învățării (I. Neacșu, 1990, 1999.) Există o convergență remarcabilă în rândul cercetătorilor care au aparținut unor curente psihologice foarte diferite – de la conexionism și behaviorism și până la constructivism și fenomenologie. Ptr. Conformitate se poate consulta recenta enciclopedie media DAVID C. LEONARD (2002), *Learning Theories A–Z*. Greenwood. **Google books** .

<sup>28</sup> Este suficient să amintim practicile din învățământul ecleziastic din secolele V–XV d. Hr. Din păcate unele dintre acestea au intrat în tradiția învățământului european și s-au păstrat vreme îndelungată. Împrumutate mai ales din învățământul francez (vezi *Les Petites Ecoles de la Port Royal*) și german (vezi tradițiile herbartiene) ele s-au instaurat în secolele XIX–XX și în școala românească. (I. Gh. Stanciu, *O istorie a pedagogiei până la 1900*; EDP, București, 1977; de asemenea: RICHÉ, PIERRE (1978). *Education and Culture in the Barbarian West: From the Sixth through the Eighth Century*. Columbia: University of South Carolina Press;)

<sup>29</sup> De fapt, în 1905, E. L. Thorndike și-a susținut „legea primară a efectului” și prin alte două „legi primare ale învățării”. *Achieving a rewarding state (i.e., punishments, failures) will decrease in strength*” (v. mai ales: THORNDIKE, E. (1913). *Educational Psychology: The Psychology of*



**4.3.2.** O dimensiune a educației – cea intelectuală – se desfășoară organizat și/sau instituționalizat obișnuind să o numim **instruire**. Instruirea este modalitatea rațională prin care se realizează învățarea școlară pentru dezvoltarea competențelor și capacităților intelectuale ale elevilor sub conducerea profesorului. A instrui înseamnă a planifica, a organiza, a dirija procese de învățare și a evalua performanțele elevilor<sup>30</sup>. Profesorul determină voluntar/condiționează și influențează direct „producția” de performanțe; prin urmare, competența lui pedagogică și de specialitate condiționează toate componentele procesului instructiv-educativ. El are obligația fermă de a proiecta și conduce „experiențe de învățare” pentru elevi în raport cu prevederile curriculare. Dar, la rândul său, este condiționat de modul în care este organizată desfășurarea proceselor de învățare și de modelul instrucțional folosit de toți ceilalți profesori în raport cu această organizare.

**Modul de organizare a învățării în școala românească** păstrează structurile tradiționale moștenite din învățământul lancasterian, școala medie franceză și pedagogia herbartiană. Este *organizarea bazată pe clase și lecții*. Lecția medievală<sup>31</sup>, dincolo de ameliorări superficiale, este activitatea fundamentală dedicată instruirii. Ea îl obligă pe profesor să structureze „experiențele de învățare ale elevilor” în trei etape relativ distincte:

- verificarea „lecției precedente” urmată de evaluare/notare (aprox. 20–30 minute);
- predarea „lecției noi” – explicații de bază ale noilor subiecte de către profesor și furnizarea de teme pentru *repetitio* și consolidare (aprox. 20–30 minute);
- studiul individual acasă – adevărata învățare.

Se poate observa că modelul instrucțional utilizat de majoritatea educatorilor români comportă trei caracteristici:

- învățarea autentică este amânată, de la școală, acasă;
- „experiența de învățare” se prelungește dincolo de timpul programat prin curriculum;
- elevul încheie experiența de învățare singur, acasă, fără asistența mentorului său competent, profesorul.

La acestea se adaugă următoarele consecințe negative:

- de-a lungul unei zile școlare elevul trebuie să adauge timpului petrecut în școală un timp suplimentar de pregătire a lecțiilor pentru a doua zi;
- întrucât sistemul nu prevede obligații precise ca profesorii care predau la o anumită clasă într-o anumită zi să colaboreze pentru a stabili cuantumul de timp suplimentar cerut elevilor pentru a doua zi, acest timp suplimentar poate căpăta dimensiuni aberante;

---

*Learning*. New York: Teachers College Press.; THORNDIKE, E. (1932). *The Fundamentals of Learning*. New York: Teachers College Press.)

<sup>30</sup> Vide: KEARSLEY, G. (today's date). *The Theory Into Practice Database*. Retrieved from <http://tip.psychology.org>.

<sup>31</sup> Să nu uităm etimologia acestui cuvânt. Lecție vine de la substantivul latin *lectio* care provenea din verbul *lego,-ere, lexi, lectum*. Este ceea ce făcea magistrul latin în școala ecleziastică: citea în fața elevilor temele și subiectele pe care, apoi, elevii trebuiau să le memoreze „pe dinafară”.

- neputând să facă față cerințelor zilnice de studiu individual acasă pentru pregătirea temelor, majoritatea elevilor încearcă să evite suprasolicitarea și surmenajul încălcând principiul continuității în învățare și practicând așa-zisele „învățare pe sărite” și „vânătoare de note”;

- în acest fel, de-a lungul școlarității, învățând discontinuu, elevii cumulează lacune instrucționale care se repercutează asupra capacității de comprehensiune; în aceste condiții ritmul învățării scade periculos și, desigur, performanțele școlare devin din ce în ce mai scăzute.

Fenomenele de mai sus sunt grave și se poate anticipa că se vor agrava și mai mult în contextul anomiei care însoțește dese schimbări și modificări neesențiale din sistemul și procesul de învățământ românesc. Ele explică destul de clar scăderea calității instruirii în școala românească preuniversitară în ultimele 3–4 decenii. Pretinsele reforme curriculare și educaționale din ultimii ani au ignorat componenta esențială a procesului de învățământ – ÎNVĂȚAREA. Necorelată corect prin designul curricular această componentă esențială a subminat „producția” de performanțe școlare.

- Fenomenele de mai sus sunt în general cunoscute de către educatori. Este ciudat că ei nu au fost consultați de către designeri și că această realitate școlară profund negativă continuă să rămână obscură și tainică. Evident, nu se pot suspecta cabale sau rele intenții. Se pot însă identifica erori de proiectare și dezvoltare curriculară.

Soluția la această disfuncționalitate evidentă nu este simplă, dar pare a fi singura eficace. Ea a fost deja propusă, în diverse variante, încă din anii '70 ai secolului trecut.<sup>32</sup> Este vorba de modelele instrucționale de tip *mastery-learning* care au fost experimentate cu succes și în România. Virtutea de bază a acestora este aceea că ele se bazează pe *învățarea dirijată în școală*, acolo unde elevii beneficiază de dubla competență – de specialitate și pedagogică – a profesorilor.

ASPECTE FUNDAMENTALE	SUBCOMPONENTE STRUCTURAL-FUNCȚIONALE	CONDIȚII RELAȚIONALE/ CHESTIONARE METODOLOGICĂ
Sistemul instrucțional bazat pe clase și lecții.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• caracteristicile acestei organizări;</li> <li>• eficiența și eficacitatea instruirii în condițiile acestei organizări;</li> </ul>	Ce model instrucțional s-a preconizat?; Ce model folosesc în chip real profesorii?
Cele două etape ale învățării școlare în organizarea statuată.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• învățarea dirijată în școală/clasă;</li> <li>• studiul independent acasă;</li> </ul>	Cât de eficient și de eficace este modelul instrucțional bazat pe predarea/ verificarea în clasă și învățarea/studiul individual acasă?
Modelele de instruire	• triada predare-învățare-	Cât de bine stăpânesc profesorii

<sup>32</sup> DAVIS, D., & SORRELL, J. (1995, December). *Mastery learning in public schools. Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved [date], from <http://teach.valdosta.edu/whuitt/files/mastlear.html>; CARROLL, J. (1963). *A model for school learning. Teachers College Record*, 64, 723–733.; BLOOM, B. (1968). *Learning for mastery. Evaluation Comment*, 1(2), 1–5.; BLOCK, J. (1971). *Mastery learning: Theory and practice*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.; GUSKEY, T., & GATES, S. (1986). *Synthesis of research on the effects of mastery learning in elementary and secondary classrooms. Educational Leadership*, 43(8), 73–80.

folosite de profesori în conducerea învățării școlare.	evaluare; • statutul/caracteristicile proiectării activităților de instruire în clasă/la școală; • statutul/caracteristicile conducerii activităților de învățare în clasă de către profesor; • statutul și caracteristicile studiului individual al elevului.	problemele practice ale proiectării experiențelor de învățare în clasă?; Dar pe cele ale conducerii procesului de învățământ în clasă?; Permite organizarea pe bază de clase și lecții învățarea eficientă a cunoștințelor esențiale în clasă?; Este rezonabilă aspirația de a forma și competențe definite prin modele de instruire bazate pe <i>classroom learning</i> ?; Ce schimbări organizatorice ar trebui introduse în actualul sistem de învățământ pentru a face posibilă instruirea centrată pe competențe?; Ar fi posibilă conceperea și implementarea unui <b>sistem organizațional de tip comprehensiv</b> care să permită învățarea conținuturilor esențiale în clasă?; Dar instruirea centrată pe competențe?; Cât de bine cunosc și folosesc profesorii asemenea tehnici în instruire?
--	---	---

#### 4.4. MOTIVAȚIA ȘI MOTIVAREA ÎNVĂȚĂRII

(1). Motivația este forța motrice care ne pune în mișcare și ne determină să cheltuim energie fizică și psihică pentru a ne atinge scopurile. Instruirea școlară este un asemenea scop. Dar suntem obligați să ținem seama de câte o observație malițioasă precum cea formulată în urmă cu câțiva ani de Iacov Raffini: „Sugarii și copiii mici par să fie propulsați de curiozitate, conduși de o nevoie imperioasă de a explora, de a interacționa cu mediul. Rareori găsești părinți care să se plângă că preșcolarul lor este nemotivat. Din păcate, pe măsură ce cresc, pasiunea lor pentru învățare pare să se micșoreze. Învățarea este asociată de cele mai multe ori cu corvoada, nu cu încântarea. Un mare număr de studenți – mai mult de unul din patru – abandonează școala înainte de licență, și mai mulți sunt prezenți fizic în sala de clasă, dar mental sunt absenți și nu reușesc să se implice în experiențele de învățare.” (în J. Raffini, ERIC, *Clearinghouse on Educational Management*).

(2). De aceea suntem nevoiți să luăm în considerare că motivația învățării școlare este declanșată doar într-o măsură neglijabilă de  **motive intrinseci** (curiozitatea naturală, instinctul epistemic, comportamentele de explorare, pasiunea pentru o anumită disciplină, plăcerea de a

învăța etc.) și într-o măsură mult mai mare de  **motive extrinseci** (diferite recompense, diferite sancțiuni și pedepse etc.).<sup>33</sup>

(3). Literatura psihologică de limba engleză nu distinge între  **motivație** – care desemnează ansamblul natural de motive, interese, dorințe, trebuințe și  **motivare** – care desemnează tehnicile științifice realizate de cercetători pentru a declanșa și controla, mai mult sau mai puțin artificial, anumite comportamente, inclusiv comportamentul de învățare atunci când motivația naturală lipsește. Cercetătorii anglofoni folosesc același cuvânt –  *motivation* – pentru ambele procese.

(4). Aceasta reprezintă un neajuns pentru practica instruirii și învățării școlare. Foarte mulți educatori nu știu că pot folosi tehnici de motivare atunci când „elevii nu își dau silința” sau când „elevilor nu le place să învețe”. Cei mai mulți recurg totuși la unele tehnici de motivare care însă fac parte, aproape exclusiv, din arsenalul „sancțiunii negative”: blam, note mici, amenințări etc. Acestea vor fi imperturbabil asociate de elevi cu efectul... „legii efectului” a lui Thorndike: locul comportamentului natural de învățare va fi luat de comportamentul invers, cel de respingere a învățării. Învățarea școlară va deveni o corvoadă din ce în ce mai mare și, până la urmă, va fi abandonată.<sup>34</sup>

(5). Rezultă cu claritate că profesorii trebuie foarte bine pregătiți pentru a putea folosi tehnici de motivare a învățării bazate pe „sancțiuni pozitive”. Acest arsenal motivațional, mult mai subtil și mai eficient, s-a îmbogățit enorm în ultimele cinci decenii. Toate marile curente psihologice au pus la punct teorii și tehnici de motivare remarcabile. Diversele forme de condiționare realizate de cercetătorii behavioriști și nebehavioriști, contribuțiile gestaltiștilor, teoriile și metodele puse la punct de cercetătorii grupului „Third-Force-in-Psychology”, tehnicile active și interactive ale constructiviștilor și umaniștilor etc. constituie surse remarcabile de optimizare a comportamentului didactic al profesorilor și, implicit, de creștere a performanțelor elevilor.<sup>35</sup>

ASPECTE FUNDAMENTALE	SUBCOMPONENTE STRUCTURAL-FUNCȚIONALE	CONDIIȚII RELAȚIONALE/ CHESTIONARE METODOLOGICĂ
Modele motivaționale utilizate frecvent în instruirea organizată pe clase și lecții	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivația naturală (curiozitatea, instinctul epistemic);</li> <li>• Motivarea „clasică” bazată pe sancțiuni negative (blam etc.);</li> <li>• Motivarea „clasică” bazată pe stimulente verbale pozitive;</li> </ul>	Ce motive naturale animă actualmente învățarea școlară?

<sup>33</sup> CHUIANG, A., LIAO, W., TAI, W. 2005. *An investigation of individual and contextual factors influencing training variables*. Social Behavior and Personality, Vol. 33, No. 2, pp. 159–174.

<sup>34</sup> ASTLEITNER, H. 2005. *Principles of Effective Instruction – General Standards for Teachers and Instructional Designers*. Journal of Instructional Psychology, Vol. 32, No. 1, pp. 3–8.

<sup>35</sup> STEERS, R., MOWDAY, R., SHAPIRO, D. 2004. *The Future of Work Motivation Theory*. Academy of Management Review, Vol. 29, No. 3, pp. 379–387.

Motivația (naturală) a elevului pentru învățare școlară	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legile psihologice ale învățării și adaptării;</li> <li>• Curiozitate, aspirații, interese, dorința de a cunoaște;</li> <li>• Statutul motivației intrinseci în învățarea școlară;</li> </ul>	Cât de rezonabilă este cerința de a întemeia instruirea pe curiozitate, motivație naturală și motivație intrinsecă?
Tehnicile de motivare a învățării folosite de profesori	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tehnici bazate pe sancțiuni negative (amenințarea, pedeapsa, sancțiunea prin notă etc.);</li> <li>• Tehnici bazate pe sancțiuni pozitive (gestaltiste, cognitive, constructiviste, behavioriste, umaniste etc.);</li> </ul>	Ce tehnici psihologice de motivare a învățării – gestaltiste, behavioriste, cognitive etc. – pot fi introduse în practica instruirii de către profesori?

#### 4.5. PERFORMANȚELE ȘCOLARE

Performanțele școlare constituie *ultima ratio educationis*. Parafrazând un vechi dicton, *Si nulla re habentur, nihil obtinent valet*, dacă școlarii nu au rezultate bune la învățătură, atunci toate celelalte calități ale școlii sunt umbrite și lipsite de importanță. Rostul curriculumului, sub toate aspectele sale, proiectarea, organizarea, conducerea, evaluarea studiilor au drept scop suprem reușita tuturor elevilor la învățătură cu rezultate cât mai ridicate. Ce sunt însă performanțele școlare în ansamblul procesului instructiv-educativ?

(1) Prin *performanță* se înțelege realizarea completă și exactă, pe baza unui set de standarde date, a unei sarcini. Cum *sarcinile de învățare*, pe care se bazează instruirea școlară, sunt ca oricare altele, definiția de mai sus se poate aplica și contextului instructiv-educativ. În practica educațională modernă însă, datorită contribuției psihologiei behavioriste, creării taxonomiilor de obiective pedagogice și a tehnicilor de operaționalizare a acestora, s-au putut elabora reguli și proceduri precise de definire a standardelor de performanță școlară ale celui care învață. În genere, se recurge la folosirea verbelor de acțiune care denumesc capacități și comportamente de învățare observabile. Observabilitatea face posibilă testarea precisă, măsurarea, evaluarea în genere. Criteriile de performanță care permit evaluări precise sunt părți ale unor obiective predefinite. Folosirea unor proceduri științifice este esențială. În România s-au folosit mai ales procedurile lui Robert Mager<sup>36</sup> și Gilbert de Landsheere<sup>37</sup>.

<sup>36</sup> MAGER, R. F. (1984). *Preparing instructional objectives*. (2nd ed.). Belmont, CA: David S. Lake.

<sup>37</sup> GILBERT DE LANDSHEERE (1979). *Definirea obiectivelor educației*. București, EDP.

Iată un exemplu oarecare de construire a standardelor de performanță cu ajutorul procedurii propuse de Gilbert de Landsheere:

EXIGENȚELE OPERAȚIONALIZĂRII	EXEMPLU DE OBIECTIV OPERAȚIONALIZAT/ PERFORMANȚĂ
1.SUBIECTUL PEDAGOGIC	1. Pe parcursul activității educative TOȚI elevii vor deveni capabili
2. CAPACITATEA DE ÎNVĂȚARE	2. să aplice
3. PERFORMANȚA	3. regula de 3 simplă
4. SITUAȚIA /EXPERIENȚA CONCRETĂ DE ÎNVĂȚARE	4. rezolvând probleme dintr-o fișă de lucru dată, îndrumați de profesor și folosind un model de rezolvare ilustrat pe tablă;
5. NIVELUL ACCEPTABIL AL PERFORMANȚEI/STANDARDUL MINIMAL	5. obiectivul/permanța va fi considerată atins (ă) / (realizată ) dacă și numai dacă: a) – vor fi rezolvate cel puțin 3 dintre cele 10 probleme existente în fișă; b) – nu vor fi făcute niciun fel de erori de aplicare a regulii de 3 simplă; c) – sunt admise maximum 3 greșeli de calcul.

Exemplul ilustrează un standard de performanță minimal acceptabil. Nivelul de performanță poate fi crescut generând standarde optimale și maximale. De exemplu, dacă li se va cere elevilor să rezolve toate cele 10 probleme, fără niciun fel de eroare, atunci se va enunța un standard maximal.

Sintagma „*vor deveni capabili*” este „cheia convertirii” obiectivelor în capacități (*capabilities*, componente ale competențelor) și invers.

(2) Performanțele sunt așadar rezultate scontate ale instruirii. Prin urmare, ele sunt competențe /sau obiective pedagogice anticipate rațional, realizate și testate. **Pentru a fi atinse, ele trebuie cunoscute încă de la începutul implementării unui curriculum nou – fie că acesta este centrat pe obiective, fie că este centrat pe competențe – atât de către elevi cât și de către profesori.** Aceasta înseamnă că *formal curriculum* – adică programele analitice ale materiilor, cât și manualele elevilor, trebuie să le specifice cât mai precis. În unele reforme curriculare reușite s-a recurs la „manualul comun” – un manual folosit atât de către cei care învață cât și de cei care predau<sup>38</sup>. Acesta conține formulări precise ale performanțelor cerute și ale nivelurilor/standardelor de performanță.

<sup>38</sup> Un exemplu sugestiv îl constituie partea britanică a Canadei. Pe site-ul Ministerului Canadian al Educației pot fi întâlnite manualele comune cu standardele de performanță pentru „classroom assesment”: *Reading, Writing, Numeracy, Social responsibility, Information and Comunication Technology, Healthy Living* și *Ordering Information* ([http://www.bced.gov.bc.ca/perf\\_stands/](http://www.bced.gov.bc.ca/perf_stands/))

(3) Standardele de performanță descriu niveluri de dezvoltare în ariile învățării prevăzute în curriculum. Teoretic, aceste niveluri pot fi mai multe. De cele mai multe ori, standardele descriu:

- standarde de performanță minimale (*efficiency*);
- standarde de performanță medii/optimize;
- standarde de performanță maximale (*proficiency*).

Standardele care nu ating nivelul minim acceptabil sunt, evident, considerate „nereușite la învățatură” (*inefficiency*).

(4) Elaborarea standardelor de performanță este realizată de echipe de specialiști alcătuite din psihopedagogi și specialiști în ariile curriculare/de competență respective. Standardele de performanță sunt considerate o resursă pentru optimizarea instruirii și creșterea performanțelor școlare. Ele pot fi folosite în numeroase feluri: direct de către profesor, de către monitori, părinți și, desigur, de către elevi. De cel mai mare folos sunt însă standardele de performanță pentru evaluările naționale și compararea acestora cu rezultate ale evaluărilor internaționale. De exemplu, studiile IEA – Asociația Internațională de Evaluare a Randamentului Școlar în domeniul matematicii și lecturii.<sup>39</sup>

ASPECTE FUNDAMENTALE	SUBCOMPONENTE STRUCTURAL-FUNCȚIONALE	CONDIȚII RELAȚIONALE/ CHESTIONARE METODOLOGICĂ
	Sistemul de performanțe și standarde de performanță	A existat în 2006 un sistem național de standarde de performanță care să acopere complet ariile curriculare, competențele și capacitățile precizate prin curriculum?; Au dispus elevii și profesorii de <b>manuale de standarde de performanță?</b>
	Modele și profiluri de formare pe bază de competențe (învațământ primar, gimnazial, liceal, învațământ profesional)	S-au construit profilurile formării pe bază de competențe pentru: a. învațământul primar, b. învațământul gimnazial, c. învațământul liceal?
	Sistem național și/sau european de evaluare sumativă și abilitare a competențelor și profilurilor	Este necesară modelarea profilurilor de formare pe baza competențelor vizate prin curriculum și un sistem național de evaluare și abilitare?

<sup>39</sup> MARTIN, M.O., MULLIS, I.V.S., FOY, P. (2008). TIMSS 2007. *International Science Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth grades*. Chestnut Hill, MA: Boston College; MULLIS, I.V.S., MARTIN, M.O., FOY, P. (2008). TIMSS 2007. *International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth grades*. Chestnut Hill, MA: Boston College; MULLIS, I.V.S., MARTIN, M.O., KENNEDY, A.M. AND FOY, P. (2007). *PIRLS 2006 International Report. IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools in 40 countries*. Chestnut Hill: Boston College.

## 4.6. RESURSELE

ASPECTE FUNDAMENTALE	SUBCOMPONENTE STRUCTURAL-FUNCȚIONALE	CONDIȚII RELAȚIONALE/ CHESTIONARE METODOLOGICĂ
Susținerea pedagogică a procesului	Resurse umane	<p>Este realmente sigur că resursele financiare, materiale și umane condiționează în mod absolut funcționarea sistemului și procesului de învățământ?;</p> <p>Ce rol joacă <b>competența de specialitate</b> a profesorului? Dar <b>competența pedagogică</b>? Dar <b>competența morală</b>?;</p> <p>Competența profesorilor, motivația intrinsecă, responsabilitatea lor pot suplini integral stimularea material-financiară?;</p> <p>Ce sistem de formare inițială și continuă a competenței pedagogice ar trebui conceput și implementat?</p>
Asigurarea materială	Resurse materiale	<p>Există condiții materiale suficiente și corespunzătoare pentru a construi un sistem de învățământ performant?;</p> <p>Eficacitatea și eficiența procesului de învățământ sunt realmente numai rezultante ale alocării de suficiente resurse materiale și financiare sau /și de resurse umane?</p>
Asigurarea și stimularea financiară	Resurse financiare	<p>Sunt suficiente resursele materiale și financiare pentru susținerea adecvată a procesului de învățământ?;</p> <p>Care este limita minimă de resurse materiale și financiare la care sistemul și procesul educațional pot continua să funcționeze performant?;</p> <p>Care sunt competențele de care trebuie să dispună educatorii pentru a determina eficiența și eficacitatea procesului de învățământ?</p>
Asigurarea duratei învățării	Resurse temporale	<p>Care sunt perioadele de timp în care elevul învață?;</p> <p>Cât timp se învață în clasă? Cât timp trebuie să învețe elevii acasă?;</p> <p>Cât timp trebuie să învețe elevul pe săptămână/pe lună/ pe semestru/pe an?;</p> <p>Ce alcătuire are orarul săptămânal al școlii? Dar al elevului?;</p> <p>Cât de mare poate fi norma unui profesor?;</p> <p>Cât timp trebuie să consume zilnic profesorul pentru propria pregătire și pentru proiectarea lecțiilor? etc.</p>



## 5. DIMENSIUNEA FUNCȚIONALĂ A PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT: SCURTĂ CARACTERIZARE A COMPONENTELOR ÎN PERIOADA 2006–2010

Deși am anticipat deja câteva neconcordanțe și disfuncționalități care au intervenit la nivelul unor componente structurale ale procesului și sistemului de învățământ, în perioada 2006–2009, din cauze diferite, le reluăm în tabloul care urmează în mod sintetic.

COMPONENTA	EXIGENȚE METODOLOGICE	ASPECTE FUNCȚIONALE ÎN ROMÂNIA
<b>CURRICULUM</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oportunitatea optimizării curriculare este impusă de „scleroza vechiului curriculum”, de creșterea cunoașterii și de schimbări majore în plan socio-economic.<sup>40</sup></li> <li>• Optimizarea curriculumului este considerată parte integrantă a reformei educaționale;</li> <li>• Orice optimizare curriculară se bazează pe un <i>model de curriculum development</i> întemeiat științific, testabil sau deja testat în practica învățământului.<sup>41</sup></li> <li>• Proiectarea curriculumului trebuie să fie opera comună a unor specialiști în curriculum design, educatori practicieni cu experiență la catedră</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Noul curriculum românesc din 1998/1999 este prima realizare științifică de acest fel din România.<sup>42</sup> Încercarea de a-l ameliora din 2006 a fost și ea un pas înainte chiar dacă a introdus anomie temporară în sistem.</li> <li>• Noul curriculum a fost construit relativ izolat de restul componentelor și relațiilor implicate de reforma curriculară.<sup>43</sup></li> <li>• Optimizarea curriculară românească, din anii 1998 și 2006, nu a avut la bază un model științific teoretizat, testat și declarat ca atare; echipa a ambiționat să creeze o „operă originală”.</li> </ul>

<sup>40</sup> A se vedea dezbaterea pe larg a problemei la: BEYER, L.E. & LISTON, D.P. (1996). *Curriculum in conflict: Social visions, educational agenda, and progressive school reforms*. New York: Teachers College Press, Columbia University.; JELINEK, J. (Ed.). (1978). *Improving the human condition: A curriculum response to critical responses*. Washington, D. C.: Association of Supervision and Curriculum Development.; OLAF JORGENSON, *Why Curriculum Change Is Difficult — and Necessary, Planning for Instructional Improvement in Independent Schools*, National Association of Independent Schools, Washington, DC, Summer 2010 ș.a.

<sup>41</sup> BELA RANI SHARMA, *A Handbook of Curriculum Reforms and Teaching Methods*, Sarup and Sons, 2007.

<sup>42</sup> Această afirmație a fost făcută de două ori de către ministrul Andrei Marga în preambulul celor două volume ale CNC *Curriculum național. Planul-cadru de învățământ pentru învățământul preuniversitar* (București, 1998–1999).

<sup>43</sup> Aspectele menționate se bazează pe analiza documentelor legislative emise în anii 1998–1999 de către Ministerul Educației Naționale și documente publicate de Consiliul Național pentru Curriculum în perioada 1998–2006. S-au avut în vedere mai ales: MEN, *Curriculum național. Planul-cadru de învățământ pentru învățământul preuniversitar*, vol. 1 (Ed Trithemius, București, 1998) și vol. 2. (Ed. Corint, București, 1999). Ambele volume au fost coordonate de cercetători de la Institutul de Științe ale Educației.

	<p>și specialiști în domeniile incluse în curriculum.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Noul curriculum trebuie să fie fundamentat pe diagnoza precisă, bazată pe investigarea empirică, de teren, a stării instructionale anterioare.</li> <li>• Noul curriculum trebuie să se bazeze pe prognoza precisă a tendințelor de evoluție în plan științific, tehnologic, social, economic, cultural, politic, pe cel puțin</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Noul curriculum din 1998/1999 a fost proiectat de o echipă restrânsă de tineri fără experiență la catedră și fără competență recunoscută în curriculum design.<sup>44</sup></li> <li>• Noul curriculum din 1998 s-a bazat pe o diagnoză precară, livrescă, fără investigarea empirică a realităților școlii românești de la sfârșitul secolului XX.<sup>45</sup> Echipa din 2006 s-a bazat strict pe o decizie ministerială.</li> <li>• Noul curriculum românesc din</li> </ul>
--	--	--

<sup>44</sup> A se vedea, de exemplu, cazul de reformă curriculară reușită în Australia, la: MICHELLE BRUNIGES, Chief Executive, ACT Department Education and Trening (*What is driving curriculum reform in Australia?*), Acest articol a fost prezentat la Curriculum Corporation 2005 Conference Sydney, 2005, dar și modul în care s-a derulat marea reformă americană de la sfârșitul secolului XX și începutul secolului XXI: „The Goals 2000: Educate America Act (P.L. 103-227)”. O demonstrație de profesionalism și responsabilitate națională fără egal se poate găsi în „Report of the Ready for School Goal Team (2000)”. **School Readiness in North Carolina Strategies for Defining, measuring, and Promoting Success FOR ALL CHILDREN**. North Carolina Office of Education Reform.

<sup>45</sup> Vezi, CNC, *Reforma învățământului din România: condiții și perspective*, Institutul de Științe ale Educației, București, 1993. „Cartea albă a învățământului românesc” nu identifica aspecte nevralgice concrete, ci generalități de tipul: „Există un set de disfuncționalități sistemice a căror remediere condiționează soluționarea problemelor de fond ale educației.” (p.15) „Setul de disfuncționalități” nu era precizat și, desigur, „remediile” nu erau nici ele prescrise.

<sup>46</sup> Iată un exemplu sugestiv: Aria curriculară „Matematica și Științele Naturii” urmărea să plaseze Matematicile ca instrument de abordare științifică a Fizicii, Chimiei și Biologiei. Autorii programelor de matematică, fizică, chimie și biologie au lucrat însă separat elaborând discipline necorelate între ele și necorelate cu Matematica. Matematicienii și-au văzut de „treaba lor”, ignorând cele trei categorii de științe ale naturii de-a lungul întregii școlarități. Noul curriculum a continuat să se bazeze, prin programe și manuale, pe discipline cu granițe impenetrabile. Unele corelații mai clare pot fi totuși identificate (de ex. în aria „Om și civilizație” între Istoria românilor și Geografia românilor – dar aici liantul nu a fost de ordin pedagogic, ci impus de implacabila vecinătate a domeniilor).

<sup>47</sup> Vezi în ANEXE două programe de Matematică și Fizică publicate de Ministerul Educației, în 2006, unde se poate constata că deși se află în aceeași arie curriculară ele vizează monodisciplinaritatea și nu transdisciplinaritatea, chiar și în sugestiile metodice însoțitoare.

<sup>48</sup> „Pilotarea noului curriculum” în câteva școli din Capitală în anii 1999–2000 nu poate fi considerată o autentică testare *in vivo*. Ea s-a realizat în condiții speciale: s-au folosit „școli de elită”, „educatori de elită” etc. Eșantionul nu a fost reprezentativ pentru întregul învățământ românesc și, deci, „rezultatele bune” obținute nu trebuiau considerate nici corecte, nici revelatoare.

<sup>49</sup> Așa s-a procedat în cazul mării reforme americane inițiată în timpul Administrației Bush: „the **goals 2000: educate america act**”: **Congresul American, asumându-și responsabilitatea, a votat textul legii** în 31 martie 1994. Legea a început să fie aplicată începând cu anul 2000. Vezi problemele validării și pregătirii implementării la PARIS, K. (1994). *A leadership model for planning and implementing change for school-to-work transition* (pp. 22-25). Madison, WI: University of Wisconsin-Madison, Center on Education and Work.

	<p>10-15 ani – durata școlarității de bază.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dezvoltarea unui curriculum include obligatoriu următoarele faze succesive: investigarea situației existente (diagnoza și prognoza), proiectarea integrală a noului curriculum, evaluarea și corectarea „curriculumului în proiect”, validarea și implementarea noului curriculum.</li> <li>• Selecția conținuturilor și articularea lor echilibrată pe orizontală și pe verticală comportă exigențe logico-pedagogice precise, impuse de legități psihogenetice și instrucționale care nu pot fi eludate.</li> <li>• Dacă un curriculum intenționează să fie trans- și multidiscplinar, atunci alegerea și organizarea conținuturilor în „arii” și „module” trebuie să urmeze exigențele unui model verificat (în acest caz, modelul cel mai apreciat și folosit a fost conceput de Louis d’Hainaut).</li> <li>• Înainte de a fi implementat, un proiect curricular trebuie probat și corectat; pentru aceasta sunt necesare „testări <i>in vitro</i>” (fără a afecta elevii și profesorii, prin simple analize critice transparente) și „testări <i>in vivo</i>” (experimentare scurtă pe eșantion restrâns de școli , elevi și educatori).</li> <li>• Un curriculum nou trebuie validat de o autoritate reprezentativă pentru toți cei interesați, toți cei afectați și toți cei care beneficiază de schimbarea curriculară.</li> <li>• Implementarea curriculumului este o activitate delicată și complexă care reclamă utilizarea principiilor și tehnicilor de management al schimbării.</li> </ul>	<p>2008 nu a avut la bază prognoze precise privind evoluțiile în plan științific, tehnologic, social, economic, cultural, politic. Nu există date privind prognoza pe care s-a bazat curriculumul din 2006.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dezvoltarea și implementarea noului curriculum românesc s-au realizat, de fiecare dată, fără respectarea exigențelor tehnice majore de construcție curriculară:</li> <li>• proiectul curricular din 1998 nu a fost conceput și „livrat” integral, cu toate componentele și legăturile dintre ele, ci pe „porții”: s-au publicat mai întâi planurile-cadru, fără programele analitice ale materiilor, iar manualele au fost construite în grabă, anual, după publicarea tardivă a programelor (de regulă prin lunile februarie-martie ale anului respectiv); proiectul din 2006 a avansat „programe bazate pe competențe” la majoritatea disciplinelor cuprinse în cele 7 arii curriculare;</li> <li>• noul curriculum românesc s-a dorit, atât în 1998 cât și în 2006, a fi unul transdisciplinar dar a fost organizat ignorând exigențele modelului științific al lui Louis D’Hainaut; s-au organizat conținuturile în „arii curriculare cu scopuri trans- și multidisciplinare” care însă nu erau impuse de finalitățile și obiectivele asumate prin curriculum; ulterior, logica pedagogică internă a ariilor curriculare a fost uitată și conținuturile au fost organizate în programe, în manieră monodisciplinară;<sup>46</sup></li> <li>• „programele bazate pe competențe”, din 2006, au păstrat monodisciplinaritatea;<sup>47</sup></li> <li>• Noul curriculum din 1998 nu a beneficiat de evaluări corecte „<i>in vitro</i>” și „<i>in vivo</i>”, nu a fost corectat și amendat înainte de implementare<sup>48</sup>. Nici cel din 2006.</li> <li>• Nu este deloc clar ce autoritate</li> </ul>
--	--	--

		<p>reprezentativă a validat noul curriculum românesc din 1998. Cel din 2006 a fost prezentat doar ca o chestiune de „modernizare a programelor” care nu avea nevoie de validare națională. Fiind vorba de o schimbare care afecta aproape întreaga populație românească, această responsabilitate ar fi revenit Parlamentului României.<sup>49</sup></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Din păcate, în școala românească, managementul schimbării în implementarea reformei curriculare s-a restrâns la ordine și decizii ale ministrului învățământului; inspectorii școlari nu au fost convertiți și profesionalizați pentru a conduce științific această schimbare de amploare; această situație s-a produs la ambele schimbări curriculare.</li> </ul>
<b>COMPETENȚE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instruirea bazată pe competențe are la bază un model, determinat de necesități de formare identificate în realitatea socială, fundamentat științific și structurat în conformitate cu legitățile învățării și principiile pedagogice.</li> <li>• Modelul recomandat de Parlamentul European folosește expresia de „competențe-cheie”, în sens larg, depășind practicile tehnicist-vocaționale pe care le întâlnim de obicei în curricula centrate pe competențe: printre competențele-cheie regăsim valorile umaniste.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nu este foarte limpede în ce măsură modelul curricular centrat pe obiective din 2006 a fost realmente convertit într-un curriculum centrat pe competențe.</li> <li>• Modelul european al celor opt competențe-cheie nu poate fi decât parțial armonizat cu cele șapte arii curriculare.</li> <li>• Nu se pot identifica în programele de învățământ din 2006 preocupări clare și coerente pentru definirea focalizării competențelor-cheie în direcția construirii unui model socio-uman dezirabil.</li> </ul>

<sup>50</sup> The *Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework* reprezintă o anexă a Recomandării Parlamentului European și a Consiliului, din 18 decembrie 2006, privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, ce a fost publicată în *The Official Journal of the European Union*, la 30 decembrie 2006/L394. ([http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l\\_394/l\\_39420061230en00100018.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf)). Recomandarea este unul dintre rezultatele activității comune a Comisiei Europene și a Statelor Membre în cadrul Programului *Education and Training 2010*. Acest program a reprezentat cadrul integral pentru cooperarea în domeniul politicilor pentru educație și formare în perioada respectivă și a fost conceput pornind de la obiective agreeate de comun acord, indicatori și *benchmark*-uri, de inter-învățare și de diseminare a bunelor practici.

<sup>51</sup> Este esențial să se observe că expresia „competențe-cheie”, folosită de Parlamentul European, este relativ metaforică, în sensul că ea este mai cuprinzătoare decât înțelesul strict tehnic folosit în diverse

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curriculumul centrat pe competențe-cheie solicită clarificări filosofice fundamentale pentru a fi concordant cu un model socio-uman dezirabil pentru societate și pentru fiecare dintre membrii ei („idealul educațional al societății”, poate „omul european” sau „omul societății cunoașterii”).</li> <li>• <i>The Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework</i>, recomandat de Parlamentul European (2006), sugerează necesitatea actuală de organizare a sistemelor educaționale pe baza unui model centrat pe competențe-cheie.<sup>50</sup> Acestea sunt:  1. <i>Comunicarea în limba maternă</i> 2. <i>Comunicarea în limbi străine</i> 3. <i>Competența matematică și competențe de bază în științe și tehnologie</i> 4. <i>Competența digitală</i> 5. <i>A învăța să înveți</i> 6. <i>Competențele sociale și civice</i> 7. <i>Simțul inițiativei și antreprenoriat</i> 8. <i>Conștientizare și exprimare culturală</i>. Aceste „competențe-cheie” sunt ceea ce teoreticienii numesc „<i>core competencies curriculum</i>”. Ele pot fi interpretate în sensul dat de designeri expresiei „competențe fundamentale” sau „competențe esențiale” – care includ <b>valori de bază</b><sup>51</sup> și <b>competențe specifice, capacități alcătuite din skills-uri</b> și cunoștințe.</li> <li>• Proiectarea unui <i>Core curriculum centrat pe competențe-cheie</i> este esențială pentru fundamentarea întregului sistem. În chip similar trebuie avute în vedere și: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Competency development</i>;</li> <li>• <i>Competency modeling</i>;</li> <li>• Ierarhia structurală a modelului;</li> <li>• Nivelurile de formare a competențelor.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procesul de concepere și de elaborare a unui nou curriculum, centrat pe competențele-cheie recomandate de Parlamentul European, în anii următori, necesită obligatoriu: <ul style="list-style-type: none"> <li>• conceperea unui <i>core curriculum</i>;</li> <li>• modelul de <i>Competency development</i>;</li> <li>• proiectarea <i>Competency modeling</i>;</li> <li>• descrierea ierarhiei structurale a modelului cu definiția clară a: valorilor, cunoștințelor, capacităților, skills-urilor;</li> <li>• nivelurile de formare a competențelor (standardele de realizare acceptabile).</li> </ul> </li> </ul>
--	---	---

curricula centrate pe competențe vocaționale și/sau profesionale; „competențele-cheie” ce cuprind nu doar skills, ci și cunoștințe și mari valori paideutice.

<p><b>ÎNVĂȚAREA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Învățarea școlară se bazează pe mecanismele învățării naturale convertite în modele de instruire raționale și eficiente.</li> <li>• Teoriile învățării și modelele/ teoriile de instruire nu trebuie confundate; cele dintâi sunt descriptive, cele din urmă sunt prescriptive și normative. Pentru ca instruirea să fie eficientă, ea trebuie să se bazeze/să includă cele mai importante și mai frecvente mecanisme ale învățării umane într-un model prescriptiv de acțiune educativă care permite controlul direct al învățării; acest control al învățării nu se poate realiza eficient decât la școală, în clasă.</li> <li>• Modelul instrucțional practicat în sistemul educațional organizat pe clase și lecții s-a dovedit ineficient din cauza faptului că obligă educatorii să se bazeze aproape exclusiv pe învățarea /studiul individual de acasă al elevilor – acolo unde ei nu pot fi dirijați și îndrumați de profesor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• În pofida numeroaselor schimbări care au avut loc în școala românească, în perioada studiată, modelul instrucțional folosit de educatori a rămas neschimbat.</li> <li>• Curriculumul și celelalte componente ale procesului de învățământ nu au inclus rezultate ale cercetărilor științifice asupra învățării și nu au beneficiat de o fundamentare psihologică nouă.</li> <li>• Păstrarea organizării pe clase și lecții a modului de desfășurare a procesului instructiv-educativ a determinat în continuare profesorii să renunțe la <i>class-room learning</i> și să amâne învățarea din clasă acasă.</li> <li>• Dacă în România se va reuși implementarea unui curriculum centrat pe competențele-cheie propuse de Parlamentul European, acesta va trebui să înlocuiască modelul instrucțional tradițional cu modele noi de tip <i>mastery learning</i>, <i>classroom learning</i> și metodologii bazate pe strategii active și interactive.</li> </ul>
-------------------------	---	--

## 6. MODELAREA RELAȚIILOR DINTRE CURRICULUM, COMPETENȚE, ÎNVĂȚARE, MOTIVAȚIE ȘI PERFORMANȚELE ȘCOLARE

Rostul modelării componentelor structural-funcționale pe care le-am analizat până aici este acela de a evidenția cu claritate mai pregnantă felul în care aceste componente interacționează efectiv influențând direct sau indirect eficiența sistemului și creșterea performanțelor școlare ale elevilor. Cele două variante care urmează sugerează moduri de funcționare ideală, în sensul că interacțiunile dintre componente au loc regulat și coerent determinând calitatea ridicată și eficiența pregătirii. Cheia modelării o constituie interrelațiile care conduc la efectele finale, adică la „ieșirile din sistem” reprezentate de **performanțele școlare**.

## 6.1. MODELUL SIMPLIFICAT

Figura 2 arată cu claritate că:

- Orice proces de învățământ are loc într-un sistem care interacționează cu un anumit context socio-economic și politic; acesta din urmă influențează atât „intrările” cât și „ieșirile” din sistem prin politici educaționale și resurse de realizare a acestor politici.
- Curriculumul este componenta direct influențată de politicile educaționale, procesul de învățământ – instruirea, învățarea, motivația – este componenta cea mai pregnantă care este influențată de resursele alocate pentru realizarea efectivă a exigențelor curriculare.
- Logica internă a procesului educațional arată că „ieșirile” – performanțele școlare – sunt influențate direct de curriculum și de procesul de învățământ cu subcomponentele sale.
- Dacă apar precarități în oricare dintre aceste interrelații, ele se răsfrâng și se constată la „ieșiri”:
  - dacă se constată că performanțele școlare au rămas, în medie, constante, atunci orice schimbare structurală ar fi intervenit anterior, ea nu ar fi conferit un plus de funcționalitate sistemului;
  - dacă, dimpotrivă, analiza unei dinamici a performanțelor ar constata un spor semnificativ la nivelul performanțelor școlare, atunci acestea s-ar datora schimbărilor și ameliorărilor aduse anterior în sistem;
  - dacă, dimpotrivă, analiza dinamicii performanțelor școlare ar constata unele scăderi calitative, atunci este rațională supoziția că schimbările anterioare și presupusele ameliorări au avut rol negativ pentru că au generat disfuncționalități în sistem;
  - în fine, dacă admitem că educația este ea însăși un vehicul al creșterii economice și spirituale în societate, trebuie să admitem și faptul că performanțele școlare ale elevilor influențează, în timp, retroactiv, pozitiv sau negativ, progresul societății. Maxima conform căreia „educația este o investiție pe termen lung în materia cenușie” își păstrează valabilitatea și în secolul al XXI-lea.

Modelul simplificat se prezintă astfel:

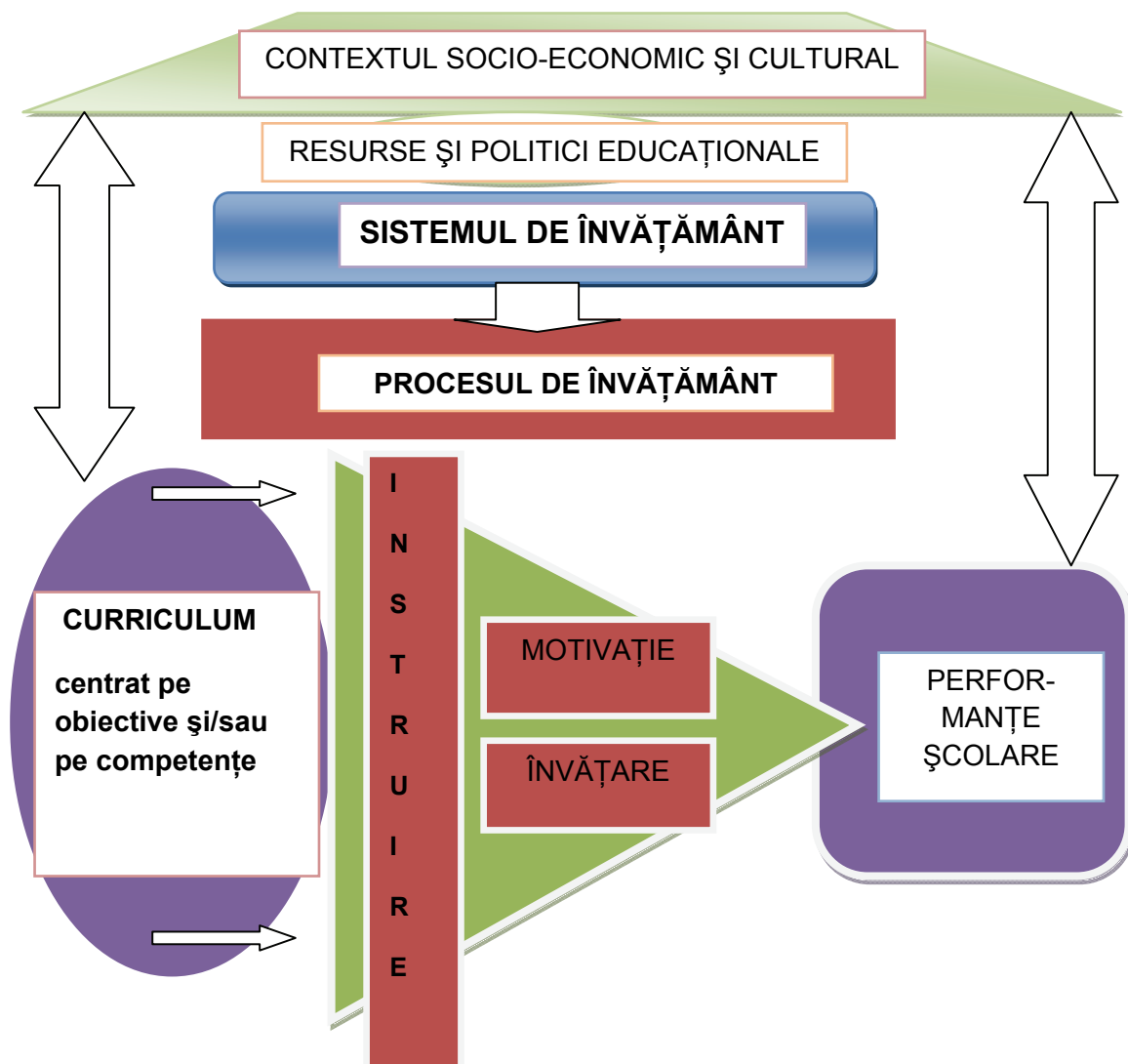
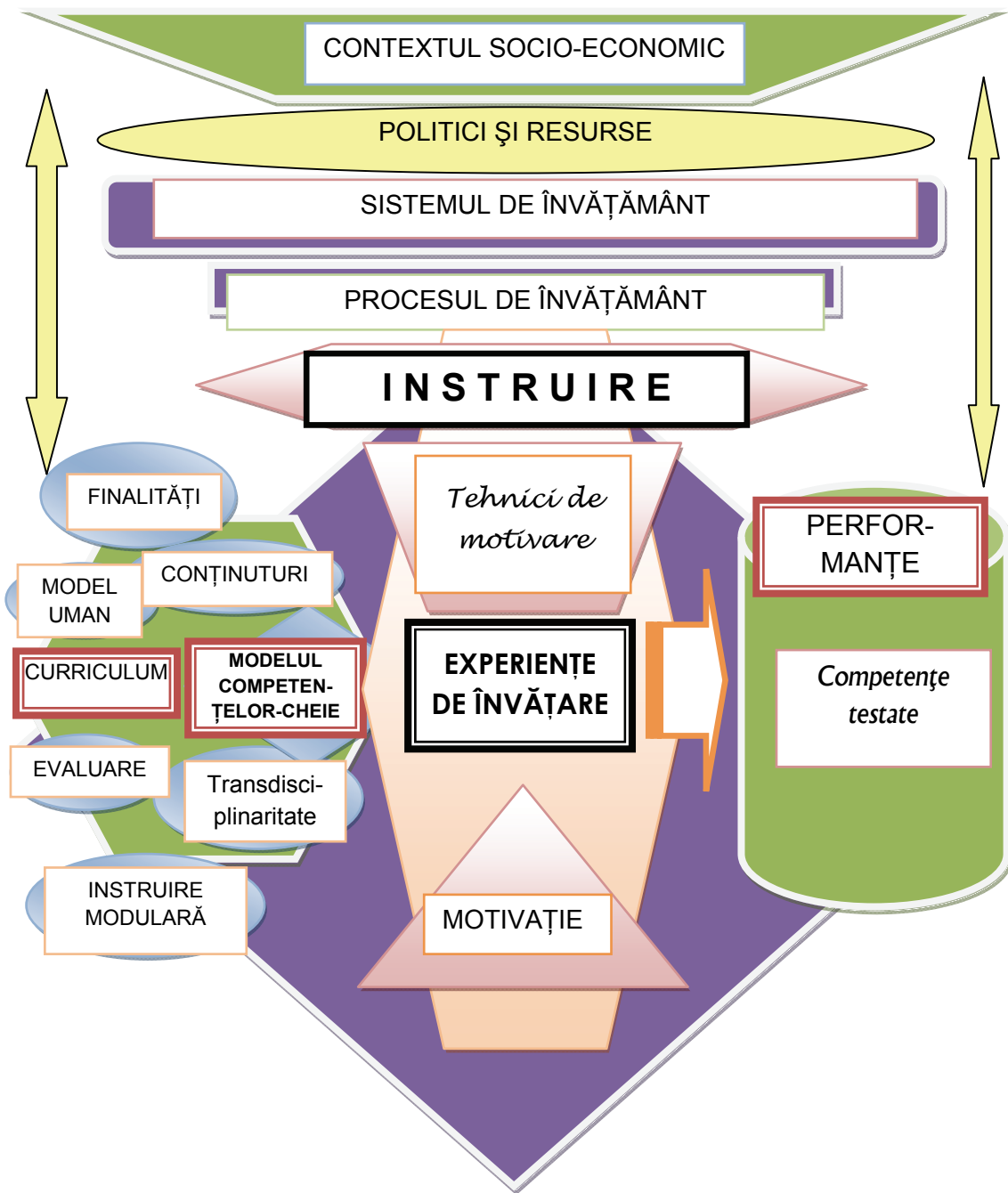


Figura 2. Modelul simplificat al interacțiunilor și interrelațiilor procesului de învățământ în context socio-economic și cultural

## 6.2. MODELUL COMPLEX

Figura nr. 3 sugerează în plus, pe cât posibil mai detaliat, unele dintre interacțiunile concrete ale sistemului și procesului educațional. Față de modelul anterior, se pot identifica și interrelațiile din interiorul componentelor structurale și chiar dinamica schimbărilor care au avut loc în conceperea curriculumului. L-am conceput ca un mod posibil de realizare a unui sistem educațional bazat pe competențe-cheie și îl vom analiza în capitolul dedicat concluziilor și recomandărilor. Îl păstrăm aici numai pentru ca cititorul să poată constata deosebirile structural-funcționale impuse de optimizarea curriculară preconizată.





**Figura 3.** Modelul complex al interrelațiilor de bază în funcționarea sistemului

## MATRICEA INTERRELAȚIILOR DINTRE COMPONENTELE DE BAZĂ ALE PROCESULUI EDUCAȚIONAL

COMPONENTE	CURRI- CULUM	COMPE- TENȚE	ÎNVĂȚARE	MOTIVAȚIE	PERFOR- MANȚE
<b>CURRICULUM</b>	X	Interacțiuni și intercondiționări	Intercondiționări	Influențări și intercondiționări	Condiționări
<b>COMPETENȚE</b>		X	Intercondiționări	Intercondiționări	Intercondiționări
<b>ÎNVĂȚARE</b>			X	Influențări și condiționări	Intercondiționări
<b>MOTIVAȚIE</b>				X	Influențări
<b>PERFOR- MANȚE</b>					X

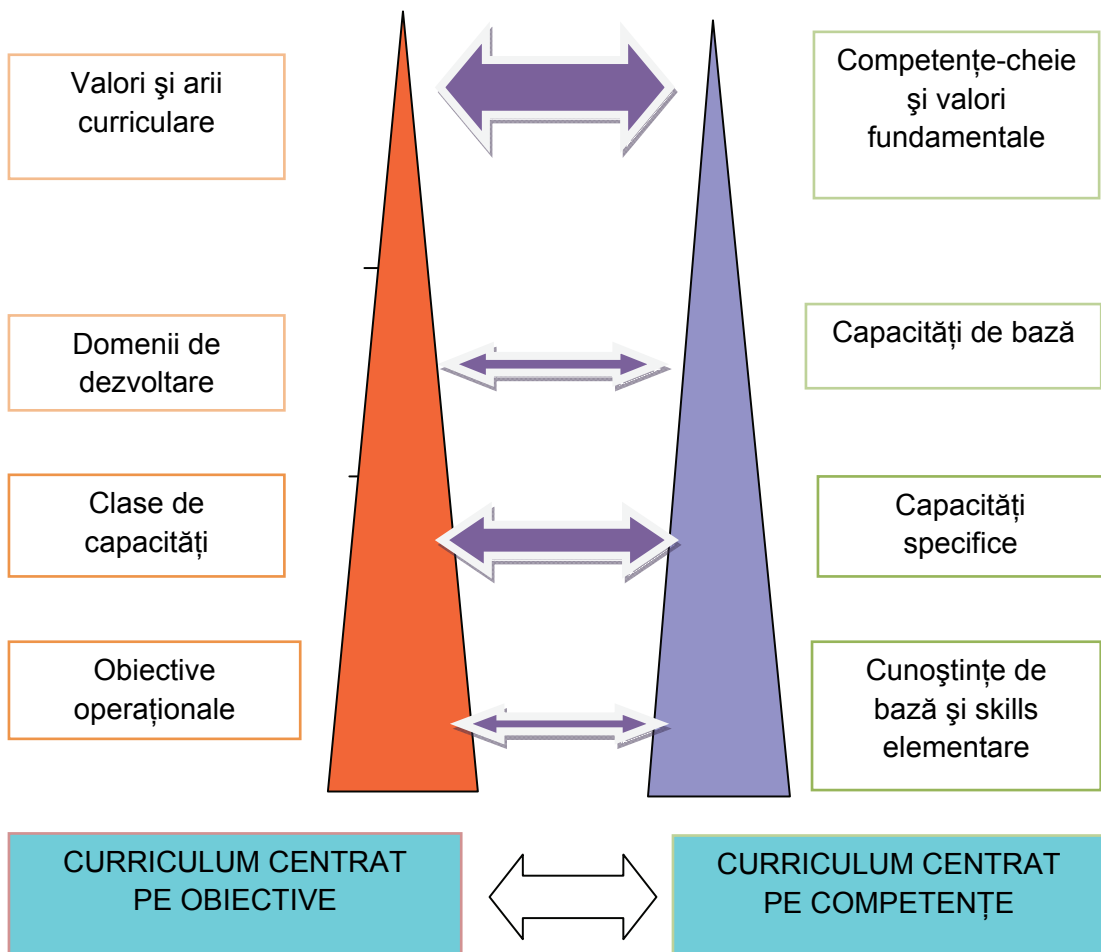
## 7. INTERRELAȚIILE ESENȚIALE ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT

### 7.1. INTERRELAȚIILE CURRICULUMULUI CU CELELALTE COMPONENTE ALE PROCESULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV

Curriculumul bine conceput și corect transpus în practică interrelaționează teoretic cu toate celelalte componente ale procesului de învățământ.

#### 7.1.1. Curriculumul și competențele-cheie

- Curriculumul centrat pe obiective și arii de conținuturi impus în anii 1998–1999 nu era incompatibil cu un curriculum nou centrat pe competențe-cheie, de tipul celui recomandat de Parlamentul European în anul 2006. Sub aspect „tehnic”, orice curriculum centrat pe obiective este convertibil în curriculum centrat pe competențe și invers. Dacă un curriculum a fost conceput cu ajutorul unei taxonomii de obiective pedagogice (de ex. taxonomia Bloom-Krathwohl-Harrow), atunci este posibilă convertirea acestuia într-un curriculum centrat pe competențe folosind corespondențe conceptuale și pedagogice de felul celor reprezentate în figura care urmează:



**Figura 4.** Model posibil de convertire a obiectivelor în competențe

- Din păcate, acest model de convertire nu a fost folosit consecvent în perioada 2006–2010, iar încercările nu au putut impune implementarea unui curriculum centrat pe competențe-cheie. Cheia convertirii o constituie „ariile de conținut” stabilite prin reforma curriculară din anii 1998–1999. Acestea pot fi cu ușurință convertite în competențele-cheie recomandate de Parlamentul European.

Se poate recurge la următoarele corespondențe:

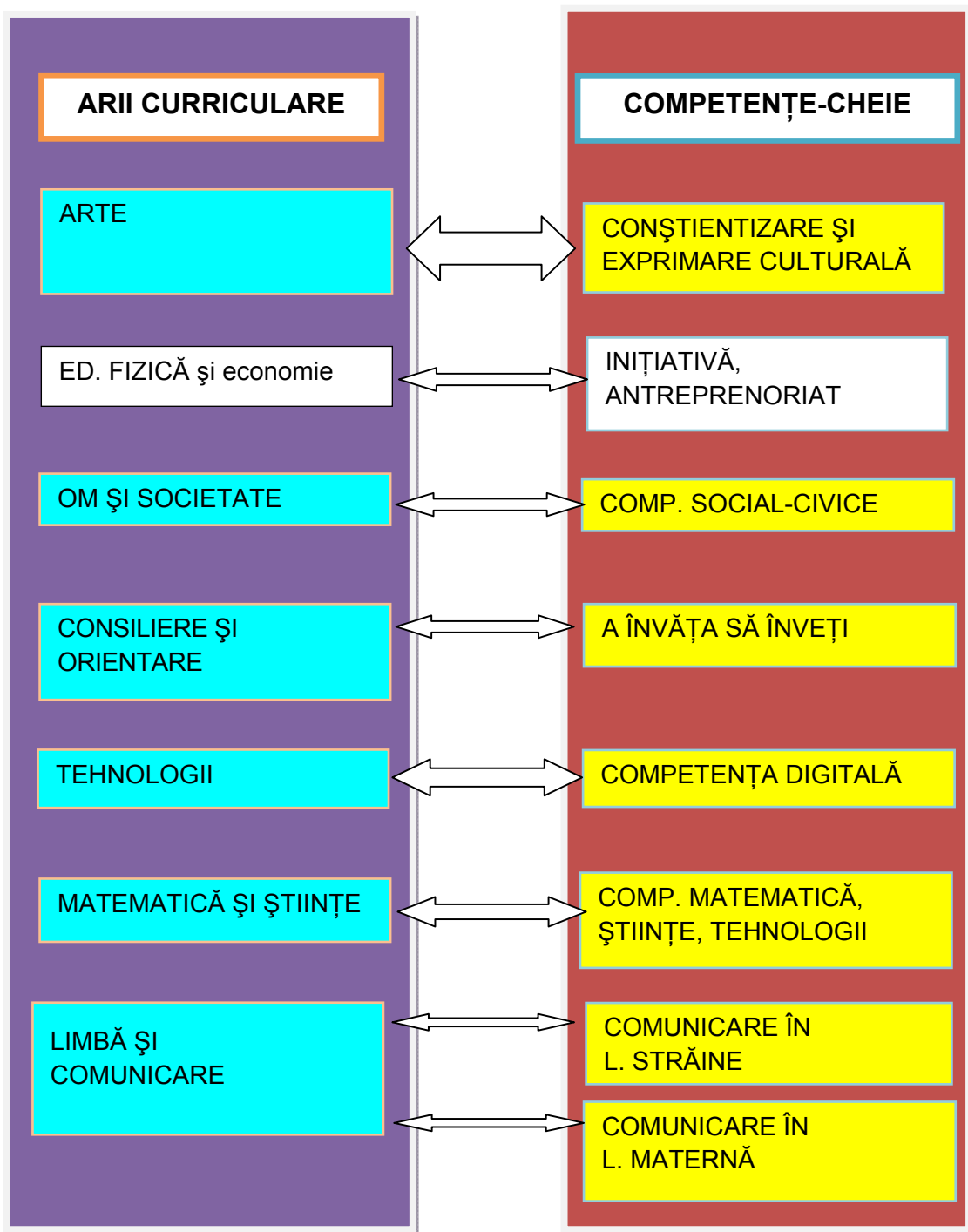


Figura 5. Posibilități și limite de armonizare și convertire a modelelor curriculare la nivelul ariilor de conținut și a competențelor-cheie

- După cum se poate observa în figura de mai sus, există numeroase convergențe, dar apar următoarele cinci neconcordanțe majore:

- includerea educației fizice și a sportului în rândul ariilor curriculare;
  - absența din planul-cadru a competenței digitale;
  - restrângerea competenței de *a învăța să înveți* la consiliere și orientare școlară;
  - absența din rândul ariilor curriculare a *spiritului de inițiativă și antreprenoriat*;
  - restrângerea *conștientizării și exprimării culturale* la studiul artelor.
- Aceste „dezacorduri” sunt suficiente pentru a atrage atenția asupra faptului că modelul sugerat de Parlamentul European prin *The eight key competences* nu poate fi redus la 5, 7, 8 sau zece „arii curriculare”. Cele 8 competențe-cheie nu cuprind doar cunoștințe și abilități de a opera cu ele. Cuprind, în același timp, atitudini și valori menite să fundamenteze încă din perioada învățământului obligatoriu temeiurile pentru *life long education*, dezvoltarea permanentă și împlinirea personalității umane.

## 7.1.2. Curriculumul formal

### Legislația – cadru normativ fundamental pentru analiză

Se poate considera că actualmente, prin Legea Educației Naționale din 10 ianuarie 2011, problema cadrului legislativ pentru crearea unui curriculum centrat pe competențe-cheie a fost rezolvată. Legea prevede:

#### ART. 67

(1) Curriculumul național pentru educația timpurie este centrat pe dezvoltarea fizică, cognitivă, emoțională și socială a copiilor, respectiv pe remedierea precoce a eventualelor deficiențe de dezvoltare.

(2) CJRAE, respectiv CMBRAE constituie echipe multidisciplinare de intervenție timpurie, menite să realizeze evaluarea tuturor copiilor, monitorizarea, depistarea și asistența precoce corespunzătoare a celor cu cerințe educaționale speciale sau cu risc în dezvoltarea competențelor personale.

#### ART. 68

(1) Curriculumul național pentru învățământul primar și gimnazial se axează pe 8 domenii de competențe-cheie care determină profilul de formare a elevului:

- a) competențe de comunicare în limba română și în limba maternă, în cazul minorităților naționale;
- b) competențe de comunicare în limbi străine;
- c) competențe de bază de matematică, științe și tehnologie;
- d) competențe digitale de utilizare a tehnologiei informației ca instrument de învățare și cunoaștere;
- e) competențe sociale și civice;
- f) competențe antreprenoriale;
- g) competențe de sensibilizare și de expresie culturală;
- h) competența de a învăța să înveți.

(2) *Educația fizică și sportul în învățământul preuniversitar sunt cuprinse în trunchiul comun al planurilor de învățământ.*

(3) *Disciplina Tehnologia informației și comunicării constituie o disciplină opțională pentru elevii din clasele I – IV și este disciplină obligatorie.*

### **7.1.3. Planul-cadru de învățământ**

Conceperea unui plan-cadru de învățământ nou, centrat pe competențele-cheie, este o activitate care reclamă echipă responsabilă și competentă. Noua Lege proclamă nu numai exigențe principale ci chiar și unele direcții de acțiune:

*ART. 64*

(1) *În învățământul preuniversitar se aplică Curriculumul național elaborat în conformitate cu nevoile specifice dezvoltării personale și cu nevoile pieței forței de muncă și ale fiecărei comunități, în baza principiului subsidiarității.*

(2) *Curriculumul național reprezintă ansamblul coerent al planurilor-cadru de învățământ și al programelor școlare din învățământul preuniversitar.*

*ART. 65*

(1) *Planurile-cadru de învățământ cuprind disciplinele, domeniile de studiu, respectiv modulele de pregătire obligatorii și opționale, precum și numărul minim și maxim de ore aferente acestora.*

(2) *Trunchiul comun se constituie din disciplinele/domeniile de studiu/modulele de pregătire obligatorii, iar curriculumul la decizia școlii se constituie din disciplinele/domeniile de studiu/modulele de pregătire opționale.*

(3) *Programele școlare stabilesc, pentru fiecare disciplină, domeniul de studiu/modulul de pregătire din planul de învățământ, finalitățile urmărite și evidențiază conținuturile fundamentale de ordin teoretic, experimental și aplicativ, oferind orientări metodologice generale pentru realizarea și evaluarea acestora.*

(4) *Planurile-cadru și programele școlare pentru disciplinele/domeniile de studiu, respectiv modulele de pregătire obligatorii din învățământul preuniversitar sunt elaborate de către instituțiile și organismele abilitate ale Ministerului Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului și se aprobă prin ordin al ministrului educației, cercetării, tineretului și sportului.*

(5) *Curriculumul la decizia școlii se constituie atât din pachete disciplinare opționale oferite la nivel național, regional și local, cât și din pachete disciplinare opționale oferite la nivelul unității de învățământ. Consiliul de administrație al unității de învățământ, în urma consultării elevilor, părinților și pe baza resurselor disponibile, stabilește curriculumul la decizia școlii.*

(6) *Programele școlare pentru disciplinele/domeniile de studiu, respectiv modulele de pregătire opționale se elaborează la nivelul unităților de învățământ, cu consultarea consiliului profesoral, consiliului consultativ al elevilor, structurii asociative a părinților, precum și a reprezentanților comunității locale și, după caz, a operatorilor economici cu care unitatea de învățământ are relații pentru pregătirea practică a elevilor. Programele școlare sunt aprobate de consiliul de administrație al unității de învățământ.*

(7) În cazul alternativelor educaționale, planurile-cadru și programele școlare sunt elaborate, în proiect, de reprezentanți ai acestora și sunt aprobate de Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului.

(8) În învățământul particular și confesional se utilizează planurile-cadru de învățământ și programele școlare pentru Curriculumul național aprobat de Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului sau planurile și programele de învățământ similare ori alternative învățământului de stat, aprobate de Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului.

(9) Planurile-cadru de învățământ și programele școlare pentru învățământul teologic și confesional se elaborează de către Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului, în colaborare cu fiecare cult în parte, și sunt aprobate prin ordin al ministrului educației, cercetării, tineretului și sportului.

(10) Planurile-cadru de învățământ pentru învățământul militar se elaborează de către Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului, în colaborare cu Ministerul Apărării Naționale, și sunt aprobate prin ordin al ministrului educației, cercetării, tineretului și sportului.

#### ART. 66

(1) Numărul de ore alocat disciplinelor din planurile-cadru de învățământ este de maximum 20 de ore pe săptămână la învățământul primar, 25 de ore pe săptămână la învățământul gimnazial și 30 de ore pe săptămână la învățământul liceal. Aceste ore sunt alocate atât pentru predare și evaluare, cât și pentru învățarea în clasă, asistată de cadrul didactic, a conținuturilor predate, conform prezentei legi.

(2) Prin excepție de la prevederile alin. (1), numărul maxim de ore poate fi depășit cu numărul de ore prevăzute pentru studierea limbii materne, a istoriei și tradiției minorităților naționale și a învățământului bilingv.

(3) În cadrul Curriculumului național, disciplinele obligatorii au o pondere de 80% în planurile-cadru de la nivelul învățământului obligatoriu și de 70% în cele de la nivelul liceului.

(4) În cadrul Curriculumului național, disciplinele opționale au o pondere de 20% în planurile-cadru pentru învățământul obligatoriu și de 30% în cele pentru liceu.

(5) Pentru fiecare disciplină și domeniu de studiu, programa școlară acoperă 75% din orele de predare și evaluare, lăsând la dispoziția cadrului didactic 25% din timpul liber.

### 7.1.4. Programele școlare

● Programa curriculară este subcomponenta curriculară care „leagă” direct planul de învățământ, cu finalitățile sale majore (competențele-cheie, valorile, obiectivele generale) cu procesul instructiv-educativ concret (experiențele de învățare, motivația, motivarea învățării). O bună programă de învățământ va respecta logica învățării pe parcursul unui an școlar corelând strict:

- competența-cheie;
- competențele specifice ale domeniului/materiei/domeniului;

- competențele și finalitățile generale pentru anul în curs;
- capacitățile pentru capitole/ unități de conținut;
- cunoștințele și skills-urile pentru fiecare unitate de conținut;
- performanțele cerute pentru fiecare unitate de conținut;
- nivelurile/standardele minimale, optime și maxime;
- perioadele pentru atingerea fiecărei performanțe;
- sistemul/ modalitățile de evaluare/testare a performanțelor.

● Această logică a construirii programelor bazate pe competențe este unică dar poate îmbrăca diverse forme. Iată 2 exemple de formare a competențelor, furnizate de o echipă de cadre didactice universitare – prof. dr. D. Potolea, prof. univ. dr. Ioan Neacșu și prof. univ. dr. Marin Manolescu, Universitatea din București (în cadrul proiectului POSDRU „Instrumente digitale de ameliorare a calității evaluării”, manager de proiect Gabriela Guțu).

## **8. EXEMPLE DE MODELE PRIVIND ABORDAREA PROCESELOR DE FORMARE A COMPETENȚELOR ÎN ȘCOALĂ**

### **8.1. FORMAREA COMPETENȚELOR PRIN STUDIUL DISCIPLINELOR SOCIO-UMANE**

Competențele vizate prin studiul disciplinelor socio-umane se formează prin activitățile de învățare. Acestea se proiectează pe baza corelării competențelor specifice și a conținuturilor prevăzute în programa școlară (răspunzând la întrebarea „Cum voi face?”).

Procesul de predare-învățare a disciplinelor socio-umane pune accent pe învățarea durabilă. Programele școlare includ recomandări referitoare la activitatea de învățare prin care se realizează formarea competențelor prevăzute. În acest sens, pot fi evidențiate recomandări comune pentru toate disciplinele socio-umane, după cum urmează:

- utilizarea unor strategii didactice care să permită: construcția progresivă a cunoștințelor și consolidarea capacităților, alternarea formelor de activitate (individuală, pe perechi și în grupuri mici);
- utilizarea unor metode active (de exemplu, învățarea prin descoperire, învățarea problematizată, învățarea prin cooperare, studiul de caz, simularea, jocul de roluri, analiza de text, dezbaterile), care contribuie la:
- dezvoltarea capacității de comunicare, de manifestare a spiritului critic, tolerant, deschis și creativ;
- crearea aceluia cadru educațional menit să încurajeze interacțiunea socială pozitivă, motivația intrinsecă, angajarea elevului în procesul de învățare și de dobândire a competențelor de participare activă în spațiul social;



- dezvoltarea receptivității și capacității de abordare rațională a problemelor economice, personale și publice, în contextul unui mediu economic, social și cultural complex și dinamic;
- operarea cu diferite alternative explicative în interpretarea unor fapte, fenomene, procese economice, sociale care pot contribui la dezvoltarea unui comportament activ, competitiv, rațional;
- rezolvarea de exerciții care să permită, pe de o parte, exersarea noțiunilor specifice disciplinelor socio-umane și construirea unor exemple pentru noțiunile însușite, cât și, pe de altă parte, rezolvarea unor situații dilematice/ situații problemă;
- realizarea unor activități bazate pe sarcini concrete, pornind de la intuitiv, de la exemple, cazuri și situații ale vieții cotidiene;
- exersarea lucrului în echipă, a îndeplinirii unor roluri specifice în grupuri de lucru, a cooperării cu persoane diferite în realizarea unei sarcini de lucru;
- realizarea unor activități tip proiect prin care elevii sunt implicați în exerciții de luare a deciziei, de propunere a unei strategii de rezolvare a unei probleme în colectivul din care fac parte, în școală sau în comunitate;
- utilizarea calculatorului în activitatea didactică, ca mijloc modern de instruire, care să permită subordonarea utilizării tehnologiei informației și a comunicațiilor desfășurării unor lecții interactive, atractive.

Programele școlare prevăd activități de învățare recomandate în studiul unor discipline din grupul disciplinelor socio-umane, în funcție de contribuția specifică la formarea competențelor, așa cum rezultă din tabelul prezentat mai jos.

Disciplina de studiu	Recomandări referitoare la activitățile de învățare prin care se realizează formarea competențelor prevăzute de programa școlară
Logică, argumentare și comunicare	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>dobândirea competențelor funcționale esențiale pentru reușita socială: gândire critică, utilizare de informații, comunicare adecvată în spațiul social;</i></li> <li>• <i>exersarea unor deprinderi de ordin cognitiv, cum sunt: analiza, sinteza, compararea, clasificarea, rezumarea;</i></li> <li>• <i>exersarea argumentării în diferite situații de comunicare;</i></li> <li>• <i>aplicarea unor algoritmi, reguli și principii în scopul folosirii informației în cadrul disciplinei, precum și valorificarea acestora în rezolvarea unor probleme teoretice și practice specifice vieții reale.</i></li> </ul>
Psihologie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>crearea de situații problemă în contextul cărora elevii să participe la exerciții de cunoaștere și de autocunoaștere, de ameliorare a propriilor trăsături de personalitate și a relațiilor cu ceilalți;</i></li> <li>• <i>aplicarea unor procedee și instrumente psihologice (cu o complexitate gradată) în scopul investigării psihologice, a prelucrării și interpretării datelor obținute;</i></li> <li>• <i>realizarea unor observații, studii de caz, elaborarea de proiecte și portofolii, individual și în grupuri de lucru.</i></li> </ul>

Educație antreprenorială	<ul style="list-style-type: none"> <li>• realizarea unor observații, studii de caz, elaborarea unor planuri de afaceri și portofolii, individual și în grupuri de lucru, pentru exersarea competențelor de întreprinzător;</li> <li>• operarea cu diferite alternative explicative în interpretarea unor fapte, fenomene, procese economice, care poate contribui la dezvoltarea unui comportament competitiv și rațional în utilizarea resurselor proprii.</li> </ul>
Economie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• exerciții prin care să fie valorificată experiența elevilor;</li> <li>• analiza unor exemple din economia românească, accentuând domeniul de pregătire a elevilor;</li> <li>• analiza unor procese referitoare la spațiul economic al Uniunii Europene.</li> </ul>
Sociologie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• exersarea lucrului în echipă în proiectarea unei cercetări, în elaborarea eșantionului, analiza, prelucrarea și implementarea rezultatelor;</li> <li>• realizarea unor observații, studii de caz, micro-anchete, sondaje de opinie în care elevii să elaboreze și să aplice instrumentele specifice de cunoaștere sociologică;</li> <li>• operarea cu diferite alternative explicative în interpretarea unor fapte, fenomene, procese sociale;</li> <li>• formularea unor ipoteze de cercetare sociologică, formarea deprinderii de a sesiza posibile corelații între variabile, educarea spiritului de observație.</li> </ul>
Filosofie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• exersarea de către elevi a modului în care să gândească și nu a ceea ce să gândească asupra unor probleme;</li> <li>• discuțiile libere în clasă;</li> <li>• argumentarea pro și contra unei idei;</li> <li>• transferul conceptual și ideatic;</li> <li>• reflecția personală asupra unor teme;</li> <li>• elaborarea unor eseuri filosofice.</li> </ul>
Economie aplicată	<ul style="list-style-type: none"> <li>• exersarea deprinderilor esențiale pentru desfășurarea unei activități economice eficiente și responsabile în spațiul privat și public;</li> <li>• simularea activităților unei firme (înființare, conducere-coordonare, evaluarea performanțelor);</li> <li>• punerea elevilor în situații concrete în care: rezolvă probleme și iau parte la deciziile adoptate în cadrul mesajelor; rezolvă probleme de management al unei afaceri și decid sau iau parte la luarea deciziilor în firmă; descoperă importanța elaborării proiectelor, a comunicării și a conlucrării pentru realizarea proiectelor în spațiul privat; analizează semnificația și consecințele deciziilor adoptate; descoperă importanța lucrului în echipă pentru succesul afacerii derulate;</li> <li>• realizarea unor activități prin care este încurajată manifestarea liberei inițiative și a spiritului întreprinzător.</li> </ul>
Studii sociale	<ul style="list-style-type: none"> <li>• învățarea prin acțiune (experiențială), activități bazate pe sarcini concrete;</li> <li>• discuții, dezbateri, rezolvarea de probleme;</li> <li>• aplicarea unor metode de gândire critică;</li> <li>• inițierea și managementul unor proiecte comunitare.</li> </ul>

Pașii necesari în proiectarea curriculumului examinat prin competențe specifice domeniului Științe socio-umane pot fi urmăriți în succesiunea de mai jos:

*a. Competențe privind obținerea unor cunoștințe/ informații referitoare la om și la societate*

*b. Competențe privind organizarea și utilizarea cunoștințelor/ informațiilor referitoare la om și la societate*

Literatura pedagogică românească sugerează faptul că utilizarea termenului în teoria și practica pedagogică se justifică și se impune în contextul abordării sistemice a proceselor educaționale, acordându-se atenție sporită componentelor procesului de învățământ și a relațiilor dintre acestea, abordate în mod tradițional de didactică (I. Negreț-Dobridor, 2001).

Relația dintre curriculum și evaluare este deosebit de complexă, ceea ce implică abordarea procesului de predare-învățare-evaluare în mod unitar. Orice schimbare produsă la nivelul uneia dintre aceste activități influențează modalitățile de realizare a celorlalte, generând o adevărată reacție în lanț, care impune reveniri și revizuirii permanente.

În procesul de învățământ evaluarea se raportează, așa cum este firesc, la competențele generale și la competențele specifice ale programei școlare, pe care trebuie să le realizeze elevii. Convertirea competențelor vizate în comportamente observabile se realizează prin tehnici de operaționalizare.

Formularea competențelor de evaluat trebuie să satisfacă toate stagiile sau etapele următoare:

- să identifice comportamentul vizat, pe care elevul trebuie să-l demonstreze;
- să identifice cu claritate condițiile importante în care comportamentul se poate produce sau poate deveni vizibil, măsurabil;
- să precizeze un nivel al performanței acceptabile, prin enunțarea unui criteriu de reușită direct măsurabil.

## **8.2. EXEMPLE DE OPERAȚIONALIZARE A COMPETENȚELOR DE EVALUAT – LIMBA ROMÂNĂ, Clasa a IX-a**

- **Utilizarea corectă și adecvată a limbii române în receptarea și în producerea mesajelor în diferite situații de comunicare**

COMPETENȚE SPECIFICE	COMPETENȚE DE EVALUAT	CONȚINUTURI	ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE	METODE DE EVALUARE
1.1 utilizarea adecvată a achizițiilor lingvistice în receptarea diverselor texte	• identificarea a patru elemente ale nivelului morfologic al unui text la prima vedere, în 10 minute	• niveluri ale receptării textelor orale și scrise: fonetic, ortografic și de punctuație, morfosintactic, lexico-semantic, stilistico- textual, nonverbal și paraverbal;	• exerciții de identificare a elementelor nivelurilor ale receptării textelor orale și scrise: fonetic, ortografic și de punctuație, morfosintactic, lexico-semantic,	• observarea sistematică; • evaluarea orală; • evaluarea scrisă; • autoevaluarea.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• texte ficționale; texte nonficționale: memorialistice, epistolare, jurnalistice, juridic-administrative, științifice, argumentative.</li> </ul>	stilistico-textual, nonverbal și paraverbal	
1.2 identificarea elementelor specifice din structura unor tipuri textuale studiate	<ul style="list-style-type: none"> <li>• identificarea rolului verbelor la perfect simplu într-o narațiune la prima vedere, în 10 minute;</li> <li>• identificarea rolului adjectivelor într-o descriere la prima vedere, în 10 minute;</li> <li>• identificarea/ aplicarea rolului formulelor de adresare, de inițiere, de menținere și de închidere a contactului verbal într-un text dialogat, în 10 minute;</li> <li>- identificarea a două elemente de structură a textului informativ, în 10 minute;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rolul verbelor în narațiune;</li> <li>• rolul adjectivelor în descriere;</li> <li>• rolul formulelor de adresare, de inițiere, de menținere și de închidere a contactului verbal în monolog și în dialog;</li> <li>• tipuri textuale și structura acestora: narativ, descriptiv, informativ, argumentativ.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• exerciții de identificare a rolului verbelor în narațiune;</li> <li>• exerciții de identificare a rolului adjectivelor în descriere;</li> <li>• exerciții de identificare a rolului formulelor de adresare, de inițiere, de menținere și de închidere a contactului verbal în monolog și în dialog;</li> <li>• jocul de rol.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• observarea sistematică;</li> <li>• evaluarea orală;</li> <li>• evaluarea scrisă;</li> <li>• autoevaluarea.</li> </ul>
1.3 exprimarea orală sau în scris a propriilor reacții și opinii privind textele receptate	<ul style="list-style-type: none"> <li>• exprimarea orală/ în scris a unei opinii față de textul suport, în 5-10 minute;</li> <li>• exprimarea orală/ în scris a reacțiilor față de filmul văzut, în 1-3 minute;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• exprimarea orală a reacțiilor și a opiniilor față de texte literare și nonliterare, față de filme văzute (monolog, dialog);</li> <li>• exprimarea în</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• discuții;</li> <li>• dezbateri.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• observarea sistematică;</li> <li>• evaluarea orală;</li> <li>• evaluarea scrisă;</li> <li>• autoevaluarea.</li> </ul>

		scris a reacțiilor și a opiniilor față de texte literare și nonliterare, față de filme văzute (jurnal de lectură, eseu structurat, eseu liber etc.);		
1.4 redactarea unor texte diverse	<ul style="list-style-type: none"> <li>• redactarea, într-o compunere de 20 de rânduri, a unei experiențe personale, în 30 de minute;</li> <li>• redactarea, într-o compunere de 20 de rânduri, a unei descrieri artistice a unui peisaj montan, în 30 de minute;</li> <li>• redactarea, în 10-15 rânduri, a unui rezumat, având în față textul suport, în 20 de minute;</li> <li>• redactarea, într-o compunere de 1-2 pagini, a caracterizării unui personaj dintr-un text studiat, fără a avea acces la text, în 50 de minute;</li> <li>• redactarea unei fișe de lectură, în 20 de minute;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• relatarea unei experiențe personale, descriere, argumentare, rezumat, caracterizare de personaj, fișe de lectură, referat; știri, anunțuri publicitare, corespondență privată și oficială, formulare tipizate;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• exerciții de scriere (relatarea unei experiențe personale, descriere, argumentare, rezumat, caracterizare de personaj, fișe de lectură, referat; știri, anunțuri publicitare, corespondență privată și oficială, formulare tipizate;</li> <li>• joc de rol.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• observarea sistematică;</li> <li>• evaluarea scrisă;</li> <li>• autoevaluarea;</li> <li>• proiectul.</li> </ul>
1.5 utilizarea corectă și adecvată a formelor exprimării orale și scrise în diverse situații de comunicare	<ul style="list-style-type: none"> <li>• utilizarea corectă a normelor limbii literare în redactarea unui text de... rânduri/pagini;</li> <li>• utilizarea corectă a nor-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• normele limbii literare la toate nivelurile (fonetic, ortografic și de punctuație, morfosintactic, lexico-semantic, stilistico-textual);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• discuții;</li> <li>• dezbateri;</li> <li>• joc de rol;</li> <li>• exerciții de construire a unui monolog oral;</li> <li>• joc de rol;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• observarea sistematică;</li> <li>• evaluarea orală.</li> </ul>

	<p>melor limbii literare în comunicarea orală, într-un discurs de 3-5 minute;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• aplicarea a cel puțin două dintre regulile/ tehnicile de construire a monologului oral, într-un discurs de 3-5 minute;</li> <li>• aplicarea a cel puțin patru reguli/ tehnici de construire a dialogului într-o conversație de 3-5 minute;</li> <li>• identificarea rolului a două elementelor verbale, paraverbale, nonverbale în comunicarea orală, într-un discurs de 5 minute.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• reguli și tehnici de construire a monologului (povestire/ rela-tare orală, des-criere orală, argu-mentare orală);</li> <li>• reguli și tehnici de construire a dialogului (con-versație, discuție argumentativă);</li> <li>• rolul elemen-telor verbale, paraverbale și nonverbale în comunicarea orală.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• exerciții de construire a unui dialog oral;</li> <li>• joc de rol;</li> </ul>	
--	--	--	--	--

**• Folosirea modalităților de analiză tematică, structurală și stilistică în receptarea diferitelor texte literare și nonliterare**

COMPETENȚE SPECIFICE	COMPETENȚE DE EVALUAT	CONȚINUTURI	ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE	METODE DE EVALUARE
2.1 aplicarea unor tehnici vizând înțelegerea textelor literare sau nonliterare	<ul style="list-style-type: none"> <li>• identificarea unei idei principale dintr-un text literar/nonliterar, în 5 minute;</li> <li>• identificarea a două câmpuri se-mantice do-minante dintr-un text, în 10 minute.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stabilirea ideilor principale;</li> <li>• rezumarea;</li> <li>• identificarea câm-purilor semantice dominante dintr-un text.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• exerciții de identificare a ideilor principale;</li> <li>• rezumatul oral;</li> <li>• exerciții de identificare a câmpurilor semantice;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• observarea sistematică;</li> <li>• evaluarea orală;</li> <li>• evaluarea scrisă;</li> <li>• autoevaluarea.</li> </ul>
2.2 identificarea temei textelor propuse pentru studiu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• identificarea teme-i unui text stu-diat, în 5 minute;</li> <li>• identificarea a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• temă, motiv, viziune despre lume;</li> <li>• relații tematice</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• exerciții de identificare a temei/ motivelor literare, a viziunii</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• observarea sistematică;</li> <li>• evaluarea orală;</li> </ul>

	<p>două motive literare dintr-un text la prima vedere, în 5 minute;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• identificarea viziunii despre lume a autorului într-un text studiat, cu textul în față, în 10 minute.</li> </ul>	<p>între textele pentru studiu din clasa a IX-a și texte studiate în gimnaziu.</p>	<p>despre lume;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• evaluarea scrisă;</li> <li>• autoevaluarea;</li> <li>• proiectul.</li> </ul>
<p>2.3 compararea ideilor și atitudinilor diferite în dezvoltarea aceleiași teme literare</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• compararea, într-o compunere de 30 de rânduri, a modului de reflectare a unei idei/ a unei teme în două opere literare, în 30 de minute;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• modul de reflectare a unei idei sau a unei teme în mai multe opere literare (aparținând unor genuri sau epoci diferite sau unor arii culturale diferite).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• exerciții de scriere;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• evaluarea orală;</li> <li>• evaluarea scrisă;</li> <li>• autoevaluarea;</li> <li>• proiectul.</li> </ul>
<p>2.4 analizarea componentelor structurale și expresive ale textelor literare studiate și discutarea rolului acestora în tratarea temelor</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• analiza unei componente structurale a textului studiat;</li> <li>• analiza unei componente expresive a textului studiat.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• componente structurale și expresive (elemente de construcție a subiectului și a personajelor în texte epice; simboluri centrale în texte lirice; elemente de versificație, figuri de stil).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• analiza componentelor structurale ale textului literar; exerciții de identificare a simbolurilor centrale din textele lirice; exerciții de identificare a elementelor de versificație/ a figurilor de stil; comentarea semnificației figurilor de stil;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• evaluarea orală;</li> <li>• evaluarea scrisă;</li> <li>• autoevaluarea;</li> <li>• proiectul.</li> </ul>
<p>2.5 compararea trăsăturilor definitorii ale comunicării în texte ficționale și nonficționale</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• identificarea a două trăsături ale textului ficțional, având acces la acesta, în 10 minute.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ficțiune, imaginație, invenție; realitate, adevăr; scopul comunicării (informare, delectare, divertisment etc.); reacțiile receptorului (cititor, ascultător);</li> <li>• „eu ficțional“ și „eu real“, text ficțional și text nonficțional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• exerciții de identificare a elementelor ficționale/ nonficționale;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• evaluarea orală;</li> <li>• evaluarea scrisă;</li> <li>• autoevaluarea;</li> <li>• proiectul.</li> </ul>

<p>2.6 aplicarea conceptelor de specialitate<sup>52</sup> în analiza și discutarea textelor literare studiate</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• identificarea a patru trăsături ale genului epic/ lirik/dramatic ale unui text, având acces la acesta, în 10 minute;</li> <li>• descrierea tipului de narator, într-un text studiat, în 5 minute;</li> <li>• redactarea, într-o pagină, a caracterizării unui personaj dintr-un text studiat, în 30 de minute, evidențiind patru trăsături ale personajului și cel puțin două mijloace de caracterizare.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• genuri literare (epic, lirik, dramatic);</li> <li>• autor, narator, eu lirik, cititor;</li> <li>• moduri de expunere: narațiunea (narațiunea la persoana a III-a și la persoana I; momentele subiectului; timpul și spațiul în narațiune), descrierea (portretul literar, tabloul), dialogul (mijloc de caracterizare a personajelor);</li> <li>• personajul (caracterizarea personajului, portretul fizic și portretul moral);</li> <li>• figuri de stil (personificare, comparație, enumerație, repetiție, epitet, hiperbolă, antiteză, metaforă, alegorie, inversiune).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• exerciții de identificare a trăsăturilor genului epic, lirik sau dramatic;</li> <li>• exerciții de aplicare a conceptelor de specialitate în analiza și discutarea textelor literare studiate;</li> <li>• exerciții de explicare a semnificației unor figuri de stil etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• evaluarea orală;</li> <li>• evaluarea scrisă;</li> <li>• autoevaluarea;</li> <li>• proiectul.</li> </ul>
<p>2.7 compararea limbajului cinematografic cu acela al textului scris</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• redactarea unui text de 20 de rânduri în care să se compare limbajul cinematografic dintr-un film vizionat cu limbajul literar, în 30 de minute.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• raportul text- imagine;</li> <li>• limbajul cinematografic, limbajul literaturii (materialul de expresie specific, posibilități de prelucrare a acestuia, impact asupra publicului);</li> <li>• concepte specifice cinematografiei: regie, scenariu, imagine, coloană sonoră, interpretare actricească.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• discuții;</li> <li>• dezbateri;</li> <li>• exerciții de redactare</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• evaluarea orală;</li> <li>• evaluarea scrisă;</li> <li>• proiectul.</li> </ul>

<sup>52</sup> Toate aceste concepte au fost asimilate în gimnaziu.



• **Argumentarea în scris și oral a unor opinii în diverse situații de comunicare**

COMPETENȚE SPECIFICE	COMPETENȚE DE EVALUAT	CONȚINUTURI	ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE	METODE DE EVALUARE
3.1 identificarea structurilor argumentative într-un text dat	<ul style="list-style-type: none"> <li>• identificarea a 80 la sută din elementele de structură ale unui text argumentativ, în 10 minute;</li> <li>• explicarea, în 5 rânduri, a rolului a doi conectori argumentativi;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• construcția textului argumentativ;</li> <li>• rolul conectorilor în argumentare;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• exerciții de identificare a structurilor argumentative în texte date;</li> <li>• exerciții de identificare a rolului conectorilor în argumentare;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• evaluarea orală;</li> <li>• evaluarea scrisă;</li> </ul>
3.2 identificarea elementelor dintr-un text care confirmă/infirmă o opinie privitoare la textul respectiv	<ul style="list-style-type: none"> <li>• identificarea a două elemente dintr-un text dat care infirmă o opinie, în 5 minute;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• textul critic în raport cu textul discutat;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• exerciții de identificare a elementelor dintr-un text care confirmă sau infirmă o opinie privitoare la textul respectiv;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• evaluarea orală;</li> <li>• evaluarea scrisă;</li> <li>• autoevaluarea;</li> <li>• proiectul.</li> </ul>
3.3 argumentarea unui punct de vedere privind textele studiate	<ul style="list-style-type: none"> <li>• redactarea unui discurs argumentativ oral, de 3- 5 minute, privind un text studiat, fără a avea acces la acesta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tehnica argumentării;</li> <li>• discurs argumentativ oral și scris.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• exerciții de argumentare, dezbateri;</li> <li>• redactare de text argumentativ;</li> <li>• joc de rol.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• evaluarea orală;</li> <li>• evaluarea scrisă.</li> </ul>

### **8.3. FORMAREA COMPETENȚELOR LA DISCIPLINA MATEMATICĂ, ÎN GIMNAZIU**

#### **(1). Premise metodologice**

Materialul sintetic pe care îl integrăm aici este rezultatul unei cercetări empirice, realizate de doctoranda Daniela Căprioară-Gheordunescu (coordonator Prof. univ. dr. Ioan Neacșu), *Științele educației*, 2010, lector univ. dr., de la Universitatea „Ovidius”, din Constanța. Substanța acestui studiu este semnificativă din cel puțin două motive. Primul este dat de calitatea autoarei, ca fost profesor de matematică, cu experiență semnificativă în formarea competențelor matematice la elevii de gimnaziu. Cel de al doilea rezultă din

prezentarea explicită a strategiilor de evaluare curentă integrate evaluării naționale. Cel de al treilea are în vedere gradul de corespondență, de continuitate și discontinuitate între studiul matematicii la nivel primar și nivelul secundar/ gimnazial. Menționăm că selecția datelor, sinteza procesării parțiale și unele elemente de prezentare a acestora aparțin coordonatorului activității 3, toate având acceptul autoarei (căreia îi mulțumim).

Pentru cercetarea performanțelor obținute în învățarea matematicii, au fost aplicate chestionare, bazate pe două seturi de itemi, unul centrat pe *indicatori* în funcție de care elevii își apreciază *succesul la matematică*, celălalt pe modul în care elevii percep *propriile performanțe*. În general, nota obținută la matematică reprezintă, în mai mare măsură decât capacitatea de a rezolva singur o problemă sau un exercițiu, un indicator al succesului în învățarea acestei discipline școlare.

**Metodologia** utilizată de autoarea a constat în aplicarea a *șase metode de cercetare: Observația. Analiza documentelor curriculare. Cercetarea produselor elevilor. Studiul de caz (Lucrările, în varianta menționată în text). Focus-grupul. Experimentul didactic. Ancheta pe bază de chestionar.*

**(2). Eșantionul** este prezentat în Tabelul 1.

**Tabel 1.** Structura eșantionului

	MEDIUL URBAN		MEDIUL RURAL		TOTAL
	Școală generală	Liceu cu clasele V–VIII	Școală generală	Liceu cu clasele V–VIII	
Subiecți fete	69	25	43	12	<b>149</b>
Subiecți băieți	67	26	44	14	<b>151</b>
<b>TOTAL</b>	<b>136</b>	<b>51</b>	<b>87</b>	<b>26</b>	<b>300</b>

Chestionarul a fost pretestat mai întâi pe un lot de 27 de elevi de clasa a VIII-a, din Municipiul Constanța, apoi aplicat în **22 de clase** de elevi (**clasa a VIII-a**), reprezentând **19 localități** (12 din mediul rural și 7 din mediul urban), din **4 județe** aparținând zonei de sud-est a României (**Constanța, Tulcea, Brăila, Călărași**) și **Municipiul București**, totalizând un număr de **350 de elevi**.

### **(3). Rezultate, comentarii**

**a. Analiza curriculară: gradul de reprezentativitate al aplicațiilor matematicii în practică**

Dinamica nivelului de reprezentativitate studiat pentru cei patru ani de gimnaziu, pe fiecare domeniu al matematicii, este ilustrată prin Fig. 1.

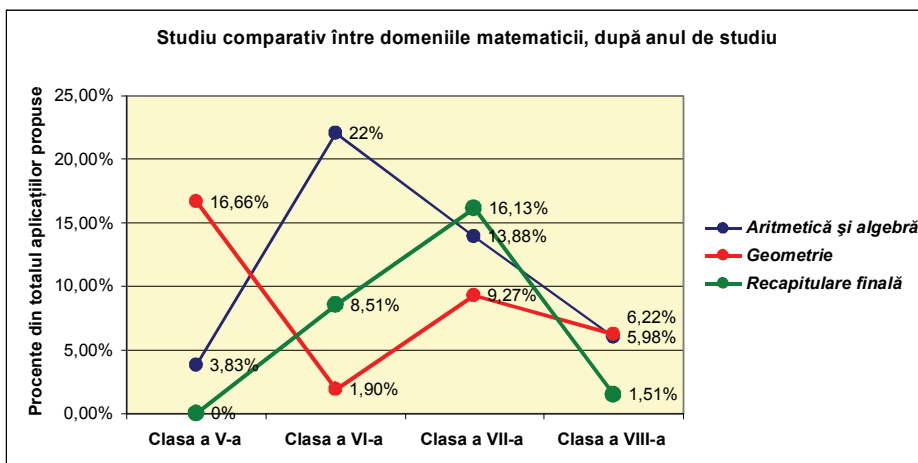


Fig. 1 Studiu comparativ între domeniile matematicii, după clasă, privind gradul de reprezentativitate al aplicațiilor practice

Pe baza datelor de care dispunem, putem formula concluzia că *aspectul contextualizării și al recontextualizării cunoștințelor prevăzute în programa de matematică pentru gimnaziu nu constituie un criteriu în alcătuirea manualelor școlare*, cel puțin la nivelul lotului de manuale cuprins în studiu.

Concluziile discuțiilor purtate în cadrul focus-grupului subliniază *lipsa unei suficiente susțineri de ordin practic-aplicativ a cunoștințelor matematice studiate în gimnaziu*, cu impact motivațional negativ asupra rezultatelor elevilor în raport cu această disciplină școlară.

### **b. Continuitate și discontinuitate la nivelul curriculumului matematic pentru gimnaziu**

Urmărind *evoluția principalelor concepte matematice în curriculum-ul pentru gimnaziu și conexiunile acestora cu ciclul primar, respectiv liceal*, se constată organizarea acestora după unele *linii directe* ce orientează *evoluția în spirală* a conceptelor, care se formează pe niveluri gradiente de conceptualizare și prin valorificarea conținuturilor studiate anterior.

Dezbaterea ce a avut loc în cadrul *focus-grupului* a evidențiat importanța asigurării continuității între ciclurile de învățământ, atât sub aspectul conținuturilor, cât și al strategiilor de instruire, precum și necesitatea valorificării achizițiilor anterioare în construirea cunoașterii.

Pentru a identifica existența unei eventuale legături între realizarea acestor conexiuni, între cunoștințe și dinamica rezultatelor elevilor la matematică, calculul *coeficientului de corelație Spearman* arată ca în Tabel 2.

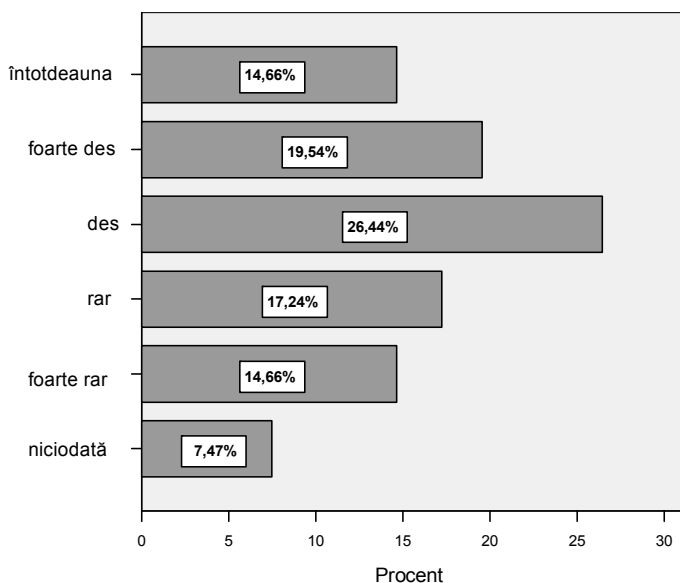
**Tabel 2.** Corelația între „rezultatele elevilor” și „realizarea conexiunilor între cunoștințe”

		Media la matematică în cls. V–VII	Când înveți, faci conexiuni între cunoștințele matematice noi și alte cunoștințe de matematică învățate anterior	
Spearman's rho	media la matematică în clasele V–VII	Correlation Coefficient	1,000	
		Sig. (2-tailed)	,348(**)	
		N	,000	
		N	350	
	când înveți, faci conexiuni între cunoștințele matematice noi și alte cunoștințe de matematică învățate anterior	Correlation Coefficient	,348(**)	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	348	
		N	348	348

\*\* Corelația este semnificativă la 0.01 level (2-tailed).

În ceea ce privește *continuitatea între cunoștințele matematice din ciclul primar și cele din gimnaziu*, într-o măsură destul de importantă (aproape 40% dintre subiecți) a fost apreciată ca mai degrabă nerealizată.

Cunoștințele de matematică predate în gimnaziu și legătura cu cele din ciclul primar:



**Fig. 2.** Distribuția răspunsurilor privind „continuitate primar-gimnaziu”

Se constată că pentru o mare parte dintre elevii de gimnaziu, realizarea conexiunilor între cunoștințele anterioare și cele în curs de învățare nu constituie o componentă a strategiei de învățare a matematicii. Profesorii de matematică ar trebui să explicitizeze mai mult legăturile ce se pot stabili între cunoștințele matematice aflate pe diferite niveluri de conceptualizare. Însă, pentru aceasta este absolut necesară cunoașterea de către profesor a curriculum-ului matematic, cel puțin pentru clasele „vecine” ciclului respectiv și măcar la nivel de *conținuturi ale învățării*.

### c. Motivația elevilor pentru învățarea matematicii de gimnaziu

Pentru cercetarea acestei variabile am aplicat: focus-grupul și chestionarul. În ierarhia motivelor pentru care elevii de gimnaziu învață matematica, se detașează în mod semnificativ acela de a *reuși la liceul dorit*.

În Fig. 3, de mai jos, sunt ilustrate diferențele și asemănările dintre fete și băieți în mediul rural, respectiv în cel urban, în materie de motive ale învățării matematicii:

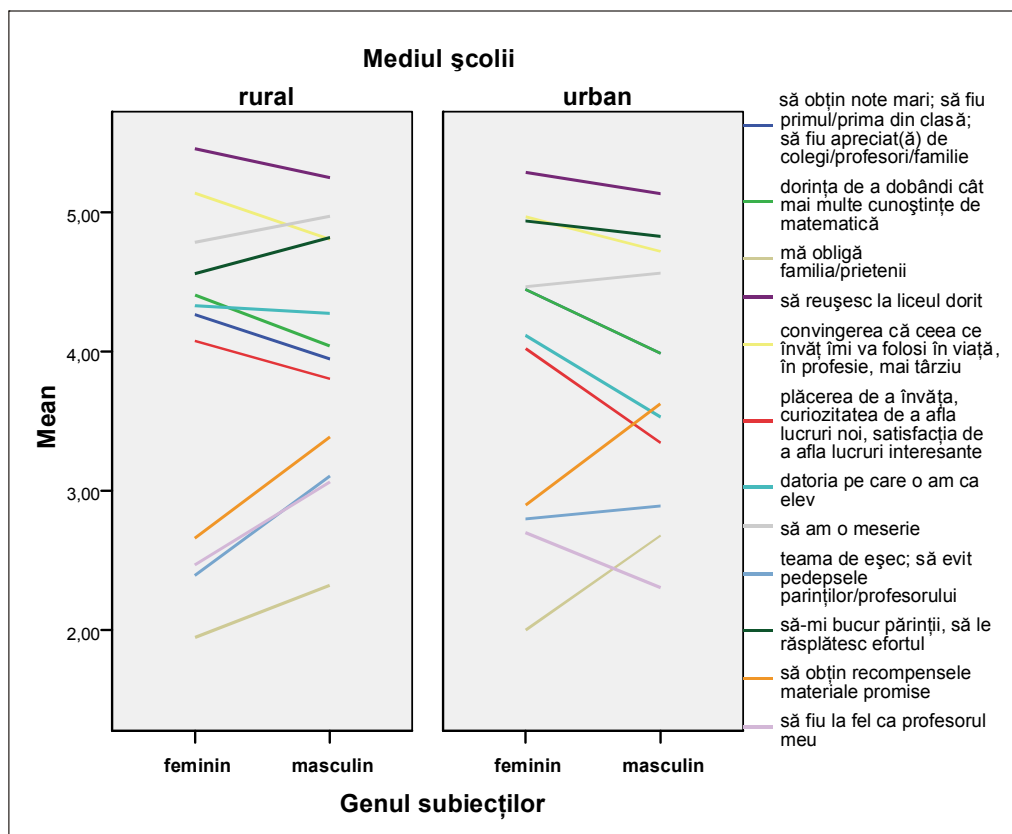


Fig. 3. Ierarhia motivelor învățării matematicii, după mediul de rezidență al școlii și după genul subiecților

Rezultatele studiului arată că eventualele eșecuri în învățarea matematicii au *cauze interne și controlabile*, asupra cărora elevii și profesorii pot acționa.

Elevii consideră că, în ceea ce privește învățarea matematicii, *dețin controlul* asupra posibilităților de a îndeplini această activitate și *își asumă responsabilitatea* în ceea ce privește rezultatele obținute. Totuși, interpretând nivelul nu tocmai ridicat al indicatorilor stării motivaționale a elevilor pentru această componentă a învățării școlare (*angajarea și perseverența în rezolvarea sarcinilor*), putem afirma că *elevii se confruntă cu un obstacol de natură motivațională în procesul de învățare a matematicii*. De asemenea, considerăm că este necesară o creștere a autonomiei elevilor în rezolvarea activităților de învățare specifice matematicii, prin exersarea auto-organizării și auto-controlului, strategii fundamentale pentru o învățare autentică.

#### d. Strategii de predare a matematicii în gimnaziu

Cercetarea acestei variabile s-a realizat prin: *analiza documentelor școlare, focus-grupul și chestionarul. Rezultatele se prezintă sintetic după cum urmează :*

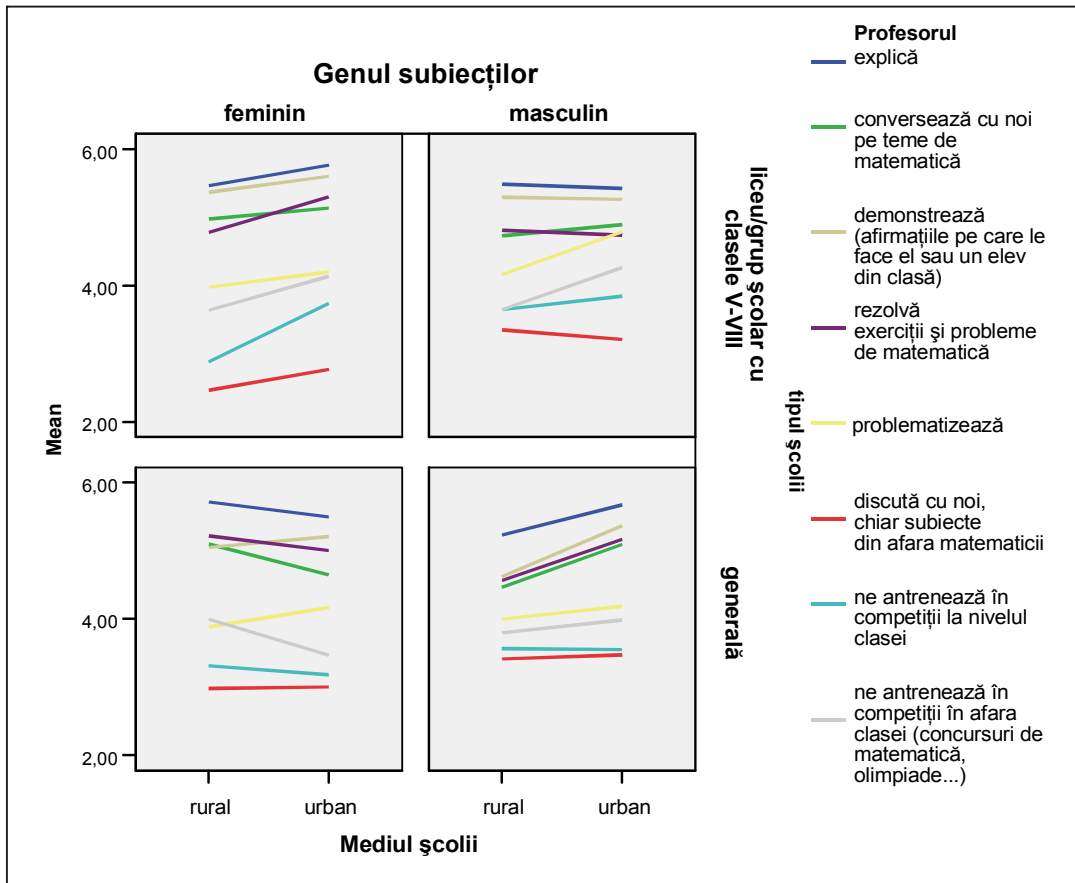
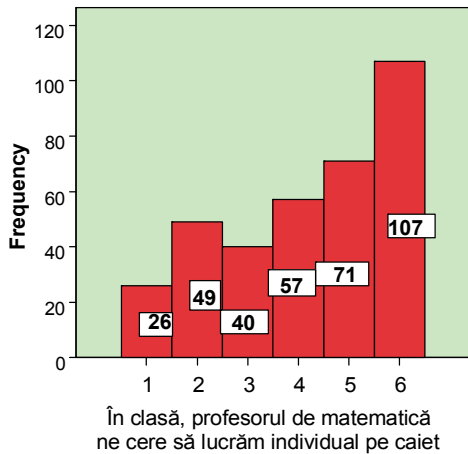


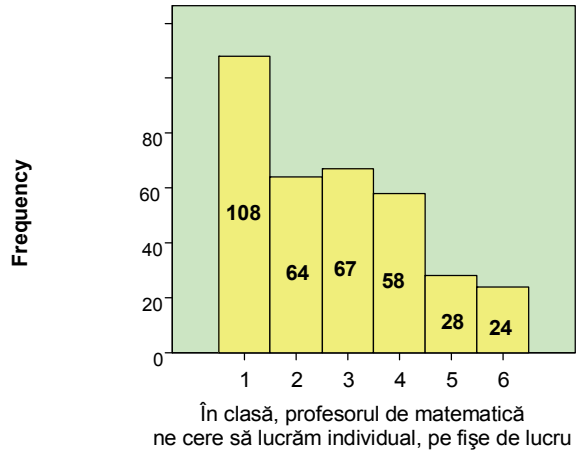
Fig. 4. Comparații între „metodele didactice”

După cum rezultă din Fig. 4. a, b, c, în orele de matematică predomină *explicația*, *demonstrația* și *rezolvarea de probleme*, indiferent de criteriul de analiză a rezultatelor.

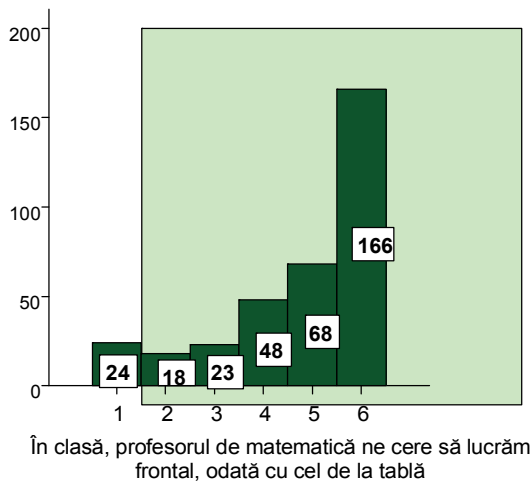
Histogramamele 4a, 4b, 4c reflectă distribuția principalelor forme de organizare a activității de învățare în orele de matematică.



**Fig. 4a**



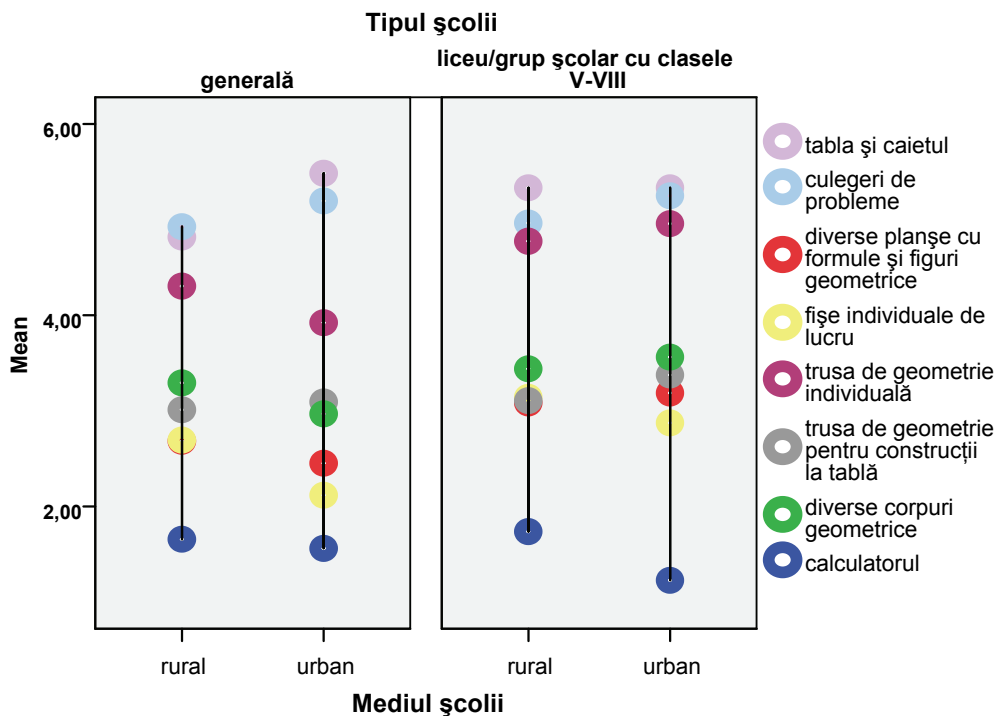
**Fig. 4b**



**Fig. 4c**

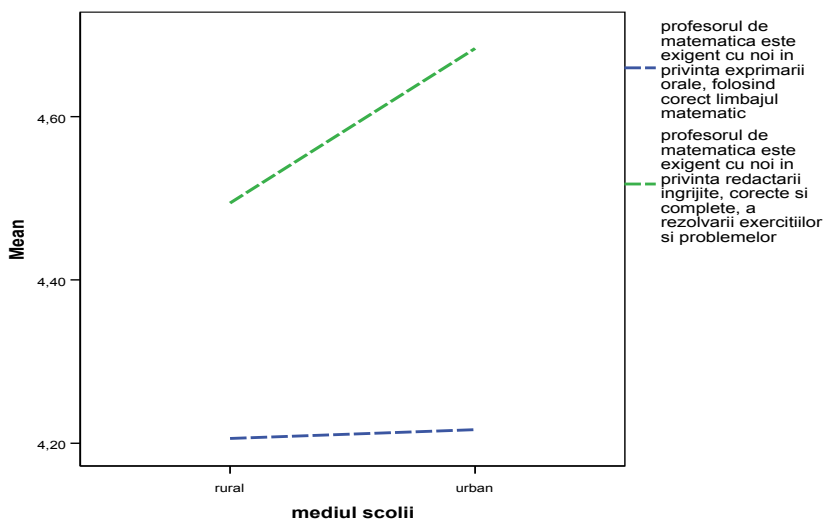
Se poate observa că predomină activitatea de tip frontal, fișele individuale de lucru fiind foarte puțin folosite în învățarea matematicii.

Referitor la mijloacele didactice folosite în timpul orelor de matematică, se observă că *fișele individuale de lucru* și *calculatorul* sunt foarte puțin valorizate în desfășurarea activităților de învățare, predominante fiind *tabla* și *caietul*. (v. Fig. 5).



**Fig. 5.** Comparații între „mijloacele didactice folosite în ora de matematică”

Un alt set de itemi (Fig. 6) a vizat *exigențele profesorului de matematică privind modul de exprimare a cunoștințelor matematice*. Se constată o mai mare atenție acordată exprimării scrise față de cea orală.



**Fig. 6.** Comparație între „exigențele privind modul de exprimare”



Datele cercetării confirmă ideea conform căreia, în cadrul procesului de instruire la matematică în gimnaziu, profesorii pun, încă, accentul pe *predare* – ca transmitere de cunoștințe și pe *învățare* – ca însușire de cunoștințe gata construite. De asemenea, în desfășurarea orelor de matematică se folosesc cu precădere strategiile tradiționale de instruire.

### e. Strategii de învățare a matematicii în gimnaziu

Din schimbul de opinii ce a avut loc între participanții la focus-grup a reieșit că: manualele școlare nu constituie mijloace de învățare eficiente pentru elevi; predomină metodele algoritmice în rezolvarea problemelor; ajutorul nespecializat din partea părinților poate constitui un **obstacol** în învățarea matematicii.

Comparând strategiile aplicate de elevi în învățarea matematicii, după media statistică, se constată existența unor similitudini, dar și diferențe, atât între elevii din mediul urban și cei din mediul rural, cât și între băieții și fetele dintr-un același mediu de rezidență al școlii (Fig. 7).

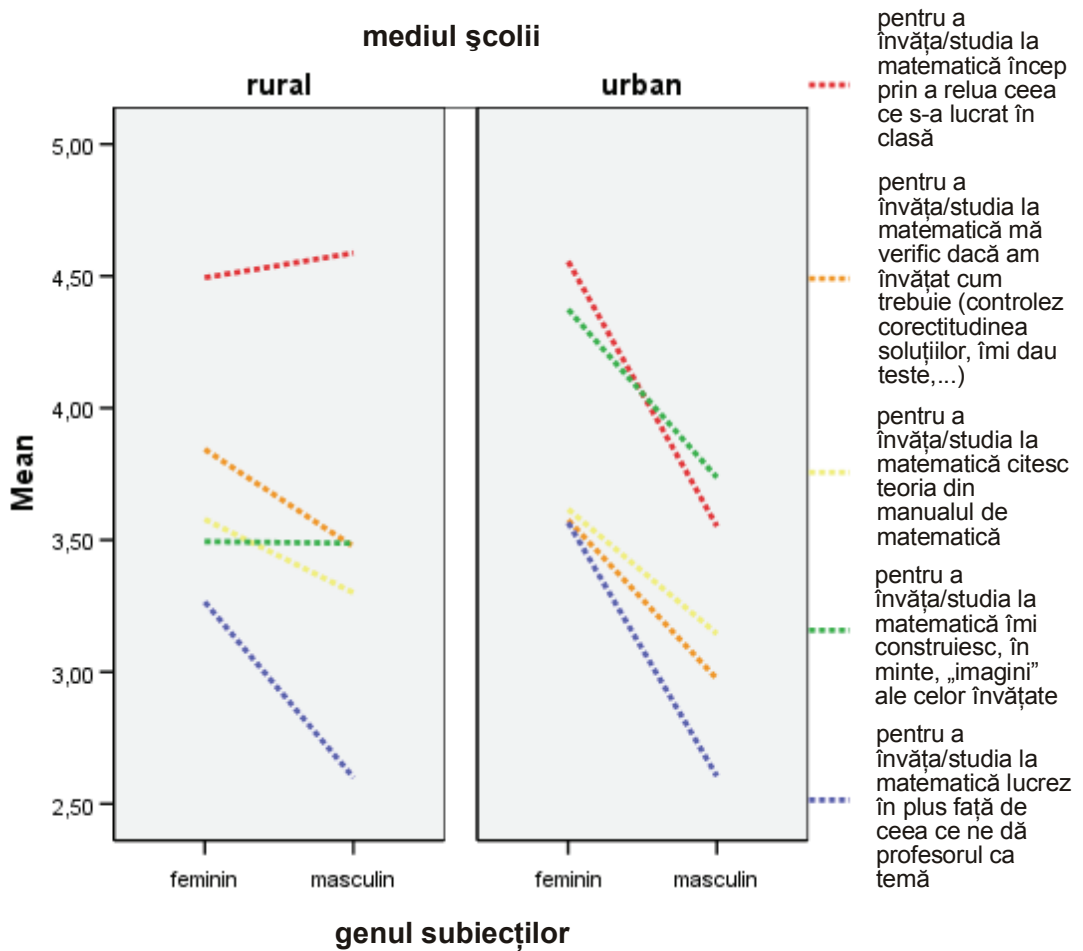


Fig. 7. Comparație între „strategiile de învățare a matematicii”

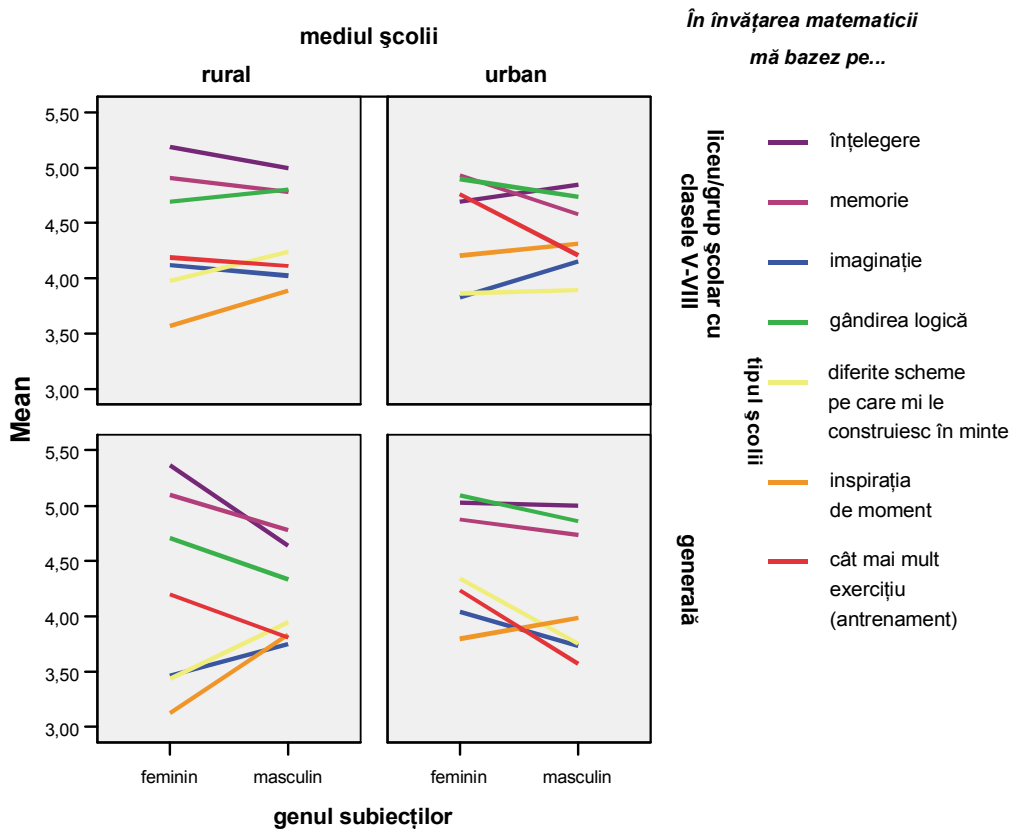
Unele strategii de învățare se corelează semnificativ cu rezultatele obținute de elevi la matematică.

**Tabel 3.** Corelația între „strategiile de învățare” și „rezultatele la matematică”

		Pentru a învăța/studia la matematică:	
		îmi construiesc, în minte, „imagini” ale celor învățate	lucrez în plus față de ceea ce ne dă profesorul ca temă
Spearman's rho	media la matematică în cls V-VII	Correlation Coefficient	<b>,318(**)</b>
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	349
			<b>,373(**)</b>
			,000
			341

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Păstrând același indicator (media statistică), se pot face comparații între punctele de sprijin folosite de elevi în învățarea matematicii, în funcție de *tipul școlii*, *mediul de rezidență al școlii* și *genul subiecților* (Fig. 8).



**Fig. 8.** Comparație multicriterială între „punctele de sprijin în învățarea matematicii”

Deși elevii consideră că înțeleg mai bine atunci când lucrează împreună cu alți colegi, rezultatele la matematică se corelează pozitiv ( $\rho = .305$ ,  $p \leq .01$ ) cu modul de lucru la tablă, iar mai apoi cu modul de lucru individual, în bancă ( $\rho = .253$ ,  $p \leq .01$ ). (Tabelul 4.)

**Tabel 4.** Corelația între „modalitățile de lucru în ora de matematică” și „rezultatele obținute”

			În orele de matematică înțeleg mai bine dacă lucrez singur în bancă și-mi dau seama, astfel, cât știu	În orele de matematică înțeleg mai bine dacă lucrez împreună cu alți colegi și ne putem consulta	În orele de matematică înțeleg mai bine dacă ies la tablă
<b>Spearman's rho</b>	media la matematică în cls. V-VII	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	<b>,253(**)</b> ,000 350	,048 ,375 350	<b>,305(**)</b> ,000 349

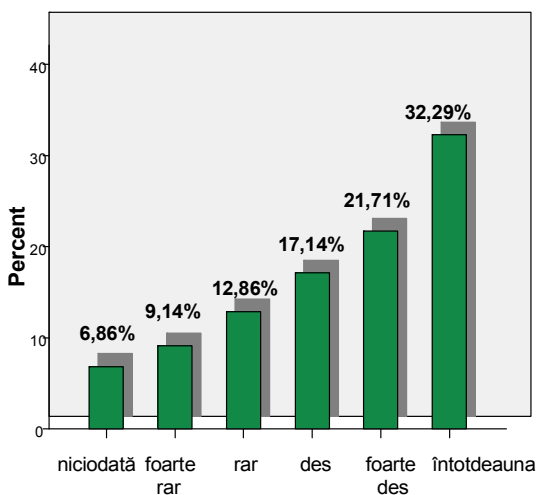
\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Datele obținute au demonstrat lipsa unui program personal de studiu (bazat pe organizarea și planificarea activităților de învățare), precum și a unei strategii personale de învățare la matematică.

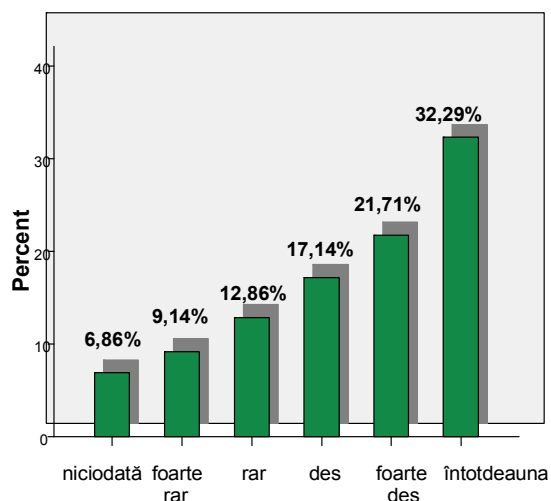
De asemenea, se constată un nivel redus al *construcțiilor mentale* (reprezentărilor) a ceea ce face obiectul învățării, informația nefiind interiorizată, conștientizată și procesată corespunzător.

#### f. Strategii de evaluare curentă a învățării matematicii în gimnaziu

Pentru studiul acestei variabile, am aplicat chestionarul. Un prim set de itemi, construiți pentru cercetarea acestei variabile, a vizat metodele și instrumentele de evaluare curentă utilizate.



**Fig. 9a.** Evaluarea orală a rezultatelor



**Fig. 9b.** Evaluarea orală a rezultatelor

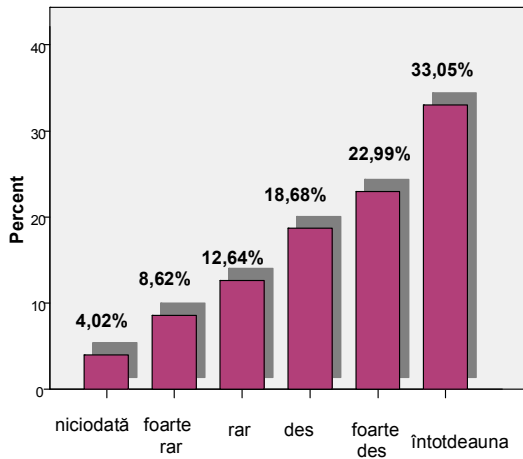


Fig. 10. Evaluarea rezultatelor prin probe de evaluare

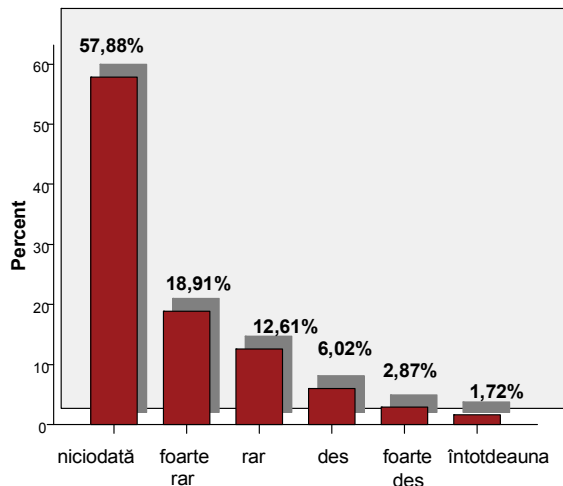


Fig. 11. Distribuția frecvențelor pentru „evaluarea prin portofolii”

Se constată că predominante sunt *metodele tradiționale* de evaluare (prin *probe orale* sau *scrise*), în timp ce metodele moderne sunt foarte puțin prezente în evaluarea curentă în procesul de instruire la matematică, în gimnaziu.

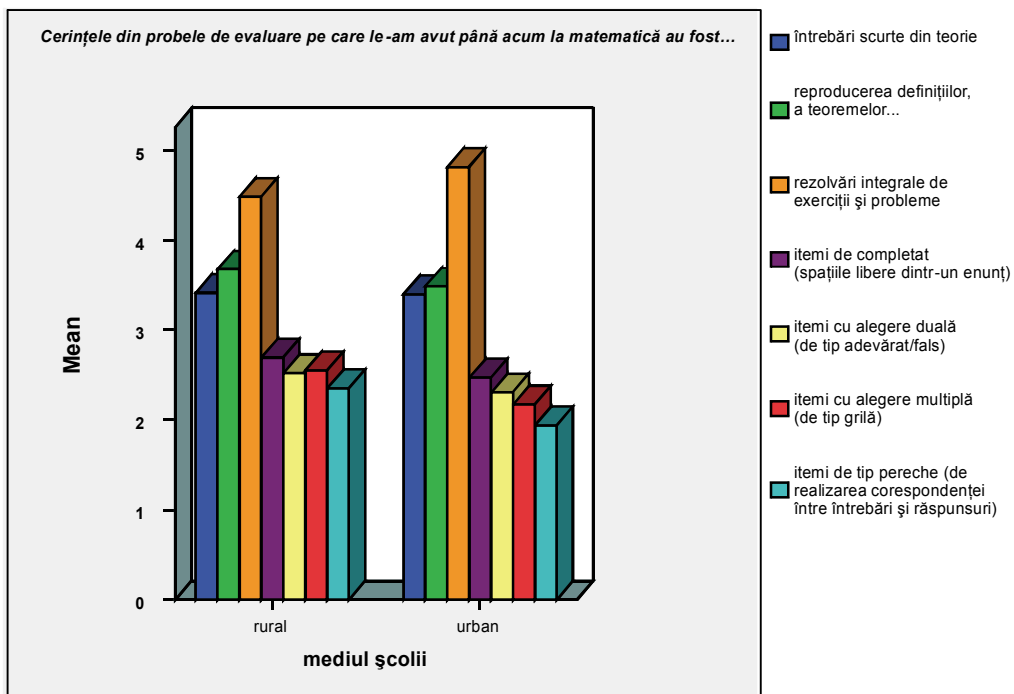


Fig. 12. Distribuția „tipologiei itemilor de evaluare”

Două concluzii preliminare se impun atenției noastre. Prima concluzie: profesorii de matematică introduc în mică măsură, în practica evaluării la matematică, strategia diversificării instrumentelor de evaluare, preferând metodele tradiționale, mai comode, dar mai puțin eficiente.

A doua concluzie: performanțele reale ale elevilor sunt sub nivelul notelor obținute cu ocazia diferitelor evaluări curente la matematică. Notele nu reflectă, într-un mod real, nivelul de cunoaștere al disciplinei. Riscul supraaprecierii rezultatelor obținute la matematică este, în primul rând, acela al unei toleranțe didactice din partea cadrelor didactice. Desigur se mai pot adăuga și alți factori. Asupra acestora vom insista într-un alt document.

#### Notă conceptuală:

\* Prin **Reușită** am desemnat situația în care procedura respectivă a fost finalizată cu succes de către elev: raționamentul utilizat a fost bine argumentat din punct de vedere științific, iar redactarea a fost corectă și completă.

\*\* Prin **Eșec** am desemnat situația în care procedurile specifice unei etape au fost inițiate, dar fie raționamentul a fost eronat, neargumentat sau nefinalizat, fie redactarea a fost incorectă și/sau incompletă, fie rezultatul obținut a fost incorect.

\*\*\* Prin **Omisune** am desemnat situația în care procedura respectivă nu a fost abordată deloc de către elev.

## 9. SURSELE CURRICULARE ȘCOLARE ȘI FORMAREA COMPETENȚELOR

### 9.1. MANUALELE ȘCOLARE ȘI CELELALTE SURSE DE INFORMARE ȘI FORMARE

Manualul este, prin tradiție, cartea școlară fundamentală. Școala românească și elevii români nu fac excepție. S-ar putea spune că elevul român este confundabil cu „cartea” – care la români are semnificația cuprinsă în zicerea populară: „Ai carte – ai parte!”. De aceea toate manualele trebuie să existe la dispoziția elevilor și a profesorilor odată cu implementarea oricărui nou curriculum. Nici mai devreme nici mai târziu. Începând cu anul 1998 s-a introdus în școala românească practica manualelor alternative plecând de la considerentul că mai mulți autori pot concura și pot produce manuale mai bune respectând aceleași programe.

Un bun manual solicită calități aparte autorilor întrucât trebuie să îndeplinească exigențe multiple:

- **EXIGENȚE ȘTIINȚIFICE:** Manualul școlar nu trebuie să conțină niciun fel de informații eronate, trunchiate, incomplete sau neinteligibile.
- **EXIGENȚE PEDAGOGICE:** Manualul școlar nu este un tratat ci un instrument de învățare. Manualul școlar trebuie să „transleze” logica intrinsecă a domeniului în logica învățării și să se adapteze particularităților de vârstă. Sunt obligatorii în manual:
  - împărțirea echilibrată și clară a conținuturilor în capitole, teme și unități de conținut;

- enunțul obiectivelor și sarcinilor urmărite în fiecare lecție/temă pe înțelesul elevilor;
  - informații verbale și vizuale sugestive;
  - sarcini pentru experiențe de învățare în clasă și acasă;
  - autoteste, teme recapitulative;
  - teme „în plus” pentru aprofundarea și îmbogățirea cunoștințelor;
  - stil clar, colocvial, interactiv în transmiterea informațiilor ș.a.
- **EXIGENȚE ESTETICE:** Manualul trebuie să fie atractiv și „frumos”: prin coloritul imaginilor vizuale, prin acuratețea schemelor, prin caracterul sugestiv al imaginilor de pe copertă , al planșelor, hărților etc.
  - **EXIGENȚE TEHNICE:** Manualul școlar trebuie să îndeplinească mai multe condiții de fiabilitate, să fie ușor, ușor de folosit, bine legat, copertat corespunzător etc.
  - **EXIGENȚE FINANCIARE:** Manualul școlar trebuie să fie ieftin.

Din păcate nu se poate spune că toate manualele alternative apărute între anii 1999–2010 au îndeplinit integral aceste exigențe. Dimpotrivă.

Manualul nu este desigur singura sursă de informare școlară. Biblioteca școlii, ghidurile și culegerile de texte și de probleme, televiziunea și Internetul pot suplini unele lacune ale manualelor. Acestea nu au pătruns prea semnificativ în practica instruirii din România și probabil o mutație radicală, o „detronare” a manualului nu se va produce prea curând.

- O cercetare recentă<sup>53</sup> pe un eșantion semnificativ de elevi din mediul rural și mediul urban a evidențiat acest aspect. La întrebarea „*Care sunt sursele de informare pe care le utilizezi în pregătirea lecțiilor?*” elevii au răspuns conform datelor de mai jos:

**Table 5. Surse de informare utilizate în lecții**

			manu- alul	cule- geri	biblio- teca	TV	inter- net	Altele
Total	Total	2627	91,1%	49,8%	28,2%	4,2%	73,3%	4,5%
Mediu	Rural	964	92,5%	53,9%	34,4%	4,7%	59,9%	3,2%
	Urban	1663	90,3%	47,4%	24,6%	3,9%	81,1%	5,2%
Clasa	GIM	1382	93,4%	63,6%	26,3%	5,2%	67,5%	4,1%
	LIC	1245	88,5%	34,5%	30,4%	3,1%	79,8%	4,9%
EdF	8 clase sau mai puțin	136	97,8%	43,4%	41,2%	2,9%	48,5%	1,5%
	școală profesională	516	94,0%	51,9%	32,4%	3,3%	62,4%	3,3%
	liceu	1159	90,3%	46,9%	27,2%	4,8%	73,0%	4,3%
	școală postliceală / de maiștri	188	89,9%	42,0%	30,3%	6,4%	81,9%	4,3%
	învățământ superior	615	89,4%	57,4%	22,9%	3,3%	86,0%	6,5%

<sup>53</sup> A se vedea studiul întreprins în martie 2011 de o echipă coordonată de prof. Șerban Iosifescu, în cadrul proiectului POSDRU 55/11/s/25088.

SitEc	nici strictul necesar	60	86,7%	30,0%	31,7%	8,3%	50,0%	0,0%
	de pe o zi pe alta	150	88,7%	45,3%	36,7%	6,7%	60,0%	4,7%
	ne descurcăm cu banii	1537	91,7%	51,1%	31,0%	3,9%	71,8%	4,0%
	trăim mai bine decât alții	651	90,9%	50,7%	22,0%	3,4%	81,4%	5,1%
	tot ce ne dorim	219	90,0%	47,0%	20,1%	5,9%	76,7%	6,8%
Mediu								
F	Nesatisfăcătoare	625	92,3%	45,3%	38,4%	0,8%	52,5%	2,9%
	Satisfăcătoare	1325	91,2%	49,7%	26,8%	0,8%	77,5%	4,3%
	Bune	646	90,4%	53,9%	22,3%	9,3%	84,5%	5,9%
	Foarte bune	28	78,6%	60,7%	7,1%	78,6%	82,1%	14,3%
Gen								
	feminin	1525	91,6%	52,3%	31,7%	0,3%	75,6%	4,9%
	masculin	1102	90,4%	46,4%	23,3%	0,9%	70,1%	3,9%

Cumulate, aceste date sunt semnificative: 91% dintre elevi folosesc ca sursă de informație manualul și doar 49% apelează la ghiduri, culegeri, creștomății. Elevii din mediul rural folosesc biblioteca mai mult decât elevii din mediul urban. În schimb, cei din urmă folosesc în mare proporție internetul care în mediul rural fiind mai puțin accesibil este folosit numai de 59% dintre elevi. Televiziunea este folosită nesemnificativ pentru pregătirea școlară atât în orașe cât și la sate. Distribuția datelor poate fi urmărită în Fig. 13.

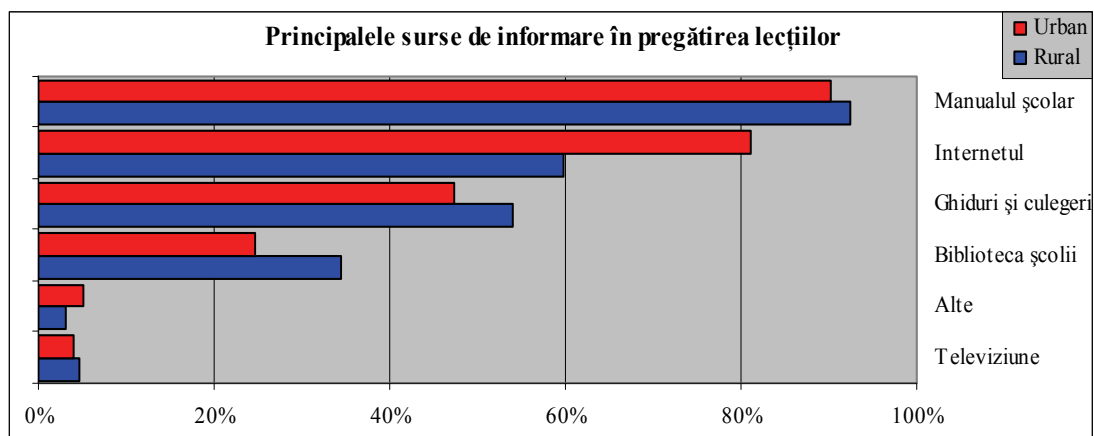


Fig.13. Distribuția surselor de informare utilizate în pregătirea lecțiilor

Manualul ca sursă de informare este considerat unul dintre instrumentele de lucru pentru elevi, cu ajutorul căruia aceștia ar trebui să se *informeze*, să-și *formeze capacități și competențe*, să-și *consolideze achizițiile* (cunoștințe, priceperi și deprinderi), să îl utilizeze ca *sprijin pentru integrarea achizițiilor*, cât și pentru *evaluarea propriilor achiziții*.

Răspunsurile elevilor au fost apreciate cu ajutorul unei scale cu cinci trepte – foarte important, important, potrivit, puțin important și neimportant. Elevii din mediul rural (78%) par să acorde o mai mare importanță manualului, comparativ cu cei din urban (64%). 32% dintre elevii din rural consideră manualul ca fiind foarte important, iar 46% îl consideră important. Procentul de elevi, atât din rural cât și din urban, care declară că manualul este

puțin important sau neimportant este destul de mic, dar mai ridicat în urban – în jur de 7%, față de rural – 4%.

Pentru că le folosesc masiv, atât elevii din gimnaziu cât și cei din liceu consideră manualele importante și foarte importante pentru pregătirea lor. Răspunsurile elevilor pot fi diferențiate și din perspectiva nivelului de învățământ pe care-l urmează. Astfel, 73% dintre elevii din învățământul gimnazial consideră ca important și foarte important manualul pentru propria informare, în timp ce elevii din ciclul liceal au aceeași părere într-un procent de 64% (Fig. 14).

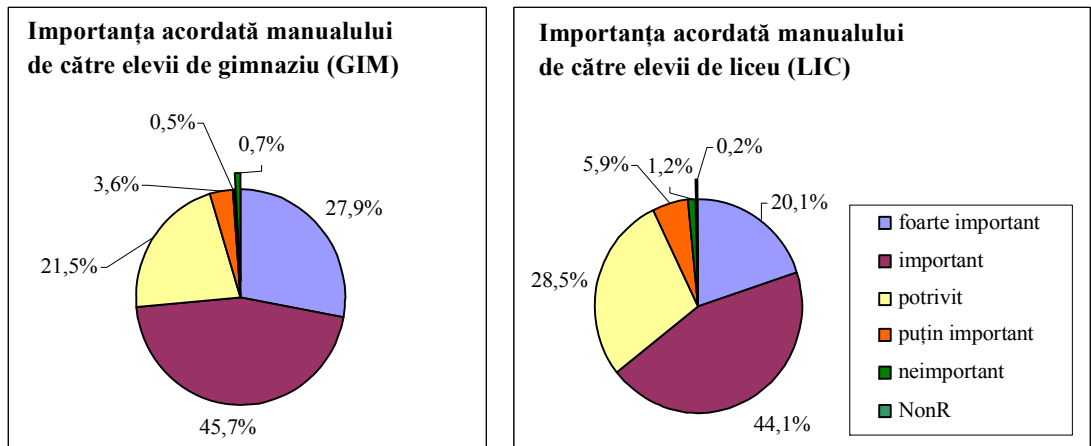


Fig. 14. Importanța acordată manualului de către elevi

Învățarea este „inima” educației, „motorul” procesului instructiv-educativ. Performanțele școlare sunt rezultatul exclusiv al conducerii științifice a proceselor de învățare.

Teoreticienii învățării disting între „învățarea naturală sau spontană” și „învățarea dirijată sau instituționalizată”.<sup>54</sup> Cea dintâi este un fenomen obiectiv care prelungește conduitele de adaptare și supraviețuire la majoritatea speciilor, inclusiv la specia Homo Sapiens.<sup>55</sup> Capacitățile de învățare spontană la om sunt imense, superioare tuturor speciilor infraumane. Omul achiziționează o serie de structuri cognitiv-adaptative care ating un maximum de complexitate la vârsta de 15–16 ani și care operează apoi de-a lungul întregii vieți.<sup>56</sup> Din

<sup>54</sup> Cel mai clar găsim distincția la: J. DEWEY (1915) *The School and Society*, 2e., Chicago: University of Chicago Press și ROGERS, A. (2003) *What is the difference? A new critique of adult learning and teaching*, Leicester: NIACE.

<sup>55</sup> Aceste convingeri la marii etologi ai secolului XX. Spre conformitate: LORENZ, KONRAD (1937) *Biologische Fragestellungen in der Tierpsychologie* (I.e. *Biological Questions in Animal Psychology*). Zeitschrift für Tierpsychologie, 1: 24–32; CARTWRIGHT, JOHN (2000) *Evolution and Human Behavior*, MIT Press.

<sup>56</sup> Demonstrația a făcut-o magistral Școala de la Geneva, în frunte cu Jean Piaget, de-a lungul unei jumătăți de secol de cercetări. (H. E. GRUBER AND J. J. VONECHE (1977) *The Essential Piaget: an interpretative reference and guide*, London, este o colecție revelatoare. Vezi, de asemenea, M. A. BODEN (1979) *Piaget*, London: Fontana for a succinct introduction.)



această perspectivă, centrarea curriculumului pe competențele-cheie recomandate de Parlamentul Europei ca o modalitate de a concepe educația ca *life long education* este cea mai înțeleaptă soluție.

Învățarea dirijată este specifică omului. Ea susține cea mai mare parte a proceselor educative prin care se edifică personalitatea umană în societate. Învățarea instituționalizată, realizată prin școală, prezintă unele deosebiri semnificative față de învățarea spontană:

– învățarea școlară nu este decât parțial susținută de instincte adaptative și de motive intrinseci față de ceea ce se învață în școală;

– unele legi și legități ale învățării spontane sunt afectate de normativitatea implicată de instituționalizarea școlară („copiii le place să învețe, dar nu să învețe ceea ce li se cere la școală”);

– prin definiție, curriculumul, în oricare dintre ipostazele sale, organizează și reglementează învățarea – ducând fatal la fenomene de inhibiție a învățării spontane.

## 9.2. DEZVOLTAREA CURRICULUMULUI ȘI ÎNVĂȚAREA ȘCOLARĂ

Reforma curriculară inițiată în anii 1998–1999 s-a continuat o perioadă destul de îndelungată (2000–2010) prin amendări și ameliorări și schimbări multiple.

• **Cercetarea curriculară și învățarea.** *Curriculum research* – care trebuia să includă **diagnoza** stării educației la debutul reformei curriculare și **prognoza** tendințelor de evoluție – s-a realizat neatent și superficial; aceasta a determinat corecții ale noului curriculum, succesive în anii care au urmat, menite să adapteze curriculumul la realitățile cu care se confruntă în teren. În studiul realizat în „Cartea albă a învățământului românesc” nu se specifică nimic concret despre modelul instrucțional practicat de majoritatea educatorilor. Nu s-a sesizat că învățarea în școală/clasă este parțial ignorată și că elevilor li se furnizează sarcini de învățare independentă acasă care depășesc adesea durata de timp pe care ei o petrec la școală. Dacă după cele 6–7 ore petrecute de elevi la școală, li se solicită alte 6–7 ore de studiu individual acasă, pentru pregătirea lecțiilor și temelor de a doua zi, era previzibil că aceștia nu vor mai da curs îndemnurilor spre „străduință” și „conștiințiozitate”; ci vor recurge la binecunoscutele „învățare pe sărite” și „vânătoare de note”. Nesesizarea acestor fenomene, de altfel binecunoscute, a contribuit la crearea unor erori în proiectarea noului curriculum care ulterior s-au repercutat negativ asupra concepției „experiențelor de învățare” și asupra performanțelor școlare<sup>57</sup>.

• **Curriculum design și învățarea.** Proiectarea unui nou curriculum este o activitate de creație științifică de mare amploare și de mare responsabilitate; presupune elaborarea unui plan de realizare virtuală a tot ceea ce caracterizează un model socio-uman dezirabil,

---

<sup>57</sup> Aceste aspecte au fost constatate abia mai târziu, în 2001, când o echipă de cercetători coordonată de Lazăr Vlăsceanu a întreprins o investigație intitulată *Reformă și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu* (Ministerul Educației și Cercetării, Consiliul Național pentru Curriculum, Centrul Educația 2000+, 2001).

proiectul unui om al viitorului, predicția rațională amănunțită a formării unei noi generații prin educație. În consecință, un nou curriculum trebuie să conceapă și să precizeze:

- filosofia educațională și misiunea fixată la nivel internațional și național;
- finalitățile, scopurile, obiectivele formării și competențele și performanțele vizate;
- planul de învățământ pentru întreg sistemul educațional cu toate componentele sale;
- sistemul de organizare școlară pentru îndeplinirea acestui plan;
- etapele și perioadele de parcurs de-a lungul întregii școlarizări – „curriculumul”, „calea”, „drumul spinos al formării” prin școală a celui care învață;
- timpul învățării – dedicat zilnic școlii și studiului independent;
- conținuturile necesare învățării – cunoștințe, valori, capacități, abilități etc.;
- organizarea conținuturilor în funcție de obiective și competențe;
- conceperea, planificarea și eșalonarea experiențelor de învățare;
- sistemul și metodologia de proiectare și conducere a experiențelor de învățare în școală și acasă;
- sistemul și metodele de motivare și stimulare a învățării școlare;
- sistemul de intrare (admiteri etc.), sistemul de parcurgere a experiențelor de învățare, sistemul de ieșire (absolvire) etc.;
- standardele de performanță pentru toate etapele de parcurs și sistemele de evaluare.

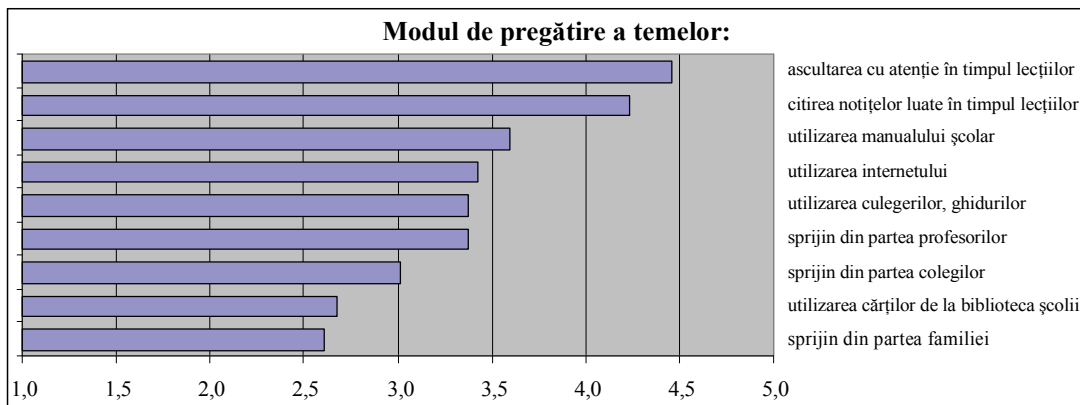
Învățarea școlară se află în centrul unui curriculum complet și bine conceput. Din păcate, primul curriculum științific românesc – cel inițiat în 1998 – a ignorat problemele esențiale ale învățării școlare. Noul curriculum din 2006 s-a centrat și el cu precădere pe organizarea conținuturilor, dar nu a estimat posibilitățile practice de predare și asimilare a acestora de către profesori și elevi. Cea mai gravă lacună a acelui curriculum a fost eludarea *sistemului și a metodologiei de organizare a învățării*. Noile curricula au păstrat organizarea predării-învățării-evaluării pe clase și lecții. Această organizare, specifică învățământului eclesiastic și învățământului monitorial s-a dovedit inaptă să facă față solicitărilor noului curriculum. Din păcate nici schimbările ulterioare intervenite în curriculum nu și-au centrat atenția asupra necesității de a focaliza eforturile asupra învățării în școală. Din acest motiv programele școlare au rămas în continuare excesiv încărcate și nestructurate. Inovația esențială – cele 7 arii curriculare – și-a pierdut însăși rațiunea de a fi, întrucât „ariile curriculare” au rămas simplă alăturare „pe hârtie” a unui set de discipline care au fost predate de către profesori în vechea manieră monodisciplinară.

Cercetarea empirică menționată (7.1.1.) a evidențiat aspecte nedorite în acest sens. Elevilor li s-au propus 9 dintre cele mai frecvente modalități de pregătire a temelor pentru acasă și li s-a adresat întrebarea: „În ce măsură situațiile menționate în continuare te ajută atunci când îți pregătești lecțiile?”

**Tabel 6. Situații care sprijină pregătirea lecțiilor**

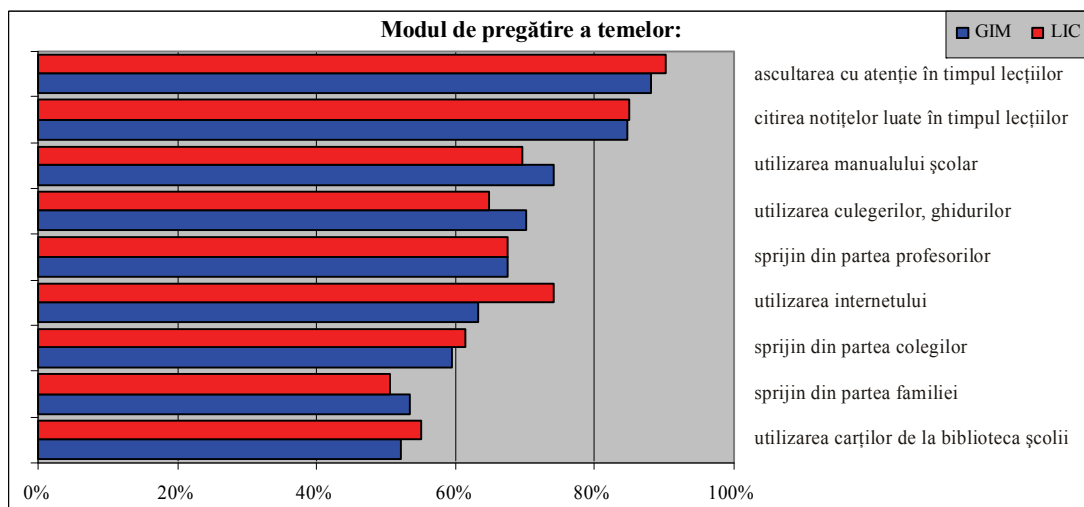
		foarte mare măsură	mare măsură	măsură medie	mică măsură	foarte mică măsură sau deloc	NonR
		5	4	3	2	1	0
1.	ascultarea cu atenție a ceea ce spune profesorul în timpul lecțiilor	1605	739	210	42	9	22
2.	citirea notițelor luate în timpul lecțiilor	1305	895	283	78	25	41
3.	utilizarea manualului școlar	550	959	772	239	64	43
4.	utilizarea culegerilor, ghidurilor	481	885	715	310	161	75
5.	utilizarea internetului	717	668	616	333	225	68
6.	utilizarea cărților de la biblioteca școlii	241	492	775	534	463	122
7.	solicitarea de sprijin și discutarea sarcinilor de rezolvat / temelor cu profesorii	596	791	594	345	249	52
8.	solicitarea de sprijin și discutarea sarcinilor de rezolvat / temelor cu colegii	227	717	897	500	223	63
9.	solicitarea de sprijin și discutarea sarcinilor de rezolvat/ temelor cu membrii familiei (frați, părinți, bunici)	237	445	661	662	574	48

Pentru fiecare din cele nouă surse de sprijin, potențiale, referitoare la efectuarea temelor pentru acasă, a fost elaborată o scală de valori de la 0 (a fost atribuit pentru lipsa de răspuns) la 5 (subiecții consideră că respectiva situație îi ajută în foarte mare măsură). Valorile atribuite răspunsurilor „în mare măsură”, „în măsură medie”, „în mică măsură” și „în foarte mică măsură sau deloc” sunt 4, 3, 2 respectiv 1. Astfel, se pot identifica tendințele centrale ale opiniilor, exprimate prin scoruri medii către care converg opiniile. În histogramă sunt ilustrate valorile medii pentru fiecare componentă investigată.



**Fig.16.** Dinamica aspectelor implicate în pregătirea temelor de către elevi

Pentru fiecare dintre cele nouă elemente investigate, scorul mediu depășește valoarea 4,239 (din maxim 5) în cazul *ascultării cu atenție în timpul lecțiilor și citirii notițelor luate în timpul lecțiilor*, ceea ce corespunde unei aprecieri globale situate în intervalul „în foarte mare măsură – în mare măsură” și identificată de aproximativ 90% dintre elevi. A treia opțiune favorită este utilizarea manualului școlar considerat ca un sprijin foarte important sau important, pentru efectuarea temelor, de peste jumătate dintre cei chestionați. Răspunsurile celor chestionați, referitoare la *utilizarea internetului în scopul rezolvării temelor pentru acasă*, conduce la o poziționare pe locul al 4-lea cu un scor mediu de 3,424, iar *utilizarea culegerilor și ghidurilor* urmează în această ierarhie cu un scor mediu de 3,377. Elevii primesc cel mai mic sprijin din partea familiei; media de 2,606 conduce la o apreciere medie globală cuprinsă între „în mică măsură” și „în măsură medie”. Aceeași analiză s-a reluat în scopul identificării eventualelor diferențe dintre gimnaziu și liceu.



**Fig.17.** Dinamica aspectelor implicate în pregătirea temelor în raport de ciclu școlar

Ierarhia stabilită pe baza răspunsurilor elevilor, prezentată anterior, nediferențiată pe diverși factori, se păstrează pentru învățământul liceal, cu precizarea că utilizarea internetului ca suport pentru efectuarea temelor se situează pe locul 3 (74% dintre elevi afirmă acest lucru), după ascultarea cu atenție la ore și consultarea notițelor. În gimnaziu, pe locul 3 se poziționează manualul școlar (74%).

Diferențierea aprecierilor elevilor în funcție de tipul de comunitate în care se află școala este ilustrată în histograma următoare.

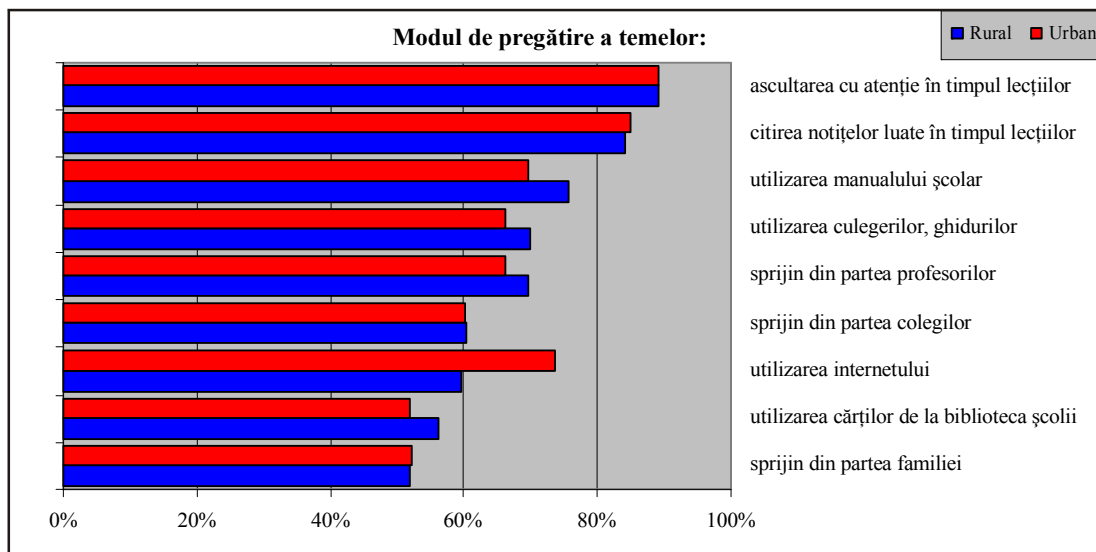


Fig.18. Dinamica pregătirii temelor în raport de mediu

În 2006 s-a încercat depășirea acestei situații. Au apărut „programe bazate pe competențe” care încercau să refacă legăturile logice și pedagogice dintre disciplinele ariilor curriculare pe baza competențelor.

În ciuda unor competențe unice diferențiate la nivelul competențelor specifice, conținuturile au rămas excesiv încărcate. Dăm ca exemplu, în acest sens, în **Anexa 2**, două programe văzute metodologic din aria curriculară „Matematica și științele naturii”. Surprinde faptul că matematica predată în clasa a XI-a nu este un instrument de abordare a fizicii din clasa a XI-a. Aspecte similare pot fi identificate și în celelalte arii curriculare. Transdisciplinaritatea solicitată prin competențele unice este doar aparentă, în realitate, ambele programe sunt monodisciplinare și centrate pe logica intrinsecă a fiecăruia dintre domenii. Învățarea a fost prezumată și a rămas și ea monodisciplinară și centrată pe volumul enorm de cunoștințe prevăzut de cele două programe. Desigur, volumul imens de conținuturi prevăzute în cele două programe nu ar putea fi acoperit prin activități de *classroom learning*; designerii au considerat că „ceea ce nu se poate învăța în clasă”, elevii vor acoperi prin „teme pentru acasă” și studiu individual. Această situație fiind regăsită la toate disciplinele din aria curriculară respectivă, o estimare simplă a timpului de studiu necesar pentru stăpânirea întregii materii („*mastery*”) ar dovedi că elevii nu ar putea „acoperi” nici măcar o singură arie curriculară în timpul unui an școlar. Este de înțeles, în aceste condiții, de ce performanțele școlare ale elevilor nu pot fi decât minimale.

- **Evaluarea curriculumului și învățarea școlară.** Evaluarea/testarea unor proiecte curriculare noi este obligatorie pentru transpunerea lor în practică. Rostul acestei operații este acela de a depista eventualele deficiențe ale curriculumului în proiect și a le corecta înainte de testarea *in vivo* și de implementare. Designerii trebuie să primească reacții cu valoare de feedback de la toți cei afectați de schimbare, toți cei interesați, toți cei pricepuți: specialiști, decidenți, părinți, elevi etc. Respectarea principiului transparenței în designul curricular este mai mult decât o obligație tehnică, este o datorie morală. Noile curricula nu trebuiau să fie implementate fără o dezbatere publică amplă care ar fi furnizat designerilor sugestii ameliorative. Dar acestea nu sunt suficiente. Proiectul curricular trebuie probat în practică, pe viu, sacrificând temporar un eșantion reprezentativ de școli, profesori și elevi. Numai astfel vor putea fi depistate cu precizie și corectate eventualele disfuncționalități.

Din păcate, într-un fel sau altul, designerii și decidenții reformelor curriculare românești din 1998 și 2006 au ignorat aceste reguli firești, din diverse motive. S-a recurs doar la „pilotări” – care au dezavantajul de a fi desfășurate pe eșantioane școlare prea puțin reprezentative: școli de elită din centrul Capitalei și din mari reședințe de județ.

În aceste condiții, noile proiecte curriculare nu au putut surprinde, din diverse motive, importanța și necesitatea schimbării modelului instrucțional anacronic practicat de profesori; s-ar putea spune că această „scăpare” a subminat din interior, beneficiile pe care celelalte componente curriculare noi le puteau aduce creșterii performanțelor școlare.

- **Validarea curriculumului și învățarea școlară.** Validarea unui nou curriculum reprezintă asumarea unei responsabilități uriașe. Aceasta nu poate reveni designerilor înșiși, ci numai unei autorități reprezentative pentru populația afectată de schimbare. În cazul României această autoritate reprezentativă nu putea fi decât Parlamentul României. Dar proiectele curriculare din anii 1998 și 2006 nu au fost validate de Parlament înaintea implementării. Ar fi de dorit ca noua reformă curriculară să procedeze în această privință după modele atestate. Se poate aduce în acest sens, ca exemplu, felul în care s-a procedat în SUA cu marea reformă educațională și curriculară *The Goals 2000: Educate America Act*. (PL 103-227)

Într-adevăr, nu se poate ca ceea ce învață, cum învață și ce performanțe școlare au elevii să nu fie acceptat și aprobat la nivelul întregii societăți.

- **Implementarea curriculumului și învățarea școlară.** Aplicarea unui nou curriculum declanșează în sistemul educațional emulație, nedumeriri, rezistență la schimbare, neînțelegeri și anomie. În consecință se pune problema *conducerii schimbării educaționale* care are loc. Schimbarea curriculară este o activitate care trebuie condusă direct în școli și simultan, la nivelul întregului sistem, de manageri competenți. Structura instituțională alcătuită din inspectoratele școlare poate prelua această sarcină. Dar nu oricum. Inspectorii școlari dispun de autoritate administrativă, de experiență, de competență de specialitate și de competență pedagogică. Dar nu sunt specialiști în managementul schimbării. Formarea lor pe această competență nu este o dificultate majoră. Avantajele ar fi multiple. Un manager al schimbării lipsit de competență pedagogică nu ar sesiza perpetuarea modelului instrucțional centrat pe învățarea excesivă prin studiu individual independent și reducerea învățării în clasă la verificarea lecției precedente și predarea lecției noi. Dar un manager al schimbării, care

provine dintr-un inspector școlar cu experiență și competent, ar corecta acest lucru cu ușurință și ar întreprinde măsurile specifice de îndrumare și control pentru a „împământeni” în școală noile metodologii și strategii didactice necesare sporirii performanțelor școlare ale elevilor. Un bun exemplu a oferit în acest sens ministrul canadian al educației; el a conceput un întreg program de implementare a reformei curriculare<sup>58</sup> pe care l-a impus organizat nemijlocit în instituțiile educaționale concrete prin regulamente și măsuri precise.

## 10. CURRICULUMUL ȘI MOTIVAȚIA ÎNVĂȚĂRII ȘCOLARE

Curriculumul trebuie să includă atât motivația intrinsecă, naturală a învățării cât și factorii motivatori externi pentru realizarea performanțelor școlare. Fenomenul de demotivare a învățării prin instituționalizarea și formalizarea ei este de mult cunoscut. Acesta nu este însă un fenomen de „extincție” mai mult sau mai puțin bruscă, nici nu se manifestă la toți elevii cu aceeași amploare și nici nu este iremediabil. Nu este o fatalitate biologică ci doar un efect pervers al instituționalizării pedagogice. Fenomenul așadar poate fi prevenit, estompat și chiar anulat în condițiile unui sistem de învățământ care nu ignoră importanța crucială a motivației și a motivării.

Un curriculum care ia în considerare problematica motivației și a motivării trebuie să includă structural și funcțional cel puțin trei componente majore:

- legitățile motivației umane în general și ale învățării în special;
- principiile motivaționale de bază;
- un set de strategii științifice de motivare a învățării.

Cercetarea psihologică oferă în acest sens o bogăție remarcabilă de legități, principii și strategii științifice. Totul este ca ele să fie studiate și incluse în curriculum în mod coerent.

Un exemplu, oarecum banal prin felul sintetic în care este alcătuit – dar foarte concludent – este cel propus în anul 2005 de către Matthew Weller<sup>59</sup>. Weller susține argumentat că cele 5 principii care urmează sunt aplicabile oricărei situații de învățare în orice condiții și strategiile cele mai eficiente pentru a readuce în clasele de elevi motivația învățării.

În ce măsură curricula din 1998 și cea din 2006 au luat în considerare această componentă esențială a procesului de învățământ? Echipa de cercetători condusă de profesorul Șerban Iosifescu a surprins pe teren realitatea școlară. La întrebarea *Care sunt motivele pentru care înveți?* urmată de un număr de alternative de răspuns elevii au furnizat o imagine

---

<sup>58</sup> Vide ALL BRITISH COLUMBIA GOVERNMENT, *Curriculum Implementation Schedule*, august 2010. O listă completă curricula este conținută de **Education Program Guide Order, M333/99**.

<sup>59</sup> Vezi MATTHEW WELLER, *General principles of learning*, Los Angeles Business Journal, March 14, 2005

tulburătoare cu privire la motivația intrinsecă și extrinsecă a învățării în școala românească, din perioada avută în vedere. (vezi Tabel 7)

**Tabel 7. Motive ale învățării școlare**

1	curiozitatea, dorința de a afla cât mai multe	1542	58,7%
2	dorința de a nu dezamăgi un anumit profesor/profesorii	522	19,9%
3	dorința de a fi printre primii (ambitiția)	1259	47,9%
4	dorința de a nu eșua la examenul de capacitate/bacalaureat	1592	60,6%
5	dorința de a face plăcere familiei	1146	43,6%
6	dorința de a ajunge un profesionist de succes	1046	39,8%
7	recompensele promise de părinți pentru notele mari	325	12,4%
8	teama de pedeapsă din partea părinților pentru notele mici	145	5,5%
9	teama de a nu fi exclus din grupul de prieteni	93	3,5%
10	dorința de autodepășire	711	27,1%
11	alt motiv	87	3,3%
12	nu am niciun motiv să învăț	50	1,9%

Rezultatele sunt grăitoare. Doar 58% dintre elevii români se duc la școală din curiozitate și din dorința de a afla cât mai multe; totuși sunt foarte puțini – 1,9% – care nu doresc să învețe deloc. Ceea ce este de natură să arate că **există o copleșitoare majoritate școlară aptă să învețe – cu condiția ca învățarea școlară să fie motivată**. Altfel tabloul este dominat de factori motivaționali extrinseci dar aceștia nu trebuie nici ei ignorați.

Teama de a nu eșua la examenul de bacalaureat depășește media procentuală (60%). Tabelul care urmează furnizează și alte detalii surprinzătoare. De exemplu, faptul că elevii cu situație economică precară care vor să învețe din curiozitate este mare (50%), dar acești elevi săraci vor să ajungă în număr mare profesioniști de succes (23,3%).



**Tabel 8. Factori motivaționali extrinseci în învățare**

		<b>E45-1</b>	<b>E45-2</b>	<b>E45-3</b>	<b>E45-4</b>	<b>E45-5</b>	<b>E45-6</b>
Total	Total	58,7%	19,9%	47,9%	60,6%	43,6%	39,8%
Mediu	Rural	57,5%	21,0%	45,4%	58,2%	47,4%	38,0%
	Urban	59,4%	19,2%	49,4%	62,0%	41,4%	40,9%
Clasa	GIM	55,9%	21,6%	48,0%	60,5%	46,7%	37,0%
	LIC	61,8%	17,9%	47,9%	60,7%	40,2%	43,0%
EdF	8 clase sau mai puțin	54,4%	25,0%	40,4%	45,6%	45,6%	30,1%
	școală profesională	63,8%	17,4%	45,5%	58,1%	49,4%	38,6%
	liceu	56,8%	18,2%	43,7%	59,7%	42,8%	36,9%
	școală postliceală / de maștri	56,9%	27,7%	52,1%	64,4%	40,4%	37,2%
	învățământ superior	59,2%	21,1%	57,9%	66,2%	40,3%	49,6%
SitEc	nici strictul necesar	50,0%	15,0%	35,0%	40,0%	31,7%	23,3%
	de pe o zi pe alta	54,0%	24,0%	38,0%	56,0%	46,7%	29,3%
	ne descurcăm cu banii	60,4%	19,6%	46,4%	61,2%	44,2%	39,1%
	trăim mai bine decât alții	58,2%	20,4%	53,5%	62,8%	44,5%	44,1%
	tot ce ne dorim	53,9%	18,3%	53,4%	60,7%	37,4%	44,7%
Mediu F	Nesatisfăcătoare	59,7%	18,6%	42,7%	54,4%	46,7%	35,5%
	Satisfăcătoare	59,1%	20,2%	46,2%	61,3%	41,7%	39,7%
	Bune	57,1%	20,3%	57,0%	64,6%	44,3%	44,1%
	Foarte bune	50,0%	21,4%	35,7%	75,0%	46,4%	46,4%
Gen	feminin	60,5%	19,7%	53,6%	62,2%	42,4%	44,3%
	masculin	56,3%	20,1%	40,0%	58,3%	45,4%	33,6%
		<b>E45-7</b>	<b>E45-8</b>	<b>E45-9</b>	<b>E45-10</b>	<b>E45-11</b>	<b>E45-12</b>
Total	Total	12,4%	5,5%	3,5%	27,1%	3,3%	1,9%
Mediu	Rural	12,6%	6,2%	3,8%	19,8%	1,9%	2,8%
	Urban	12,3%	5,1%	3,4%	31,3%	4,1%	1,4%
Clasa	GIM	15,8%	6,9%	3,8%	22,8%	3,0%	2,2%
	LIC	8,5%	4,0%	3,2%	31,8%	3,7%	1,6%
EdF	8 clase sau mai puțin	9,6%	5,1%	2,2%	13,2%	5,9%	8,1%

	școală profesională	13,2%	7,8%	5,2%	21,3%	3,1%	1,2%
	liceu	12,3%	4,9%	3,3%	24,6%	3,3%	1,8%
	școală postliceală / de maiștri	11,7%	6,4%	1,6%	29,3%	3,2%	1,1%
	învățământ superior	12,4%	4,6%	3,3%	39,0%	3,1%	1,6%

Histograma de mai jos arată că pe o scară de la 0 la 1 numai elevii de liceu depășesc media de 0,6 cu privire la motivația intrinsecă. Motivele extrinseci domină atât la elevii de gimnaziu cât și la cei de liceu (vezi Fig. 19).

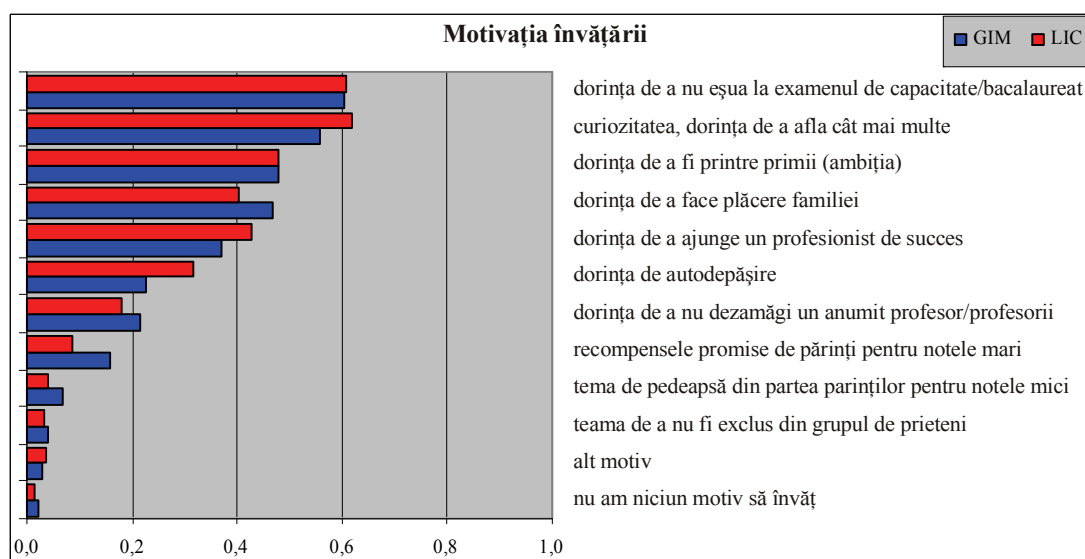


Fig.19. Motivația învățării

Aceste date ilustrează foarte exact faptul că atunci când un curriculum ignoră importanța motivației și nu prevede expres reguli și strategii de motivare a învățării, întregul sistem educațional va cumula disfuncționalități care se vor restrânge mijlocit, *ergo consequentia*, prin scăderea nivelurilor de performanță școlară. Este una dintre realitățile dramatice ale școlii românești din ultimele decenii.

## 11. CURRICULUMUL ȘI PERFORMANȚELE ȘCOLARE

Performanțele școlare depind de toate componentele și de toate interacțiunile din interiorul procesului de învățământ. Se poate spune că:

$$\text{PERFORMANȚELE ȘCOLARE} = f \{ \text{RESURSE ( r.umane + r.materiale + r.financiare ) } \times \text{POLITICI EDUCAȚIONALE + CURRICULUM + PROCES [ INSTRUIRE ( ÎNVĂȚARE + MOTIVAȚIE + MOTIVARE ) } \times \text{EVALUARE ] } \}$$

- Curriculumul joacă totuși un rol prioritar în determinarea calității procesului de învățământ și producerea performanțelor școlare în oricare dintre ipostazele sale:
  - prin corpusul de cunoștințe, competențe, capacități și abilități pe care stabilește să îl transmită celor care învață;
  - prin calitatea documentelor de planificare și organizare a instruirii și educării;
  - prin nivelurile de performanță pe care vrea să le atingă;
  - prin calitatea instrumentelor de evaluare; ș.a.
- Având în vedere diferitele schimbări curriculare care au avut loc în perioada 1998–2010, ar fi fost de așteptat o creștere semnificativă a performanțelor școlare comparativ cu situația anterioară a școlii românești. Din păcate, avem la dispoziție date despre dinamica performanțelor doar din perioada 2006–2010. Dar și datele care există din perioada 2006–2010 pot fi semnificative. Vom da în continuare două exemple sugestive: învățământul primar și învățământul liceal.
- Problemele care se ridică în urmărirea dinamicii performanțelor școlare în perioada de timp menționată sunt următoarele:
  - în ce măsură și cât de exact au fost testate performanțele pe baza unor standarde de performanță predefinite prin curriculum?; au cunoscut elevii aceste standarde încă de la începutul instruirii?;
  - evaluările respective prin calificative (învățământul primar) sau note/medii (învățământul liceal) sunt realmente măsurări obiective?;
  - pot fi făcute inferențe certe cu privire la dinamica performanțelor prin calificative sau note fără ca acestea să fi fost definite precis prin raportare la standarde de performanță enunțate corect, complet și riguros exact?;
  - cât de corect și de obiectiv au fost construite standardele folosite pentru evaluările de la clasa a IV-a în anii 2005, 2007 și 2009?;
  - cât de relevante pentru creșterea performanțelor – în sensul definițiilor folosite în acest studiu – sunt rezultatele cuantificate în note și medii școlare în învățământul liceal dacă ele nu sunt o reflectare exactă a obiectivelor și competențelor curriculare?;
  - *este justificată suspiciunea că rezultatele evaluărilor, consemnate în statistici oficiale, nu prezintă realitatea autentică a progreselor și reușitelor diverselor categorii de elevi?; există riscul ca precarități pedagogice ale evaluărilor oficiale să conducă la imagini îmbucurătoare care însă nu reprezintă exact realitatea „din teren”?*; cât de întemeiată poate fi convingerea că rezultatele obținute de elevi și cuantificate prin calificative și note/medii aritmetice reprezintă progrese reale – creșteri ale nivelurilor de performanță – ale școlarii români în ultimii ani?; rezistă aceste întrebări testului lui Korschysky cu privire la „raportul dintre hartă și teritoriu”?

- **Exemplificările** de mai jos prezintă date care sugerează progrese și creșteri ale performanțelor școlare. Dar ele stau sub semnul suspiciunii de mai sus câtă vreme s-au realizat evaluări prin standarde pe care elevii nu le-au cunoscut decât vag pe parcursul instruirii.

### **Exemplul NR. 1: Învățământul primar**

În anul școlar 1998–1999 s-a introdus noul Curriculum național, căruia i s-a asociat apoi noul sistem de evaluare pe baza calificativelor. De aceea, evaluările naționale care au urmat au fost construite (2000, 2005, 2007, 2009) pe baza noului Curriculum național, ca studii obiective constatative privitoare la performanțele elevilor în anumite domenii curriculare (limbă maternă, matematică, științe ale naturii).

Evaluările naționale la finalul clasei a IV-a (EN IV) au fost proiectate și desfășurate pentru a răspunde operativ și fundamentat solicitărilor factorilor decizionali interesați de calitatea Curriculum-ului național, de eficiența învățământului românesc, de optimizarea acestuia prin schimbări adecvate.

**Obiectivele** evaluărilor naționale de la sfârșitul clasei a IV-a (și, în primul rând, a celor din 2005, 2007, 2009) au fost următoarele:

- Evaluarea cunoștințelor, a capacităților și a deprinderilor de bază la citire, matematică și științele naturii pentru a obține o imagine obiectivă și complexă asupra performanțelor din ciclul primar, raportate la standardele curriculare.
- Realizarea unei diagnoze a performanțelor elevilor la finalul învățământului primar pentru a identifica punctele tari și punctele slabe ale curriculum-ului implementat.
- Raportarea performanțelor elevilor testați la sistemul de evaluare folosit în mod curent la clasă (prin descriptorii de performanță).
- Obținerea unui feed-back necesar proiectării parcursului educațional ulterior.
- Informarea, într-un mod transparent și accesibil, a diferiților parteneri educaționali și, mai ales, responsabilizarea celor direct implicați în procesul de predare-învățare-evaluare, în proiectarea și realizarea curriculum-ului.
- Constituirea treptată a unei baze de date care să permită analize comparative la nivelul evaluărilor realizate și, respectiv, a cohortelor de elevi.

În afara acestor obiective comune pentru toate evaluările realizate, au existat și obiective specifice. Astfel, EN IV din 2007 și EN IV din 2009 au urmărit și determinarea evoluției performanțelor școlare în vederea introducerii clasei pregătitoare în ciclul primar și generalizării învățământului obligatoriu, începând cu învățământul preșcolar.

Toate evaluările naționale de la sfârșitul clasei a IV-a au fost desfășurate ca evaluări externe. Elaborarea (proiectarea, pretestarea, definitivarea) și corectarea probelor s-au realizat de către cadre didactice din învățământul primar (cu expertiză specifică) și membri SNEE/CNCEÎP. Aplicarea probelor de evaluare s-a făcut tot extern.

**Baza de eșantionare** în anii 2005, 2007 și 2009 pentru toate aceste evaluări naționale a fost reprezentată de către întreaga rețea școlară a unităților cu clasa a IV-a în respectivii ani

(școli cu clasele I–IV, școli cu clasele I–VIII, licee/grupuri școlare cu clase de învățământ primar). Această bază a avut o anumită variabilitate de la o evaluare la alta, generată de dinamica rețelei școlare (au fost excluse școlile foarte mici, cu 2–3 elevi pe clasă, dat fiind raportul cost/eficiență).

Proba de evaluare pentru disciplina Limba și literatura română de la EN IV din 2005 a urmărit nivelul de performare a 4 standarde, evaluate pe baza a șapte obiective. (Nu s-a precizat oficial dacă aceste standarde erau cunoscute de către educatori și de către elevi încă de la începutul învățării respectivei discipline – în clasa I. Precizarea este valabilă și pentru celelalte discipline testate. )

Cele 9 standarde curriculare de performanță și obiectivele de evaluare la Limba și literatura română au fost:

	<b>Standarde de performanță</b>		<b>Obiective de evaluat</b>
<b>S7</b>	Identificarea secvențelor narative, descriptive și dialogate dintr-un text	<b>O<sub>01</sub></b>	Identificarea unor elemente dintr-un text dat și a informațiilor despre text
		<b>O<sub>02</sub></b>	Identificarea și reproducerea unor informații din textul dat
		<b>O<sub>03</sub></b>	Aplicarea corectă a unor cunoștințe din vocabular
<b>S6</b>	Formularea ideilor principale ale unui text narativ	<b>O<sub>04</sub></b>	Recunoașterea ideilor principale într-o succesiune logică
<b>S12</b>	Respectarea regulilor de despărțire în silabe, a celor ortografice și de punctuație studiate	<b>O<sub>05</sub></b>	Sesizarea structurilor gramaticale corecte sau incorecte dintr-un text
		<b>O<sub>06</sub></b>	Aplicarea conștientă a despărțirii în silabe, a semnelor ortografice, de punctuație, și a elementelor de construcție a comunicării
<b>S13</b>	Redactarea unui text corect din punct de vedere lexical și gramatical	<b>O<sub>07</sub></b>	Redactarea de texte narative pe teme date

**Pentru EN IV din 2007**, proba de limbă și literatură română a fost înlocuită cu cea de limbă și literatură maternă, care a acoperit atât limba și literatura română, cât și limba și literatura maghiară.

Cele 7 standarde curriculare de performanță, obiectivele de evaluare corespunzătoare și gradele de performare/reușită au fost următoarele:

	<b>Standarde de performanță</b>		<b>Obiective de evaluat</b>	<b>Grad de performare</b>
<b>S 6</b>	Citirea corectă, fluentă și expresivă a unui text cunoscut	<b>O<sub>01</sub></b>	Identificarea în textul dat a unor informații cu grade diferite de complexitate și abstractizare	47,0 %

		O <sub>02</sub>	Redactarea de enunțuri (parțial sau integral) folosind sinonime, antonime, omonime, demonstrând înțelegerea textului	57,4 %
		O <sub>03</sub>	Identificarea elementelor semnificative pentru înțelegerea textului, demonstrând receptarea mesajului scris	67,9 %
S 9	Desprinderea unor trăsături fizice și morale ale personajelor dintr-un text citit	O <sub>04</sub>	Prezentarea sumară a trăsăturilor fizice ale personajului din textul citit	38,2 %
		O <sub>05</sub>	Argumentarea părerii proprii cu elemente de conținut din textul citit	45,4 %
S 7	Formularea ideilor principale ale unui text narativ	O <sub>07</sub>	Selectarea ideii principale corespunzătoare fragmentului indicat	65,3 %
		O <sub>08</sub>	Formularea ideii principale pentru fragmentul selectat	14,6 %
S 8	Identificarea secvențelor narative, descriptive și dialogate dintr-un text citit	O <sub>09</sub>	Identificarea elementelor descriptive și narative dintr-un text	66,0 %
		O <sub>10</sub>	Operarea cu secvențe dialogate dintr-un text	61,3 %
S 11	Redactarea unui text scurt propriu, pe baza unui plan de idei	O <sub>11</sub>	Redactarea unui scurt text narativ propriu pe baza unui plan de idei dat	62,8 %
S 12	Redactarea unui text scurt cu destinație specială	O <sub>06</sub>	Redactarea unui text scurt (funcțional) cu destinație specială	36,2 %
S 13	Respectarea în redactarea unui text a regulilor de despărțire a cuvintelor în silabe, a celor ortografice și de punctuație	O <sub>12</sub>	Aplicarea în textul redactat a regulilor de despărțire a cuvintelor în silabe, a celor ortografice și de punctuație studiate, așezarea corectă în pagină și scrisul lizibil	56,0 %
		O <sub>13</sub>	Sesizarea structurilor gramaticale corecte sau incorecte dintr-un text	68,0 %

La EN IV 2005, proba de evaluare de la matematică a vizat 11 standarde curriculare și obiectivele de evaluare corespunzătoare:

	Standarde de performanță		Obiective de evaluat
S1	Scrierea, citirea și poziționarea pe axă a numerelor naturale mai mici decât 1 000 000	O01	Scrierea numerelor naturale în cifre și litere
		O02	Poziționarea pe axă a numerelor naturale
S2	Folosirea corectă a terminologiei matematice învățate	O03	Să folosească terminologia matematică
S3	Efectuarea corectă a calculelor cu numere naturale mai mici decât 1 000, folosind cele patru operații aritmetice învățate	O04	Să efectueze corect calcule cu numere naturale mai mici decât 1 000, folosind cele patru operații aritmetice învățate

S5	Recunoașterea figurilor și a corpurilor geometrice și reprezentarea figurilor plane	O05	Să recunoască și reprezinte figuri plane și corpuri geometrice
S6	Utilizarea unităților de măsură neconvenționale și convenționale	O06	Să utilizeze unități de măsură neconvenționale și convenționale
S7	Formularea și rezolvarea de probleme care presupun efectuarea a cel mult trei operații	O07	Să rezolve probleme
S9	Folosirea corectă a unor modalități simple de organizare și clasificare a datelor în tabel și suporturi grafice	O08	Să folosească corect informații din suporturi grafice
S10	Realizarea de estimări pornind de la situații practice	O09	Să realizeze estimări, pornind de la situații practice
S11	Utilizarea de reguli și corespondențe pentru a forma șiruri	O10	Să utilizeze reguli și corespondențe pentru a forma șiruri

La EN IV din 2007, proba de matematică a vizat 11 standarde curriculare și obiectivele de evaluare corespunzătoare.

	Standarde de performanță		Obiective de evaluat	Grad de performare
S 1	Scrierea, citirea, compararea și ordonarea numerelor naturale mai mici decât 1 000 000	O <sub>01</sub>	Citirea numerelor naturale mai mici decât 1 000 000 exprimate în litere și cifre	69,2 %
		O <sub>02</sub>	Compararea numerelor naturale mai mici decât 1 000 000	79,3 %
		O <sub>03</sub>	Ordonarea numerelor naturale mai mici decât 1 000 000	62,5 %
S 3	Utilizarea fracțiilor pentru a exprima subdiviziuni ale întregului în contexte variate	O <sub>04</sub>	Recunoașterea reprezentării grafice și numerice a fracțiilor	75,7 %
S 4	Efectuarea de operații de adunare și scădere cu numere naturale mai mici sau egale cu 1 000 000	O <sub>05</sub>	Efectuarea operațiilor de adunare cu numere mai mici decât 1 000 000	79,0 %
		O <sub>06</sub>	Efectuarea operațiilor de scădere cu numere mai mici decât 1 000 000	61,5 %
S 5	Efectuarea de operații de înmulțire și împărțire cu numere naturale mai mici sau egale cu 1 000, folosind operațiile aritmetice învățate	O <sub>07</sub>	Efectuarea operațiilor de înmulțire cu numere mai mici decât 1 000	77,2 %
		O <sub>08</sub>	Efectuarea operațiilor de împărțire cu numere mai mici decât 1 000	61,7 %
S 9	Utilizarea unor raționamente aritmetice în rezolvarea unor situații problemă	O <sub>09</sub>	Aplicarea de raționamente în rezolvarea unor probleme cu un caracter practic	69,0 %

S 6	Recunoașterea, reprezentarea și clasificarea după proprietăți simple a unor forme plane și spațiale	O <sub>10</sub>	Operarea cu forme geometrice plane	77,3 %
		O <sub>11</sub>	Operarea cu forme geometrice spațiale	82,3 %
S 8	Realizarea de estimări în situații practice	O <sub>12</sub>	Rezolvarea situațiilor practice prin utilizarea estimărilor	52,1 %
S 10	Compunerea și rezolvarea de probleme care presupun efectuarea a cel mult 3 operații	O <sub>13</sub>	Rezolvarea de probleme cu cel mult 3 operații	61,3 %
S 12	Utilizarea instrumentelor de măsură pentru măsurarea și compararea timpului, a masei, lungimii și capacității unor obiecte	O <sub>14</sub>	Operarea cu instrumente de măsurare, adecvat contextului	35,2 %
S 13	Utilizarea unor modalități simple de organizare și clasificare a datelor	O <sub>15</sub>	Utilizarea datelor din tabele grafice	72,3 %
		O <sub>16</sub>	Organizarea datelor în tabele	76,6 %
S 14	Exprimarea orală și scrisă într-o manieră concisă și clară a modului de lucru în rezolvarea de exerciții și probleme	O <sub>17</sub>	Explicarea în scris a modului de rezolvare a exercițiilor și a problemelor	57,3 %

### Exemplul nr. 2: Învățământul liceal

**Anul 2006–2007.** Analiza dinamicii performanțelor elevilor la sfârșitul anilor școlari din perioada investigată s-a făcut în urma prelucrării datelor statistice și a prelucrării informațiilor colectate printr-o cercetare exhaustivă, cu periodicitate anuală, de către Institutul Național de Statistică. Au fost chestionate toate unitățile de învățământ din sistemul național de învățământ, fiind acoperite toate formele de proprietate a acestora: publică, privată și cooperatistă.

La sfârșitul anului școlar 2006 – 2007, numărul elevilor aflați în evidența unităților de învățământ liceal a fost de 755,3 mii, din care 53,0% erau de sex feminin.

Pierderile de elevi înregistrate în acest an școlar au fost de 25,7 mii, adică 3,3% din numărul elevilor înregistrați la începutul anului școlar. Aproape 75% dintre elevii care au renunțat la școală au fost din filiera tehnologică, din care 10,8% de la profilul agro-montan, 6,6% de la profilul silvic, 6,0% de la profilul tehnic și 5,4% de la profilul agricol.

O pondere mai scăzută a elevilor care au renunțat la învățământul liceal s-a înregistrat la filiera teoretică (1,6%), respectiv la filiera vocațională: profilul pedagogic (1,2%), profilul sportiv (1,1%), profilul muzică (1,0%), profilul militar (0,8%) și profilul de arte plastice (0,4%).

Aceste procente demonstrează că la cele două filiere, cei mai mulți elevi urmează cursurile pe care și le-au dorit, având media de admitere necesară și unii au susținut și promovat probe speciale de aptitudini.

Analiza datelor privind promovabilitatea conduce la constatarea că la filiera vocațională, profilul militar promovabilitatea a fost de 100%, la profilul muzică 99,5%, la profilul



coregrafie și teologic 99,4%, pedagogic și arte plastice 99,0%. Un procent mai mic s-a înregistrat la filiera tehnologică (95,8%) și din această filieră la profilul tehnic 96,1%. Această diferență este determinată de nivelul elevilor repartizați la aceste clase și, pe de altă parte, de faptul că cele mai multe dintre aceste clase sunt la licee din mediul urban, alături de clase din filiera teoretică, unde exigența profesorilor este mai mare. Liceele din profilurile agricol, silvic, agromontan au procentul mai mare pentru că profilul în fiecare unitate este dominant și cerințele sunt aproape unitare.

La sfârșitul anului școlar 2006 – 2007, au fost declarați repetenți 12,4 mii elevi (1,7%), cei mai mulți înregistrându-se la clasa a IX-a (2,2%), iar 1,5 mii elevi (0,2%) au situația școlară neîncheiată.

Proporția promovărilor a fost mai mare la învățământul de zi (98,1%), urmat de învățământul cu frecvență redusă (93,4%) și învățământul seral (91,6%).

O analiză pe clase a anului școlar 2006 – 2007 ne arată diferențe mici ale procentelor de promovare:

Clasa a IX-a – 97,4%	Clasa a XII-a – 97,4%
Clasa a X-a – 97,6%	Clasa a XIII-a – 96,6%
Clasa a XI-a – 97,1%	

O analiză pe medii a anului școlar 2006 – 2007 evidențiază și alte elemente. Prezentăm în continuare performanțele elevilor după media generală obținută la sfârșitul cursurilor.

Situația școlară a elevilor promovați, după media generală obținută, este următoarea:

**Tabel 9. Rezultatele elevilor în medii generale, pe filiere, profile, liceal**

	Numărul elevilor promovați	din care: cu media generală (în %)				
		5–5,99	6–6,99	7–7,99	8–8,99	9–10
A	1	2	3	4	5	6
<b>TOTAL (A+B+C)</b>	<b>735085</b>	6,0	16,3	26,1	28,9	22,7
<b>A.FILIERA TEORETICĂ</b>	<b>351667</b>	4,0	9,1	19,6	32,0	35,3
Profil teoretic	351208	4,0	9,1	19,6	32,0	35,3
Profil special	459	6,3	17,0	26,8	27,2	22,7
<b>B. FILIERA TEHNOLOGICĂ</b>	<b>333744</b>	8,7	24,8	33,0	24,8	8,7
Profil tehnic	223273	10,2	28,6	35,2	21,7	4,3
Profil agricol	6806	10,8	31,2	34,6	18,8	4,6
Profil silvic	5640	5,5	20,7	38,4	28,3	7,1
Profil agro-montan	2626	24,6	47,9	15,8	9,3	2,4
Profil economic	84291	4,3	14,3	27,2	33,5	20,7
Profil administrativ	7615	6,0	14,9	31,1	34,1	13,9
Profil veterinar	3368	13,9	28,8	35,7	18,1	3,5
Profil special	125	9,6	20,0	22,4	16,8	31,2
<b>C. FILIERA VOCAȚIONALĂ</b>	<b>49674</b>	2,2	10,4	26,3	34,4	26,7
Profil sportiv	14022	5,9	23,9	37,4	24,5	8,3

Profil arte plastice	8173	1,1	7,3	24,7	38,2	28,7
Profil muzică	5111	1,0	6,2	26,1	34,4	32,3
Profil coregrafie	421	1,2	7,1	23,7	37,1	30,9
Profil pedagogic	8615	0,4	1,7	14,2	35,6	48,1
Profil militar	1422	–	–	9,8	56,5	33,7
Profil teologic	11910	0,6	6,0	25,3	40,0	28,1
Din total:						
învățământ de zi	635574	3,6	12,7	25,8	31,9	26,0
învățământ seral	43815	16,7	37,1	32,0	12,4	1,8
învățământ cu frecvență redusă	55696	25,1	41,6	25,1	7,5	0,7

Elevii promovați la sfârșitul anului școlar au obținut medii de 7 și peste 7 în procent de 77,7%, din care: 83,7% la învățământul de zi, 46,2% la învățământul seral și 33,3% la învățământul cu frecvență redusă. Constatăm de aici că elevii de la învățământul cu frecvență redusă, deși au promovat mai mulți decât cei de la învățământul seral, au obținut mai multe medii generale sub 7, ceea ce poate fi o deficiență a sistemului de notare în sensul că nu se respectă aceleași standarde sau există un nivel redus de pregătire.

Pe filiere se constată un procent mai mare al mediilor generale de 7 și peste 7 la filiera teoretică (86,9%) și la filiera vocațională (87,4%). La liceele cu profil militar și pedagogic s-au obținut medii generale peste 7 în procent de 90,2%, iar 83,7% dintre elevii de la aceste profiluri au obținut medii generale cuprinse între 8 și 10. Mai multe medii generale între 9 și 10 au obținut elevii de la profilul teoretic 35,3%, profilul pedagogic 48,1%, profilul muzică 32,3%, profilul coregrafie 30,9%. Procente mai mici de medii generale cuprinse între 9 și 10 sunt la profilul sportiv 8,3%. La filiera tehnologică sunt mai multe medii generale între 9 și 10 la profilul economic 20,7%.

Un procent mai mare de medii generale cuprinse între 5 și 5,99 au obținut elevii de la profilurile: agromontan (24,6%), veterinar (13,9%), agricol (10,8%) și tehnic (10,2%).

Mediile generale mici, între 5 și 6,99 s-au distribuit pe filiere astfel:

Filiera tehnologică – 33,5%            – Filiera teoretică – 13,1%

Filiera vocațională – 12,6%        – Filiera tehnologică – 33,5%

Filiera teoretică – 13,1%            – Filiera vocațională – 12,6%

**Anul 2007–2008.** La sfârșitul anului școlar 2007–2008 au fost în evidența unităților de învățământ liceal 768,5 mii elevi, din care 52,0% erau fete.

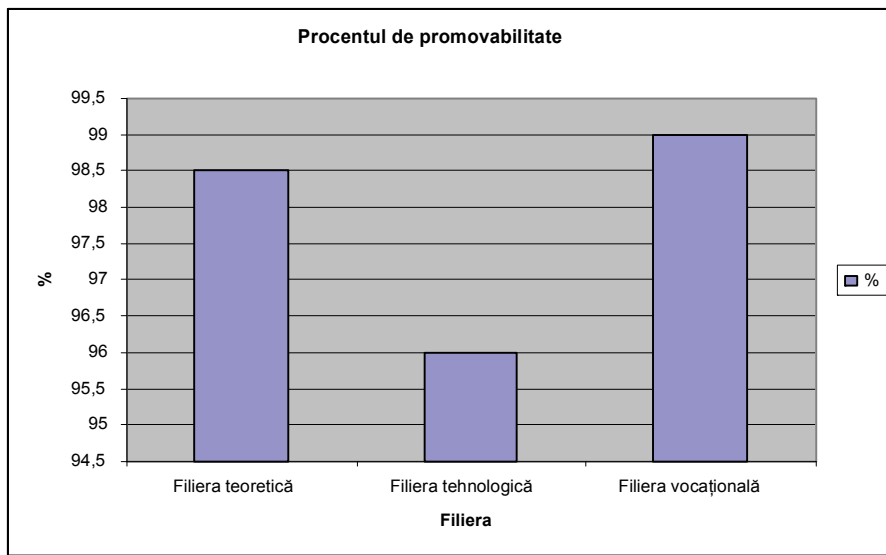
Față de începutul anului școlar, numărul elevilor a scăzut cu 22,8 mii elevi (2,9%). Aproape 80% din cei care au renunțat la școală au fost din filiera tehnologică, iar din aceștia 7,1% erau din profilul veterinar, 5,8% din profilul silvic, 5,4% din profilul tehnic și 5,9% din profilul agricol. O pondere mai mică a celor care au renunțat la școală s-a înregistrat la filiera teoretică (1,2%), la filiera tehnologică, profilul administrativ (0,8%) precum și la profilele pedagogic și muzică (0,9%) și arte plastice (0,2%) din cadrul filierei vocaționale.

Din totalul elevilor din învățământul liceal, 749,6 mii elevi (97,5%) au frecventat cursurile liceelor din sistemul public și 18,9 mii elevi (2,5%) pe cele din sistemul de învățământ privat și cooperatist.

La sfârșitul anului școlar, numărul elevilor promovați a fost de 748,0 mii, gradul de promovabilitate fiind de 97,3% (98,2% la fete și 96,4% la băieți). La învățământul de zi, gradul de promovabilitate a fost de 98,1%, cu 5,5 puncte procentuale mai mult decât în învățământul seral.

În învățământul public, promovabilitatea a fost de 97,4% și la învățământul privat și cooperatist de 95,8%.

Promovabilitatea pe filiere este prezentată în graficul următor (Fig. 20).



**Fig. 20.** Promovabilitatea elevilor, pe filierele liceale

Un grad ridicat de promovabilitate s-a înregistrat la filiera vocațională de 99,0%, din care 100% la profilul coregrafie, 99,7% la profilul militar și pedagogic, 99,3% la profilul teologic, 99,2% la profilul teatru și 99,1% la profilul muzică.

Procentele mai mici de promovabilitate s-au înregistrat la: profilul tehnic (95,2%), agricol (95,2%), profilul silvic (95,6%) și profilul agro-montan (95,8%) din cadrul filierei tehnologice.

La sfârșitul anului școlar au fost declarați repetenți 12,4 mii elevi (1,6%), cei mai mulți fiind din clasa a IX-a (2,3%). Cu situația școlară neîncheiată au fost înregistrați 1,7 mii elevi (0,2%).

Învățământul de zi a obținut cel mai mare procent de promovabilitate (98,1), urmat de învățământul cu frecvență redusă (94,2%) și învățământul seral (92,6%).

O analiză pe ani de studiu ne conduce la următoarele concluzii:

Cea mai mare proporție a promovabilității o înregistrează elevii din clasa a XI-a (98,6%) la învățământul de zi, urmată de clasa a X-a (98,1%) și clasa a IX-a (97,9%) învățământ de zi.

Din totalul elevilor clasei a XII-a, au fost declarați promovați 97,2%, fiind procentul cel mai mic. Este surprinzător procentul de 97,0% obținut de elevii clasei a XIII-a care au urmat ruta profesionalizării progresive.

Cei mai mulți exmatriculați cu drept de reînscrisere s-au înregistrat în clasa a XII-a, 3289 elevi, din totalul de 6400 elevi exmatriculați.

Analiza situației școlare a elevilor promovați după media generală obținută ne arată că, din totalul elevilor promovați, 77,4% au obținut medii generale de 7 și peste 7, din care 83,7% la învățământul de zi, 50,4% la învățământul seral și 39,6% la învățământul cu frecvență redusă.

Pe filiere s-au obținut medii de 7 și peste 7, la filiera vocațională 89,6%, la filiera teoretică 85,9% și filiera tehnologică 66,6%.

Mediile generale de peste 9 s-au distribuit pe filiere astfel: la filiera teoretică 36,2%, la filiera vocațională 28,3% și la filiera tehnologică 8,4%.

Procentele mai mari de medii generale de peste 9 se găsesc la profilele din filiera teoretică (36,2%) și la profilele pedagogic (51%), muzică (33,7%), militar (34,6%), teologic (31,6%) ale filierei vocaționale.

Mediile generale între 5 și 5,99 s-au obținut: 8,6% la filiera tehnologică, 3,7% la filiera teoretică, și 1,7% la filiera vocațională.

Situația comparativă pe filiere a distribuției mediilor generale este prezentată mai jos (vezi Tabel 10).

**Tabel 10.** Situația comparativă a mediilor generale, pe filierele liceului

	Numărul elevilor promovați	din care: cu media generală (în %)				
		5–5,99	6–6,99	7–7,99	8–8,99	9,00–10
A	1	2	3	4	5	6
<b>TOTAL (A+B+C)</b>	<b>748010</b>	<b>5,9</b>	<b>16,7</b>	<b>26,5</b>	<b>28,4</b>	<b>22,5</b>
<b>A. FILIERA TEORETICĂ</b>	<b>346611</b>	<b>3,7</b>	<b>9,4</b>	<b>19,1</b>	<b>31,6</b>	<b>36,2</b>
<b>B. FILIERA TEHNOLOGICĂ</b>	<b>355105</b>	<b>8,6</b>	<b>24,8</b>	<b>33,8</b>	<b>24,4</b>	<b>8,4</b>
<b>C. FILIERA VOCAȚIONALĂ</b>	<b>46294</b>	<b>1,7</b>	<b>8,7</b>	<b>25,9</b>	<b>35,4</b>	<b>28,3</b>
<b>Din total:</b>	630911	3,7	12,6	25,6	31,6	26,5
învățământ de zi						
învățământ seral	43099	14,5	35	33,5	14,7	2,2
învățământ cu frecvență redusă	74000	19,7	40,7	30,3	8,8	0,5

Cele mai multe medii generale cuprinse între 5 și 5,99 au obținut elevi de la profilele: tehnic (10,3%), agricol (12,0%), agro-montan (18,5%), veterinar (18,5%), elevii de la toate celelalte profile ale tuturor filierelor cu astfel de medii generale se încadrează în procente de sub 5%. (vezi Tabel 11).

**Tabel 11. Situația școlară a elevilor promovați, după media generală obținută și profiluri**

	Numărul elevilor promovați	din care: cu media generală (în %)				
		5–5,99	6–6,99	7–7,99	8–8,99	9–10
A	1	2	3	4	5	6
<b>TOTAL (A+B+C)</b>	<b>748010</b>	<b>5,9</b>	<b>16,7</b>	<b>26,5</b>	<b>28,4</b>	<b>22,5</b>
<b>A.FILIERA TEORETICĂ</b>	<b>346611</b>	<b>3,7</b>	<b>9,4</b>	<b>19,1</b>	<b>31,6</b>	<b>36,2</b>
Profil teoretic	346117	3,7	9,4	19,1	31,6	36,2
Profil special	494	4,0	21,3	29,8	24,1	20,9
<b>B. FILIERA TEHNOLOGICĂ</b>	<b>355105</b>	<b>8,6</b>	<b>24,8</b>	<b>33,8</b>	<b>24,4</b>	<b>8,4</b>
Profil tehnic	238723	10,3	28,4	36,1	21,1	4,1
Profil agricol	5978	12,0	29,7	33,8	18,8	5,8
Profil silvic	4678	4,3	24,6	36,0	28,5	6,6
Profil agro-montan	2550	18,5	59,1	15,4	5,8	1,2
Profil economic	92184	4,1	15,2	28,3	32,8	19,6
Profil administrativ	7652	3,5	11,9	32,6	36,0	16,0
Profil veterinar	3214	18,5	31,6	31,4	16,3	2,1
Profil special	126	0,8	9,5	24,6	28,6	36,5
<b>C. FILIERA VOCAȚIONALĂ</b>	<b>46294</b>	<b>1,7</b>	<b>8,7</b>	<b>25,9</b>	<b>35,4</b>	<b>28,3</b>
Profil sportiv	13527	4,4	19,7	39,8	26,3	9,8
Profil arte plastice	7807	0,4	5,2	23,7	39,0	31,6
Profil muzică	4180	1,0	5,9	21,0	38,5	33,7
Profil coregrafie	414	0,2	1,7	28,5	40,8	28,7
Profil pedagogic	6855	0,3	1,7	13,0	34,0	51,0
Profil militar	1338	-	-	6,3	59,1	34,6
Profil teologic	11274	0,9	4,6	22,5	40,4	31,6
Profil arte vizuale	183	-	10,4	31,1	39,3	19,1
Profil teatru	716	1,4	6,6	26,0	37,7	28,4
<b>Din total:</b>						
învățământ de zi	630911	3,7	12,6	25,6	31,6	26,5
învățământ seral	43099	14,5	35,0	33,5	14,7	2,2
învățământ cu frecvență redușă	74000	19,7	40,7	30,3	8,8	0,5

**Anul școlar 2008–2009.** La sfârșitul anului școlar se aflau în evidența unităților de învățământ liceal 765,3 mii elevi, din care fetele reprezentau un procent de 51,8%. Față de începutul anului școlar, numărul elevilor a scăzut cu 19,1 mii (2,4%). Peste 70% din totalul elevilor care au renunțat la studiile liceale provin din filiera tehnologică, cei mai mulți înregistrându-se la profilul veterinar (5,3%), silvic (4,7%) și tehnic (4,3%). Într-o proporție mai mică, au părăsit școala elevii de la profilul arte vizuale (0,1%), pedagogic (0,6%), arte plastice, muzică, teatru, fiecare cu 0,7%.

Au frecventat cursurile liceelor din învățământul public 740,5 mii elevi (96,8%) și 24,8 mii elevi (3,2%) din sistemul privat și cooperatist.

Numărul elevilor promovați la sfârșitul anului școlar a fost de 746,0 mii elevi, gradul de promovabilitate fiind de 97,5% (98,2% la fete și 97,6% la băieți). La învățământul de zi promovabilitatea a fost de 98,2, cu 6,1 puncte procentuale mai mare decât la învățământul seral. La liceele din sistemul de învățământ public, promovabilitatea a fost de 97,5% și la cel din sistemul privat și cooperatist a fost de 97,0%.

Pe filiere, procentul de promovare a fost de 97,5% la filiera teoretică, 96,1% la filiera tehnologică și 99,1% la filiera vocațională.

## 12. INTERRELAȚIILE COMPETENȚELOR-CHEIE CU CELELALTE COMPONENTE ALE PROCESULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV

Am anticipat deja la paragraful 7.1.1. faptul că sintagma „competențe-cheie” trebuie asumată cu ambele ei sensuri:

– **sensul denotativ:** set definit de capacități necesare pentru a îndeplini eficient sarcinile unui job/profesii;

– **sensurile conotative:** cunoștințe, abilități, capacități, atitudini și valori fundamentale asimilate, aprofundate și folosite de-a lungul întregii vieți pentru împlinirea personalității umane în secolul XXI.

Din această perspectivă, un curriculum centrat pe competențe poate fi construit respectând aproximativ în aceleași exigențe de *curriculum development* și *curriculum design* pe care le-am specificat în capitolele 4 și 5. Dar perspectiva pe care o deschide *The Key competences*, recomandate de Parlamentul European, este fundamentarea culturală a învățământului pentru educație de-a lungul întregii vieți.

### 12.1. COMPETENȚELE-CHEIE ȘI ÎNVĂȚAREA

(1). Procesul formării competențelor în curricula vocaționale centrate pe competențe profesionale este bine cunoscut. Este aspectul „tehnic-pedagogic” specific cunoscut încă din *perioada lutherană*: un antrenament (*training*) etapizat și bine ghidat de asimilare a unui set – de regulă precis și restrâns – de cunoștințe practice și de formare a unor abilități de a îndeplini sarcinile unei anumite profesii cu succes. Această formare profesională strict delimitată pentru a îndeplini cerințele *job*-ului respectiv nu ignora valorile. Breslele de meșteșugari și gildele negustorești – care înființau și protejau aceste școli profesionale în secolele XVII – XIX în landurile germane și în Țările de Jos – confereau acestor meșteșuguri o prețuire foarte înaltă și motivantă pentru cei care învățau respectivele meserii, pentru că ele le asigurau prestigiu înalt și demnitate remarcabilă în cadrul asociației profesionale și al comunității locale. Breasla era un sistem închis și vocațional-elitist în care se ajungea cu mare greutate și numai pe baza unor ... *proficient competences*. Valorile supreme ale meșterului sau

negustorului erau măiestria profesională, demnitatea, modestia, austeritatea, cinstea și onoarea.<sup>60</sup>

Procesul de formare a viitorului meșter se realiza în trei – patru etape:

- etapa de inițiere („stadiul novicelui” sau al „ucenicului” pe lângă meșterul-maestru): asimilarea cunoștințelor de bază necesare meseriei;
- faza de formare („stadiul calfei”, al lucrătorului care lucrează asistat strict de meșterul-maestru): formarea skills-urilor de bază, a abilităților esențiale, a capacităților de a realiza desăvârșit componente /părți ale lucrului bine făcut;
- faza de *mastery*, de meșter propriu-zis care însă lucrează într-o asociație profesională cu drepturi egale: meșter în rând cu ceilalți, dar încă nu „stăpân” independent pe meserie;
- faza de *proficiency*, de meșter-maestru independent: maturitate, măiestrie stăpânirea deplină a meseriei, capabil de inovație, artizan capabil să îi învețe și pe alții meseria.

Acest model de formare a competențelor profesionale, testat vreme de veacuri, a influențat cu precădere dezvoltarea învățământului din America de Nord, din țările scandinave și din mai multe țări protestante din Europa Occidentală.

Caracteristicile esențiale ale acestui mod de a concepe, organiza și forma copiii și tinerii o constituie caracterul nelivresc al instruirii, formarea prin muncă și experiență, aplicarea consecventă a principiului *learning-by-doing* și, desigur, obsesia competenței, a lucrului bine făcut și a evaluării învățării prin raportare strictă la standarde de performanță înalte.

(2). Se pune problema **dacă acest model de formare-învățare bazat pe competențe vocaționale poate fi aplicat și în cazul construirii unui model bazat pe competențele-cheie** recomandate de Parlamentul European. Există multe similitudini dar și vădite deosebiri.

- **Similitudinile** cele mai pregnante par a fi următoarele:
  - instruirea activă
  - învățarea dirijată și proiectată strict
  - limitarea la un set restrâns de competențe
  - evaluarea prin standarde de performanță predefinite
  - focalizarea pe competențele stabilite
  - model instrucțional relativ similar

---

<sup>60</sup> Poate că exemplul cel mai sugestiv pe care îl putem da este acela al părinților lui Immanuel Kant. Tatăl marelui filosof, Johann Georg Kant (1683–1746), era meșter curelar care venise la Königsberg din Tilsit. Pentru a accede în breasla curelarilor din Königsberg, Johan Georg a trebuit să se căsătorească cu Anna Regina, fiica prestigiosului curelar Caspar Reuter și să facă dovada remarabilelor sale *abilities* și *skills* de meșter curelar prin demonstrații publice. Immanuel Kant și-a admirat enorm părintele și a încercat să îl imite prin conduita austeră, cultul lucrului bine făcut și asumarea integrală a datoriei. (vide: MANFRED KUHN (2009), *Kant. O biografie*, trad., Polirom, București).

- **Deosebirile** cele mai pregnante par a fi:

<b>INSTRUIRE CENTRATĂ PE COMPETENȚE VOCAȚIONALE</b>	<b>INSTRUIRE BAZATĂ PE COMPETENȚE-CHEIE</b>
Cunoștințe restrânse strict la necesitățile profesiei	Cunoștințe vaste, deschideri culturale spre toate domeniile mari ale culturii
Abilități tehnice și de acțiune practică eficientă	Abilități lingvistice, culturale și informatice
Aplicarea exclusivă a strategiilor didactice bazate pe <i>learning-by-doing</i>	Strategii didactice active și interactive variate
Competențe practice	Competențe culturale
Învățare „la locul de muncă”	<i>Class-room learning</i>
Valori morale legate de profesie	Valori umaniste pentru <i>lifelong learning</i>
Specializare îngustă	Deschidere spre întreaga cultură
Formare pentru <b>a face</b>	Formare pentru <b>a ști, a face, a fi</b>
Monodisciplinaritate focalizată pe competențele profesionale	Transdisciplinaritate
Instruire cu profesori-specializați disciplinar	<i>Teams teaching</i>

(3). Comparațiile de mai sus sugerează cel puțin un aspect nevrălgic al construirii unui curriculum centrat pe competențele-cheie. Presupunând că realmente un curriculum centrat pe cele opt competențe-cheie ar fi proiectat impecabil, implementarea acestuia ar întâmpina unele dificultăți: pregătirea prealabilă a profesorilor pentru lucrul în *team-teaching* transdisciplinar și pentru practicarea de modele instructive de tip *mastery learning*.

Cel puțin una dintre competențele-cheie, *competența digitală* a fost anticipată în curricula anterioară. Cercetarea empirică realizată sub conducerea profesorului Șerban Iosifescu a surprins progresele și problemele respective. Prof. univ. dr. Marin Manolescu le-a comentat după cum urmează:

**Cu privire la itemul care investiga măsura în care „În activitatea cu elevii (la clasă) cu ce frecvență utilizează cadrul didactic:**

- *softul educațional AEL?*
- *alt soft educational (Intuitext etc)?*
- *tehnologia informațională (calculatorul) în activitatea de predare?*
- *sarcini individuale sau de grup pentru elevi, care necesită utilizare IT?*

Datele statistice obținute permit analiza răspunsurilor pe cel puțin două criterii: cel al frecvenței utilizării tehnologiilor informaționale și cel al tipologiei IT integrate în activitatea de predare-învățare.

Din punct de vedere al frecvenței integrării tehnologiilor IT în predarea curriculumului școlar, este ușor de observat faptul că aceasta este utilizată „sistematic” și “la unele ore” doar de



aproximativ 35% dintre repondenți. Restul, de aproximativ 65 %, utilizează „uneori” sau nu utilizează „niciodată” aceste mijloace moderne. Pe de altă parte, frecvența IT în lecții se diferențiază și în funcție de tehnologia utilizată sau neutilizată. Cel mai frecvent este utilizat calculatorul: aproximativ 50 % dintre profesori afirmă că introduc „sistematic” și „la unele ore” tehnologia informațională în activitatea de predare. Urmează, în ordinea frecvenței utilizării, „sarcini individuale sau de grup pentru elevi, care necesită utilizare IT” (aprox. 34 %), softul educațional AEL (25, 9%) și, pe ultimul loc, „alt soft educațional (Intuitext etc)” (15,4).

Dacă neutilizarea softurilor educaționale este oarecum justificată, având în vedere faptul că nu toate școlile sunt dotate din acest punct de vedere, nefolosirea calculatorului ar trebui să reprezinte o preocupare mai consistentă a decidenților și a profesorilor înșiși, întrucât, de regulă, asemenea mijloace sunt prezente în orice instituție de învățământ. Probabil explicațiile țin de lipsa de pregătire în domeniu a cadrelor didactice, de lipsa de motivație pentru dobândirea competențelor digitale, de absența disponibilităților de a consuma/ aloca timp pentru pregătirea lecțiilor ce se pretează la o predare în sistem informatic etc.

Din perspectiva *curriculumului școlar*, considerăm că în condițiile în care se formulează dezideratul reconstrucției acestuia, este de datoria conectorilor și a decidenților să vizeze în mai mare măsură proiectarea acestuia și din perspectiva creșterii gradului de adaptare a conținuturilor, a sarcinilor de lucru, a aplicațiilor, a formelor și a probelor de evaluare la cerințele unui învățământ bazat în mai mare măsură pe tehnologiile informaționale. În acest fel, cadrele didactice ar beneficia de o transpunere a curriculumului școlar într-o formă mai apropiată de cerințele predării/ învățării computerizate.

Dintr-o altă perspectivă, se impune *reconsiderarea pregătirii inițiale și continue* a cadrelor didactice prin programe și cursuri specializate IT. Avem în vedere faptul că toate programele de formare inițială a cadrelor didactice includ discipline de studiu, fie sub forma TIC, fie sub denumirea IAC. De asemenea, mulți furnizori de formare, acreditați sau neacreditați, oferă o multitudine de programe de pregătire în domeniul informatic a profesorilor, care sunt destul de solicitate de cadrele didactice, care primesc certificate, atestate etc. Toate aceste competențe dobândite de cadrele didactice, fie în formarea inițială fie în formarea continuă, ar trebui să se regăsească în practica educațională. Însă datele statistice prezentate mai sus nu confirmă acest lucru. Este evident faptul că în unele situații *motivația extrinsecă*, dorința obținerii unor „documente la dosarul personal”, substituie *motivația intrinsecă*, ce ar trebui, de fapt, să primeze. Cu siguranță, diversificarea modalităților de predare/ învățare, integrarea tehnologiilor informaționale în procesul de învățământ, ar crea premise pentru o *învățare mai eficientă*, pentru *creșterea performanțelor în învățare ale elevilor*.

**Cu privire la ținta reflectată în itemul interogativ-condițional „Dacă aveți dificultăți în integrarea tehnologiei informatice (IT) în procesul de predare, la clasă, de ce natură sunt acestea?”**

Răspunsurile date de repondenți situează pe primele trei locuri, în ordine, posibilitățile de răspuns care vizează *dificultăți în asigurarea tehnologiei* specifice unui demers de predare/ învățare bazat pe tehnologiile informatice. În ordine, răspunsurile, din punct de vedere al dificultăților, se poziționează astfel:

- număr insuficient de computere;
- lipsa aplicațiilor software;

- nu există conexiune Internet corespunzătoare.

Este foarte relevant faptul că pe ultimul loc se află „dezinteresul elevilor pentru utilizarea computerului în procesul didactic”. De asemenea, prezintă interes și faptul că profesorii chestionați afirmă, pe de o parte, că nu au suficientă formare și/ sau experiență privind utilizarea IT sau a softului educațional, iar pe de altă parte, exprimă opinia potrivit căreia „elevii nu au suficiente abilități de lucru cu computerul”.

Este interesant faptul că din punct de vedere al mediului de rezidență, se pare că cele mai mari dificultăți se regăsesc în mediul urban și nu, cum ar fi de așteptat, în mediul rural. Această caracteristică se regăsește pentru aproape toate variantele de răspuns oferite de investigatori, cu excepția „conexiune la Internet corespunzătoare” și „dezinteresul elevilor pentru utilizarea computerului în procesul didactic”.

În ce privește **dificultățile în integrarea tehnologiei informatice (IT) în procesul de predare** se remarcă faptul că acestea se regăsesc în toate „ariile curriculare”, dar diferențiat, desigur. Profesorii din aria curriculară „Limbă și comunicare” invocă în mai mare măsură decât ceilalți „lipsa aplicațiilor software”. De asemenea, este prezentă semnificativ, pentru toate ariile curriculare, dificultatea privind „numărul insuficient de computere”. Este, de asemenea, îngrijorător de mare numărul celor care declară că nu au suficientă formare sau experiență privind utilizarea IT sau a softului educațional.

Din punct de vedere al criteriului „vechime în învățământ”, indiferent de tranșa de experiență la catedră, fără excepție, cu mici diferențe, sunt identificate ca dificultăți majore „numărul insuficient de computere”, „lipsa aplicațiilor software”, „conexiune Internet corespunzătoare”, precum și „formarea și/ sau experiența privind utilizarea IT sau a softului educațional”.

În ceea ce privește acest ultim indicator, este relevant faptul că 25 % dintre profesorii cu vechime „peste 20 de ani” remarcă faptul că nu dispun de competențele digitale necesare pentru integrarea IT în procesul didactic. Este semnificativă, de asemenea, și constatarea potrivit căreia toți ceilalți profesori, indiferent de vechime, conștientizează faptul că nu sunt suficient de bine pregătiți în acest domeniu.

Din perspectiva cerințelor privind **reconstrucția curriculumului școlar**, este evidentă necesitatea reconsiderării perspectivelor privind optimizarea integrării tehnologiei informatice (IT) în procesul de învățământ. Imperativele majore vin din următoarele direcții:

- extinderea rețelelor de calculatoare de la nivelul unităților de învățământ;
- modernizarea/ actualizarea permanentă a tehnologiei, în pas cu evoluțiile din domeniu;
- asigurarea conexiunii la Internet ;
- creșterea preocupărilor pentru transpunerea cerințelor de învățare într-o manieră specifică folosirii tehnologiilor digitale;
- amplificarea preocupărilor pentru dezvoltarea de aplicații software;
- eficientizarea programelor/ cursurilor/ disciplinelor de studiu referitoare la tehnologiile informatice, atât în formarea inițială, cât și în formarea continuă a cadrelor didactice;
- motivarea elevilor, indiferent de mediul de rezidență, pentru a dobândi competențele necesare de lucru cu computerul;

- transformarea computerului, atât la nivelul profesorului, cât și al elevului, într-un instrument indispensabil de învățare, de comunicare și, în ultimă instanță, într-un model de viață.

**Cu privire la valorile obținute din prelucrarea datelor itemului care viza „Precizați care este cauza introducerii elementelor noi în tehnologia didactică.”**

Răspunsurile cadrelor didactice la această întrebare ne conduc la ideea conform căreia motivele introducerii elementelor noi în tehnologia didactică sunt, în ordinea importanței:

- un sprijin mai mare în învățare pentru elevi;
- atragerea elevilor către disciplina predată de profesorul reponent;
- înțelegerea mai bună a conținuturilor de către elevi.

Cum era și de așteptat, pe penultimul și, respectiv, ultimul loc se află:

- obligativitatea derivată dintr-un act normativ;
- noua „modă” în educație.

Această ierarhizare a motivelor introducerii elementelor noi în tehnologia didactică demonstrează cu prisosință faptul că primează dorința cadrelor didactice de a crește eficiența activității didactice și, deopotrivă, demonstrează faptul că au fost conștientizate disponibilitățile și avantajele învățării cu ajutorul calculatorului. Dincolo de „moda” în educație, care, trebuie să recunoaștem, este resimțită în anumite contexte/ împrejurări, utilizarea noilor tehnologii a devenit o realitate folosită cu convingere de către profesori. Introducerea computerului în lecții, realizarea de aplicații, evaluarea computerizată permit o adaptare a învățării la cerințele unui proces didactic mai adecvat unui învățământ modern, care plasează elevul în situația de a aplica, de a exersa, de a se verifica în timp, uneori, real.

Este evident faptul că apariția noilor tehnologii ce pot fi utilizate cu succes în spațiul educațional face ca sistemul educațional tradițional să dobândească noi dimensiuni. În noile condiții, chiar profesorul își schimbă atribuțiile, acesta devenind din ce în ce mai mult facilitator al învățării, nu doar transmițător de cunoștințe. Noile metode de învățare puse la dispoziție prin intermediul noilor tehnologii determină creșterea atenției și motivației elevilor pentru învățare. Această activitate devine, în noile condiții, o învățare angajată, colaborativă, cu sarcini de lucru concrete, reale, generând totodată posibilități mai mari de comunicare și colaborare a elevului cu ceilalți colegi, precum și cu profesorul.

Răspunsurile cadrelor didactice la această întrebare sunt interesante și erau așteptate. Ca în multe alte situații, comunitatea cadrelor didactice „știe ce trebuie făcut”. Dar ce se întâmplă în realitate? De ce realitatea școlară demonstrează o distanță uneori prea mare între discursul teoretic și practica educațională?

**Un alt item introdus în cercetarea amintită a fost cel care viza, tot la categoria cadre didactice „În ce privește oferta de formare, cum apreciați următoarele aspecte legate de opțiunile Dvs.:**

- *Tematica cursurilor de formare este adecvată pentru specialitatea în care predau;*
- *Competențele profesionale (didactice) dezvoltate prin programele de formare sunt relevante pentru activitatea curentă;*
- *Există o ofertă de formare pentru dezvoltarea personală, care se corelează cu nevoile locului de muncă prezent;*
- *Condițiile de desfășurare a programelor de formare (resurse materiale, spațiu etc) sunt satisfăcătoare;*
- *Metodele de formare și de evaluare sunt inovative;*
- *Formatorii sunt bine pregătiți profesional.”*

Se remarcă, dintr-o simplă inspecție vizuală asupra răspunsurilor date de cadrele didactice, o apreciere semnificativă a aspectelor ce țin de oferta de formare. Sunt valorizate, în ordine, „potrivit” și „în mare măsură” toate variantele de răspuns enunțate anterior. Este mic numărul cadrelor didactice care opinează că oferta de formare nu îndeplinește cerințele de conținut ale programelor puse la dispoziție, calitatea formatorilor, condițiile de desfășurare, materiale etc.

Din punct de vedere al programelor oferite, răspunsurile cadrelor didactice trebuie corelate și cu Metodologia CNFP de acreditare a programelor de formare continuă, care impune o serie de standarde de calitate superioare și o tipologie diversificată, care, după cum rezultă din datele statistice, corespunde așteptărilor profesorilor. În plus, activitatea CSA (Comisia Superioară de Acreditare a Programelor de formare) realizează o selecție riguroasă a dosarelor depuse de diverși furnizori de formare. Pe de altă parte, din aceleași date oferite de răspunsurile cadrelor didactice, rezultă că procesul de monitorizare a implementării programelor acreditate este de calitate. Am putea merge cu raționamentul mai departe pentru a deduce faptul că însăși calitatea și responsabilitatea furnizorilor de programe de formare au crescut, pe întreaga traiectorie a demersului întreprins: selecția tematicii/ problematicii propuse, conceperea programelor, selecția formatorilor, promovarea unor metodologii didactice diversificate de lucru și de evaluare, asigurarea condițiilor materiale corespunzătoare etc.

Și pentru acest item rămâne valabilă întrebarea: De ce realitatea școlară demonstrează o distanță uneori prea mare între discursul teoretic și practica educațională? După opiniile exprimate, rezultă cu prisosință faptul că profesorii găsesc atractive și interesante ofertele de formare continuă, apreciază oportunitatea și actualitatea tematicilor, calitatea condițiilor de desfășurare a activităților. În asemenea condiții este firească întrebarea: de ce nu se regăsesc în practica educațională, la clasă, competențele profesionale (didactice) dezvoltate prin programele de formare? Care sunt cauzele care generează distanțarea dintre ceea „ce știu” și ceea „ce fac” profesorii?

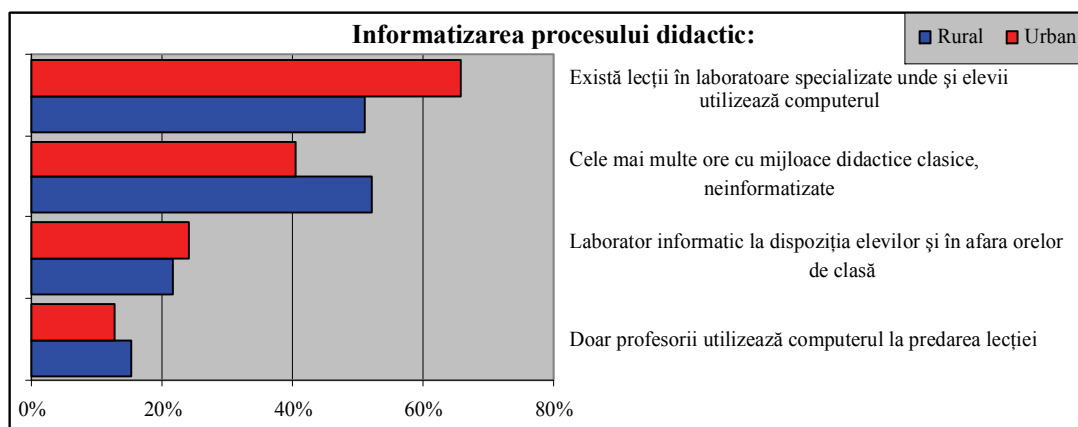
(4). Dacă profesorii se raportează astfel la competența digitală, elevii dau răspunsuri și mai semnificative. La chestionarea privind utilizarea calculatorului de către elevi s-a obținut următoarea situație relevantă:

**Tabel 12.** Distribuția elevilor în funcție de dotarea școlii cu calculatoare: număr de computere la 100 de elevi din școală

		1–5 comp	6–10 comp	11–15 comp	16–20 comp	peste 20 comp	Total
Total	Total	689	1154	559	46	49	2497
Mediu	Rural	184	455	185	16	26	866
	Urban	505	699	374	30	23	1631
Clasa	GIM	444	549	240	1	26	1260
	LIC	245	605	319	45	23	1237
	Total	689	1154	559	46	49	2497

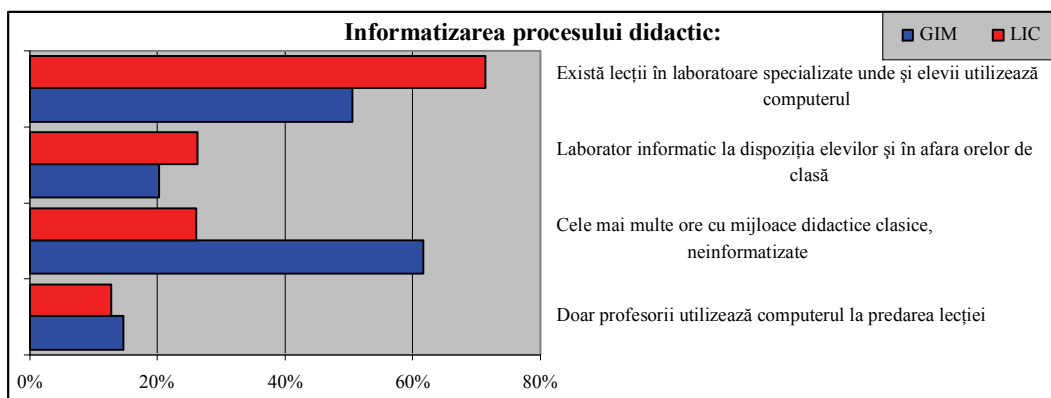
Diagrama de mai jos (Fig. 21) arată în ce mod folosesc calculatorul elevii din mediul urban și cei din mediul rural.

Se pot constata deosebirile mai mult decât semnificative dintre mediul urban și cel rural.



**Fig. 21.** Dinamica informatizării procesului didactic în raport de mediu

Diagrama următoare relevă deosebiri semnificative între elevii de gimnaziu și cei de liceu în privința posibilităților de a utiliza calculatorul.



**Fig. 22.** Dinamica informatizării procesului didactic în raport de ciclu de școlarizare

Să nu uităm că această situație a fost surprinsă în februarie – martie 2011! Mai există încă în România școli fără laborator informatic și există școli care dispun de ele, dar sunt folosite numai de profesori!

## 12.2. COMPETENȚELE-CHEIE ȘI MOTIVAȚIA ÎNVĂȚĂRII

(1). Ideea că un curriculum centrat pe competențe-cheie ar putea genera spontan o modificare a motivației elevilor pentru învățare este seducătoare dar naivă. Nu avem nicio certitudine că elaborarea și implementarea unui curriculum nou, precum cel centrat pe competențele-cheie recomandate de Parlamentul European, va determina automat o resurrecție a motivației învățării, bruscă și de amploare, în populația școlară actuală. Dimpotrivă, experiența arată că schimbările curriculare anterioare din școala românească, antrenând anomie, au contribuit la demotivarea unui procent neestimat cantitativ de elevi. Cercetarea empirică întreprinsă de echipa profesorului Șerban Iosifescu în martie 2011 a surprins câteva disfuncționalități nedorite în acest sens.

(2). Elevii au fost chestionați în legătură cu satisfacția față de școală și cu plăcerea de a învăța. S-au constatat următoarele (vezi Tabel 13):

**Tabel 13.** Satisfacția față de școală și plăcerea de a învăța

	foarte mult	mult	mi-e indiferent	puțin	foarte puțin / deloc	NonR
<b>Îți place la școală ?</b>	396	1307	567	264	86	7
	<b>15,1%</b>	<b>49,8%</b>	<b>21,6%</b>	<b>10,0%</b>	<b>3,3%</b>	<b>0,3%</b>
<b>Cât de mult îți place să înveți?</b>	219	1240	664	395	100	9
	<b>8,3%</b>	<b>47,2%</b>	<b>25,3%</b>	<b>15,0%</b>	<b>3,8%</b>	<b>0,3%</b>

(3). Dacă numai 15% elevi declară că le place foarte mult la școală și alți 21% se declară indiferenți, nu poate fi o dovadă că schimbările curriculare anterioare au antrenat un anumit spor motivațional față de învățarea școlară. Corelând aceste date cu cele referitoare la satisfacția de a învăța avem dovada certă că orice nou curriculum trebuie însoțit de componente motivaționale care să acționeze intrinsec și benign în sistemul și procesul educativ.

(4). Diagramele de mai jos (Fig .23 și 24) arată că atât satisfacția față de școală cât și satisfacția de a se instrui sunt cu totul insuficiente pentru a se putea sconta că școala va produce performanțe superioare în procente foarte mari.

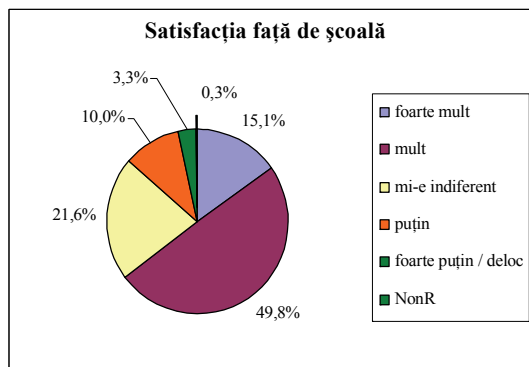


Fig. 23. Satisfacția resimțită față de școală

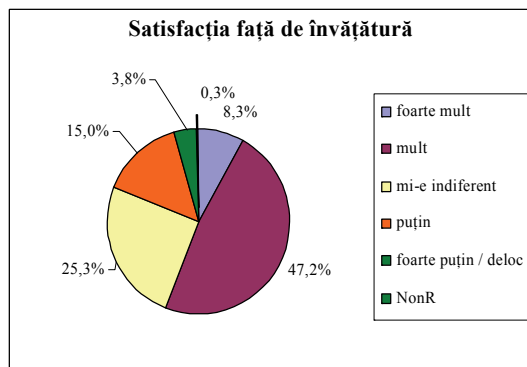


Fig. 24. Satisfacția resimțită față de învățatură

### 12.3. COMPETENȚELE-CHEIE ȘI PERFORMANȚELE ȘCOLARE

În anul 2010 examenul de bacalaureat a consemnat performanțele școlare realizate de elevi pe baza unui curriculum centrat pe competențe. S-au ameliorat spectaculos performanțele școlare ale elevilor datorită acestei schimbări curriculare?

(1). Probele folosite la examene și rezultatele finale au fost următoarele:

**Proba A** este proba de evaluare a competențelor de comunicare orală în limba română. Candidații au fost clasificați astfel:

- Nivel mediu – 11,38%
- Nivel avansat – 29,20%
- Nivel experimentat – 53,74%

**Proba B** este proba de evaluare a competențelor de comunicare orală în limba maternă. Candidații au fost clasificați astfel:

- Nivel mediu – 3,71%
- Nivel avansat – 22,62%
- Nivel experimentat – 70,68%

**Proba C** este proba de evaluare a competențelor lingvistice într-o limbă de circulație internațională. Candidații au fost înregistrați statistic doar în proporție de 90,98% la nivelul începător.

**Proba D** este proba de evaluare a competențelor digitale, unde candidații au obținut următoarele rezultate:

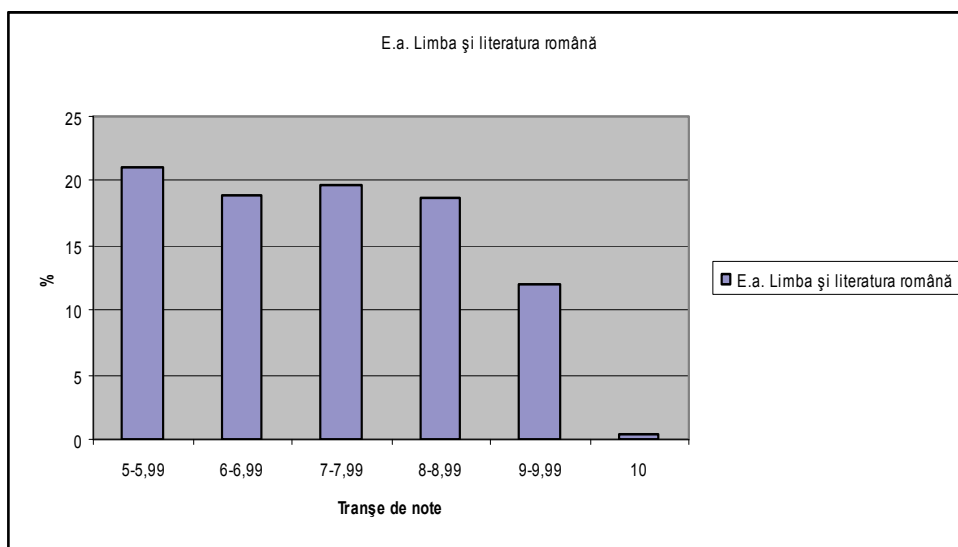
- Nivel începător – 15,6%
- Nivel mediu – 22,38%
- Nivel avansat – 31,33%
- Nivel experimentat 39,50%

**Proba E.a.** este proba scrisă comună pentru candidații de la toate filierele, profilurile și specializările, la limba și literatura română. S-au obținut următoarele rezultate:

**Tabel 14.** Rezultatele elevilor la probele de limbă și literatură română

Proba	Medii (%)					
	5–5,99	6–6,99	7–7,99	8–8,99	9–9,99	10
E.a. Limba și literatura română	<b>21,16</b>	<b>18,88</b>	<b>19,71</b>	<b>18,72</b>	<b>11,91</b>	<b>0,49</b>

Rezultă că 40,04% din candidați au performanțele situate în zona notelor de 5 – 6,99, iar 30,43% în zona notelor 8 – 9,99. Cu nota 10 au fost apreciați 1034 candidați (0,49%).



**Fig. 25.** Dinamica rezultatelor la limba și literatura română

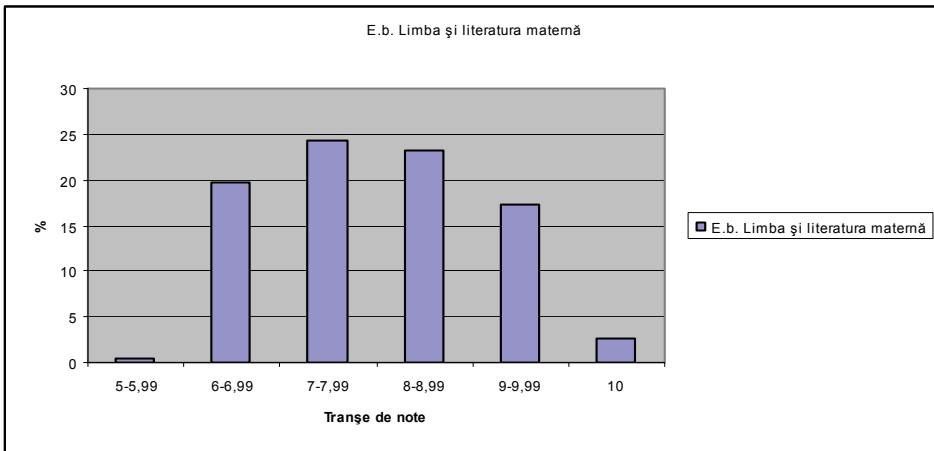
**Proba E.b.** este proba scrisă comună pentru candidații proveniți din toate filierele, profilurile și specializările, care au urmat studiile liceale într-o limbă a minorităților naționale. Rezultatele sunt înscrise în tabelul de mai jos.

**Tabel 15.** Rezultatele, pe medii, elevi minorități

Proba	Medii (%)					
	5–5,99	6–6,99	7–7,99	8–8,99	9–9,99	10
E.b. Limba și literatura maternă	<b>0,50</b>	<b>19,60</b>	<b>24,24</b>	<b>23,13</b>	<b>17,28</b>	<b>2,72</b>



În intervalul notelor de 5 – 6,99 se regăesc 20,10% din candidați, iar cu note între 8 – 9,99 sunt 40,41%. Cu nota 10 au fost notați 256 candidați (2,72%).



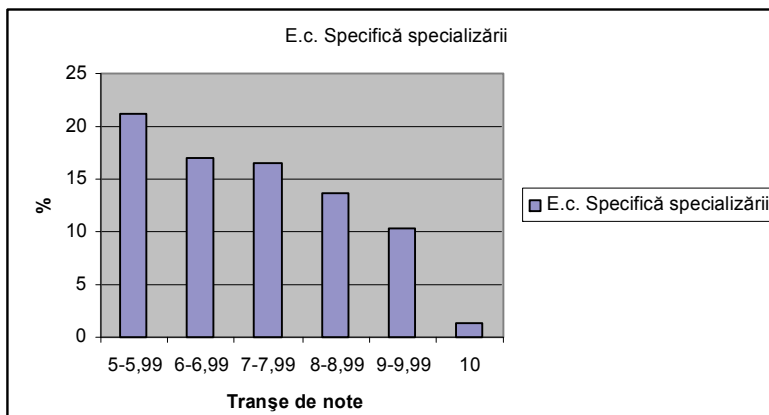
**Fig. 26.** Dinamica rezultatelor la limba și literatura maternă

**Proba E.c.** este proba diferențiată în funcție de filieră, profil și specializare. La această probă s-au obținut următoarele rezultate:

**Tabel 16.** Rezultate, pe medii, specializare

Proba	Medii (%)					
	5–5,99	6–6,99	7–7,99	8–8,99	9–9,99	10
E.c. Specifică specializării	<b>21,23</b>	<b>16,99</b>	<b>16,55</b>	<b>13,74</b>	<b>10,38</b>	<b>1,39</b>

Cei mai mulți candidați au susținut proba la matematică, procentul notelor între 5 și 6,99 este mai mare (37,22%) și cel al notelor între 8 și 9,99 este de 24,12%.



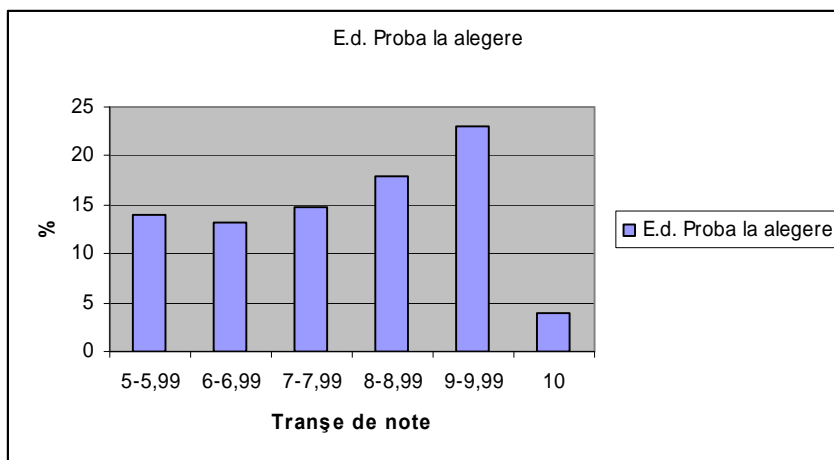
**Fig. 27.** Dinamica rezultatelor la proba de matematică

**Proba E.d.** este proba scrisă la alegere, în funcție de filieră, profil și specializare, care cuprinde o paletă largă de discipline la care s-a susținut examenul. Rezultatele înregistrate sunt prezentate în tabelul următor:

**Tabel 17.** Rezultate, pe medii, proba la alegere

Proba	Medii (%)					
	5–5,99	6–6,99	7–7,99	8–8,99	9–9,99	10
E.d. Proba la alegere	<b>14,00</b>	<b>13,22</b>	<b>14,78</b>	<b>17,88</b>	<b>23</b>	<b>3,98</b>

Fiind discipline la alegere, rezultatele au fost ceva mai bune. În primul rând, 8356 candidați au obținut nota maximă (3,98%) și 40,88% au avut notele cuprinse între 8 și 9,99.



**Fig. 28.** Dinamica rezultatelor la proba la alegere

(2). Această simplă trecere în revistă a rezultatelor la un examen esențial atestă că schimbările curriculare nu antrenează de la sine creșterea spectaculoasă a performanțelor școlare. Acest lucru se datorează, fără îndoială, precarității de design curricular și neluării în calcul a interrelațiilor dintre componentele ansamblului procesului de învățământ. Cel puțin una dintre ele poate fi dovedită: absența unor standarde de performanță construite unitar cu proceduri riguroase (și, *intelligitur ipsa*, necunoscute anterior de către elevi !) a dat naștere unor discrepanțe regionale cel puțin curioase. Profesorul Vasile Molan, de la Universitatea din București, a construit harta acestui explicabil dar absurd fenomen (v. Fig. 29).

Se poate constata în Fig. 29 că procentele de promovabilitate a bacalaureatului se distribuie neverosimil de diferențiat de la un județ la altul: liceenii din Capitală nu au promovat decât în procent de 61%, iar cei din județele Suceava, Timiș, Arad și Bihor au depășit procentul de 85% !

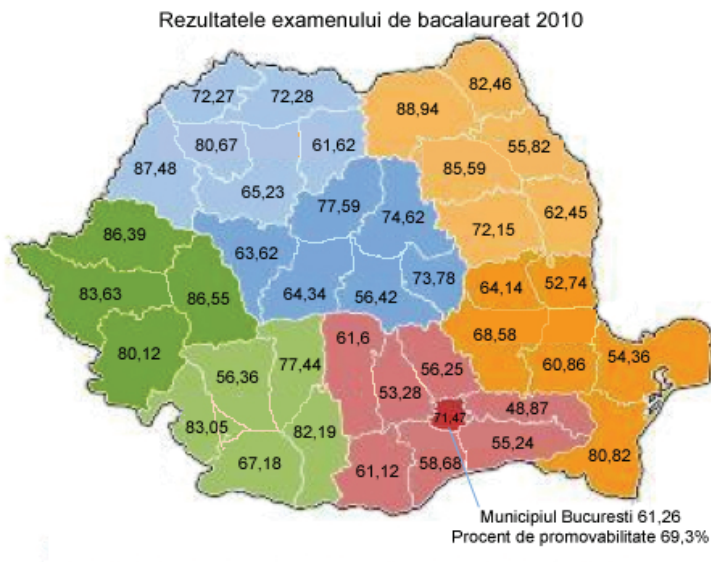


Fig. 29. Rezultatele la Bacalaureat, pe județe

## 13. INTERRELAȚIILE ÎNVĂȚĂRII ȘI INSTRUIRII CU CELELALTE COMPONENTE ALE PROCESULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV

Am anticipat deja argumentele pentru care învățarea este componenta care asigură „energia organică” a procesului de învățământ. Ca *învățare școlară* – adică instituționalizată, formalizată și dirijată de către cadrul didactic – ea își pierde o parte însemnată din spontaneitatea naturală și antrenează, în virtutea *legii efectului*, comportamente opuse, de respingere a învățării formale. Între anumite limite acest fenomen este normal și trebuie luat în considerare ca atare. Aceasta nu înseamnă că profesorul de gimnaziu sau de liceu trebuie să îl considere o fatalitate. Dimpotrivă, prevenirea și atenuarea efectelor negative ale instruirii – ca învățare instituționalizată – este cea mai importantă sarcină și menire a cadrului didactic.

Cum stau lucrurile în școala românească din acest punct de vedere?

Prin calitățile intrinseci, dar și prin actualitatea datelor oferite, studiul empiric deja citat întreprins de echipa condusă de profesorul Șerban Iosifescu dă unele răspunsuri surprinzătoare.

### 13.1. MODELUL INSTRUCTIIONAL AL CADRELOR DIDACTICE

(1). La întrebarea cu privire la *structura orei de curs, CA RELAȚIE PREDARE ȘI ÎNVĂȚARE*, cadrele didactice investigate au furnizat următoarele date:

**Tabel 18. Rezultatele la învățatură ale elevilor, pe intervale de medii**

		Peste 30%		20-30%		Sub 20%		NonR	
		Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%
<b>1.</b>	Cât timp dintr-o oră de curs dedicați, în medie, predării?	487	<b>34,9</b>	734	<b>52,5</b>	141	<b>10,1</b>	35	<b>2,5</b>
<b>2.</b>	Cât timp dintr-o oră de curs dedicați, în medie, activității independente de învățare a elevilor?	317	<b>22,7</b>	600	<b>42,9</b>	441	<b>31,6</b>	39	<b>2,8</b>
<b>3.</b>	Cât timp dintr-o oră este dedicat, în medie, activității de învățare pe grupe/echipe?	383	<b>27,4</b>	506	<b>36,2</b>	472	<b>33,8</b>	36	<b>2,6</b>

(2). Întrebarea nu a fost bine pusă. Autorul chestionarului s-a lăsat sedus de sintagma „predare-învățare-evaluare.” Dar această formulare, corectă teoretic, nu prezintă ordinea desfășurării clasice a lecției. În realitate ordinea desfășurării orei de curs ar putea fi următoarea: *verificarea lecției precedente, însoțită de evaluarea lecției precedente + predarea lecției noi + sarcini de învățare a lecției noi realizate mai ales acasă.* Într-o astfel de desfășurare, lecția tradițională reduce învățarea efectivă în clasă la un minimum acceptabil și extinde *învățarea acasă* la un maximum adesea insuportabil. Că lucrurile stau astfel, și nu conform datelor de mai sus, se poate dovedi confruntând aceste date cu declarațiile elevilor.

La întrebarea „*Estimează cât timp dintr-o oră de curs ascuți, de obicei, explicațiile profesorului?*” aceștia au furnizat următoarele date:

**Tabel 19. Conduita elevilor – criteriul ascultării/ unitate de timp**

	<b>GIM</b>	<b>LIC</b>	<b>Total</b>	<b>GIM</b>	<b>LIC</b>	<b>Total</b>
majoritatea timpului	764	691	1455	<b>55,3%</b>	<b>55,5%</b>	<b>55,4%</b>
mai mult de jumătate din timpul orei	477	430	907	<b>34,5%</b>	<b>34,5%</b>	<b>34,5%</b>
mai puțin de jumătate din timpul orei	91	99	190	<b>6,6%</b>	<b>8,0%</b>	<b>7,2%</b>
foarte puțin din timpul unei ore	44	22	66	<b>3,2%</b>	<b>1,8%</b>	<b>2,5%</b>

NonR	6	3	9	<b>0,4%</b>	<b>0,2%</b>	<b>0,3%</b>
Total	1382	1245	2627	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Desigur, nici predarea nici învățarea nu înseamnă „ascultare”. Învățarea presupune parcurgerea unei experiențe care modifică și restructurează profund sistemul interior de conștiințe, skills-uri, valori etc. al elevului. Faptul că peste 90% ( 55% + 35% ) dintre elevi percep că „ascultă” și nu că „învață” în timpul orei de curs este revelator.

(3). Timpul destinat învățării în clasă – individual sau în microgrupuri – este estimat de elevi în procente inacceptabil de mici. La întrebarea „*Estimează cât timp dintr-o oră de curs lucrezi individual sau pe grupuri ?*” s-au obținut următoarele date:

**Tabel 20.** *Timpul alocat achizițiilor individuale și în grup*

	<b>GIM</b>	<b>LIC</b>	<b>Total</b>	<b>GIM</b>	<b>LIC</b>	<b>Total</b>
majoritatea timpului	277	258	535	<b>20,0%</b>	<b>20,7%</b>	<b>20,4%</b>
mai mult de jumătate din timpul orei	311	327	638	<b>22,5%</b>	<b>26,3%</b>	<b>24,3%</b>
mai puțin de jumătate din timpul orei	506	444	950	<b>36,6%</b>	<b>35,7%</b>	<b>36,2%</b>
foarte puțin din timpul unei ore	279	212	491	<b>20,2%</b>	<b>17,0%</b>	<b>18,7%</b>
NonR	9	4	13	<b>0,7%</b>	<b>0,3%</b>	<b>0,5%</b>
Total	1382	1245	2627	<b>100,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100,0%</b>

Dacă numai 20% dintre elevi beneficiază de *class-room learning* integral, atunci devin explicabile rămânerea în urmă la învățătură, accentuarea fenomenelor dezinteres și demotivare și, *ergo naturalis*, descreșterea performanțelor școlare.

(4). Rezultă că inter-învățarea, învățarea cooperativă, metodele interactive se folosesc doar în foarte puține cazuri în școala românească de azi.

La întrebarea „*Îți cer profesorii să faci legături între informațiile predate la diferite discipline (de exemplu, între matematică și fizică, între istorie și geografie etc.)?*” elevii au furnizat următoarele date:

**Tabel 21. Solicitarea didactică a realizării conexiunilor între cunoștințe**

		Da, cei mai mulți dintre profesori	Da, unii profesori	Da, puțini dintre profesori	Nu	NonR	Total
Total	Total	<b>529</b>	<b>1387</b>	<b>487</b>	<b>211</b>	<b>13</b>	<b>2627</b>
Mediu	Rural	207	523	154	74	6	964
	Urban	322	864	333	137	7	1663
Clasa	GIM	311	740	225	96	10	1382
	LIC	218	647	262	115	3	1245
Resursa Umană	Nesatisfăcătoare	105	191	61	25	2	384
	Satisfăcătoare	121	375	121	50	1	668
	Bune	180	569	211	85	8	1053
	Foarte bune	64	127	42	19	1	253

		Da, cei mai mulți dintre profesori	Da, unii profesori	Da, puțini dintre profesori	Nu	NonR	Total
Total	Total	<b>20,1%</b>	<b>52,8%</b>	<b>18,5%</b>	<b>8,0%</b>	<b>0,5%</b>	<b>100,0%</b>
Mediu	Rural	<b>21,5%</b>	<b>54,3%</b>	<b>16,0%</b>	<b>7,7%</b>	<b>0,6%</b>	<b>100,0%</b>
	Urban	<b>19,4%</b>	<b>52,0%</b>	<b>20,0%</b>	<b>8,2%</b>	<b>0,4%</b>	<b>100,0%</b>
Clasa	GIM	<b>22,5%</b>	<b>53,5%</b>	<b>16,3%</b>	<b>6,9%</b>	<b>0,7%</b>	<b>100,0%</b>
	LIC	<b>17,5%</b>	<b>52,0%</b>	<b>21,0%</b>	<b>9,2%</b>	<b>0,2%</b>	<b>100,0%</b>
Resursa Umană	Nesatisfăcătoare	<b>27,3%</b>	<b>49,7%</b>	<b>15,9%</b>	<b>6,5%</b>	<b>0,5%</b>	<b>100,0%</b>
	Satisfăcătoare	<b>18,1%</b>	<b>56,1%</b>	<b>18,1%</b>	<b>7,5%</b>	<b>0,1%</b>	<b>100,0%</b>
	Bune	<b>17,1%</b>	<b>54,0%</b>	<b>20,0%</b>	<b>8,1%</b>	<b>0,8%</b>	<b>100,0%</b>
	Foarte bune	<b>25,3%</b>	<b>50,2%</b>	<b>16,6%</b>	<b>7,5%</b>	<b>0,4%</b>	<b>100,0%</b>

Faptul că pentru un curriculum centrat pe competențe și arii curriculare apar asemenea date este cu totul surprinzător. Întrebarea a vizat una dintre cele mai însemnate arii curriculare: matematica și științele naturii. Dacă doar 20% dintre elevi percep că profesorii din aria curriculară respectivă corelează cunoștințele prin obiective/competențe comune ale acelei arii, atunci se poate depista o gravă disfuncționalitate în structura curriculară formală și în „aplicarea” ei consecventă în practica instruirii.

(5). Mai dramatic este faptul că învățarea este „amânată” acasă. Elevilor li se fixează multe „teme pentru acasă” care urmează să fie realizate individual după orele petrecute la școală.

Elevii au fost întrebați: „În ce măsură situațiile menționate în continuare te ajută atunci când îți pregătești lecțiile?”. Rezultatele brute sunt grăitoare. (Tabel 22)

**Tabel 22. Situații facilitatoare învățării școlare**

		foarte mare măsură	mare măsură	măsură medie	mică măsură	foarte mică măsură sau deloc	NonR
		5	4	3	2	1	0
1.	ascultarea cu atenție a ceea ce spune profesorul în timpul lecțiilor	1605	739	210	42	9	22
2.	citirea notițelor luate în timpul lecțiilor	1305	895	283	78	25	41
3.	utilizarea manualului școlar	550	959	772	239	64	43
4.	utilizarea culegerilor, ghidurilor	481	885	715	310	161	75
5.	utilizarea internetului	717	668	616	333	225	68
6.	utilizarea cărților de la biblioteca școlii	241	492	775	534	463	122
7.	solicitarea de sprijin și discutarea sarcinilor de rezolvat / temelor cu profesorii	596	791	594	345	249	52
8.	solicitarea de sprijin și discutarea sarcinilor de rezolvat / temelor cu colegii	227	717	897	500	223	63
9.	solicitarea de sprijin și discutarea sarcinilor de rezolvat / temelor cu membrii familiei (frați, părinți, bunici etc)	237	445	661	662	574	48

	foarte mare măsură	mare măsură	măsură medie	mică măsură	foarte mică măsură sau deloc	NonR	Medie	% medie din 5p
<b>TOTAL(%)</b>								
<b>1</b>	<b>61,1%</b>	<b>28,1%</b>	<b>8,0%</b>	<b>1,6%</b>	<b>0,3%</b>	<b>0,8%</b>	<b>4,455</b>	<b>89,1%</b>
<b>2</b>	<b>49,7%</b>	<b>34,1%</b>	<b>10,8%</b>	<b>3,0%</b>	<b>1,0%</b>	<b>1,6%</b>	<b>4,239</b>	<b>84,8%</b>
<b>3</b>	<b>20,9%</b>	<b>36,5%</b>	<b>29,4%</b>	<b>9,1%</b>	<b>2,4%</b>	<b>1,6%</b>	<b>3,595</b>	<b>71,9%</b>
<b>4</b>	<b>18,3%</b>	<b>33,7%</b>	<b>27,2%</b>	<b>11,8%</b>	<b>6,1%</b>	<b>2,9%</b>	<b>3,377</b>	<b>67,5%</b>
<b>5</b>	<b>27,3%</b>	<b>25,4%</b>	<b>23,4%</b>	<b>12,7%</b>	<b>8,6%</b>	<b>2,6%</b>	<b>3,424</b>	<b>68,5%</b>
<b>6</b>	<b>9,2%</b>	<b>18,7%</b>	<b>29,5%</b>	<b>20,3%</b>	<b>17,6%</b>	<b>4,6%</b>	<b>2,676</b>	<b>53,5%</b>
<b>7</b>	<b>22,7%</b>	<b>30,1%</b>	<b>22,6%</b>	<b>13,1%</b>	<b>9,5%</b>	<b>2,0%</b>	<b>3,375</b>	<b>67,5%</b>
<b>8</b>	<b>8,6%</b>	<b>27,3%</b>	<b>34,1%</b>	<b>19,0%</b>	<b>8,5%</b>	<b>2,4%</b>	<b>3,014</b>	<b>60,3%</b>
<b>9</b>	<b>9,0%</b>	<b>16,9%</b>	<b>25,2%</b>	<b>25,2%</b>	<b>21,9%</b>	<b>1,8%</b>	<b>2,606</b>	<b>52,1%</b>
<b>RURAL(%)</b>								
<b>1</b>	<b>62,9%</b>	<b>25,9%</b>	<b>7,8%</b>	<b>1,8%</b>	<b>0,5%</b>	<b>1,1%</b>	<b>4,454</b>	<b>89,1%</b>
<b>2</b>	<b>47,2%</b>	<b>36,1%</b>	<b>11,0%</b>	<b>3,5%</b>	<b>0,9%</b>	<b>1,2%</b>	<b>4,214</b>	<b>84,3%</b>
<b>3</b>	<b>24,7%</b>	<b>42,9%</b>	<b>23,1%</b>	<b>6,6%</b>	<b>1,2%</b>	<b>1,3%</b>	<b>3,791</b>	<b>75,8%</b>
<b>4</b>	<b>21,9%</b>	<b>36,0%</b>	<b>22,8%</b>	<b>10,5%</b>	<b>6,3%</b>	<b>2,5%</b>	<b>3,492</b>	<b>69,8%</b>
<b>5</b>	<b>20,2%</b>	<b>19,2%</b>	<b>22,9%</b>	<b>17,7%</b>	<b>16,2%</b>	<b>3,7%</b>	<b>2,983</b>	<b>59,7%</b>
<b>6</b>	<b>9,4%</b>	<b>20,2%</b>	<b>35,6%</b>	<b>16,2%</b>	<b>13,8%</b>	<b>4,8%</b>	<b>2,810</b>	<b>56,2%</b>
<b>7</b>	<b>25,2%</b>	<b>31,1%</b>	<b>23,3%</b>	<b>9,2%</b>	<b>8,9%</b>	<b>2,2%</b>	<b>3,479</b>	<b>69,6%</b>
<b>8</b>	<b>9,0%</b>	<b>27,8%</b>	<b>33,3%</b>	<b>19,0%</b>	<b>8,5%</b>	<b>2,4%</b>	<b>3,027</b>	<b>60,5%</b>
<b>9</b>	<b>9,3%</b>	<b>17,4%</b>	<b>24,3%</b>	<b>23,9%</b>	<b>23,2%</b>	<b>1,9%</b>	<b>2,602</b>	<b>52,0%</b>
<b>URBAN(%)</b>								
<b>1</b>	<b>60,1%</b>	<b>29,4%</b>	<b>8,1%</b>	<b>1,5%</b>	<b>0,2%</b>	<b>0,7%</b>	<b>4,456</b>	<b>89,1%</b>
<b>2</b>	<b>51,1%</b>	<b>32,9%</b>	<b>10,6%</b>	<b>2,6%</b>	<b>1,0%</b>	<b>1,7%</b>	<b>4,253</b>	<b>85,1%</b>
<b>3</b>	<b>18,8%</b>	<b>32,8%</b>	<b>33,0%</b>	<b>10,5%</b>	<b>3,1%</b>	<b>1,8%</b>	<b>3,481</b>	<b>69,6%</b>



<b>4</b>	<b>16,2%</b>	<b>32,4%</b>	<b>29,8%</b>	<b>12,6%</b>	<b>6,0%</b>	<b>3,1%</b>	<b>3,310</b>	<b>66,2%</b>
<b>5</b>	<b>31,4%</b>	<b>29,0%</b>	<b>23,8%</b>	<b>9,7%</b>	<b>4,1%</b>	<b>1,9%</b>	<b>3,680</b>	<b>73,6%</b>
<b>6</b>	<b>9,0%</b>	<b>17,9%</b>	<b>26,0%</b>	<b>22,7%</b>	<b>19,8%</b>	<b>4,6%</b>	<b>2,598</b>	<b>52,0%</b>
<b>7</b>	<b>21,2%</b>	<b>29,5%</b>	<b>22,2%</b>	<b>15,4%</b>	<b>9,8%</b>	<b>1,9%</b>	<b>3,314</b>	<b>66,3%</b>
<b>8</b>	<b>8,4%</b>	<b>27,0%</b>	<b>34,6%</b>	<b>19,1%</b>	<b>8,5%</b>	<b>2,4%</b>	<b>3,006</b>	<b>60,1%</b>
<b>9</b>	<b>8,8%</b>	<b>16,7%</b>	<b>25,7%</b>	<b>26,0%</b>	<b>21,0%</b>	<b>1,8%</b>	<b>2,609</b>	<b>52,2%</b>
<b>GIMNAZIU(%)</b>								
<b>1</b>	<b>58,8%</b>	<b>28,6%</b>	<b>9,0%</b>	<b>2,0%</b>	<b>0,5%</b>	<b>1,1%</b>	<b>4,400</b>	<b>88,0%</b>
<b>2</b>	<b>49,6%</b>	<b>34,1%</b>	<b>10,6%</b>	<b>3,1%</b>	<b>1,0%</b>	<b>1,5%</b>	<b>4,237</b>	<b>84,7%</b>
<b>3</b>	<b>23,7%</b>	<b>39,4%</b>	<b>25,6%</b>	<b>7,7%</b>	<b>1,9%</b>	<b>1,7%</b>	<b>3,703</b>	<b>74,1%</b>
<b>4</b>	<b>21,1%</b>	<b>37,3%</b>	<b>23,7%</b>	<b>9,2%</b>	<b>5,7%</b>	<b>2,9%</b>	<b>3,503</b>	<b>70,1%</b>
<b>5</b>	<b>24,2%</b>	<b>19,7%</b>	<b>24,5%</b>	<b>15,3%</b>	<b>12,8%</b>	<b>3,5%</b>	<b>3,168</b>	<b>63,4%</b>
<b>6</b>	<b>8,1%</b>	<b>17,1%</b>	<b>31,8%</b>	<b>18,7%</b>	<b>19,0%</b>	<b>5,3%</b>	<b>2,608</b>	<b>52,2%</b>
<b>7</b>	<b>23,2%</b>	<b>30,1%</b>	<b>23,1%</b>	<b>11,1%</b>	<b>10,1%</b>	<b>2,4%</b>	<b>3,378</b>	<b>67,6%</b>
<b>8</b>	<b>8,0%</b>	<b>27,6%</b>	<b>33,0%</b>	<b>19,0%</b>	<b>9,6%</b>	<b>2,8%</b>	<b>2,970</b>	<b>59,4%</b>
<b>9</b>	<b>9,4%</b>	<b>19,2%</b>	<b>25,5%</b>	<b>23,5%</b>	<b>20,5%</b>	<b>2,0%</b>	<b>2,677</b>	<b>53,5%</b>
<b>LICEU(%)</b>								
<b>1</b>	<b>63,6%</b>	<b>27,6%</b>	<b>6,8%</b>	<b>1,2%</b>	<b>0,2%</b>	<b>0,6%</b>	<b>4,516</b>	<b>90,3%</b>
<b>2</b>	<b>49,7%</b>	<b>34,1%</b>	<b>10,9%</b>	<b>2,8%</b>	<b>0,9%</b>	<b>1,6%</b>	<b>4,241</b>	<b>84,8%</b>
<b>3</b>	<b>17,8%</b>	<b>33,3%</b>	<b>33,6%</b>	<b>10,6%</b>	<b>3,1%</b>	<b>1,6%</b>	<b>3,475</b>	<b>69,5%</b>
<b>4</b>	<b>15,2%</b>	<b>29,6%</b>	<b>31,1%</b>	<b>14,7%</b>	<b>6,6%</b>	<b>2,8%</b>	<b>3,237</b>	<b>64,7%</b>
<b>5</b>	<b>30,7%</b>	<b>31,8%</b>	<b>22,3%</b>	<b>9,7%</b>	<b>3,9%</b>	<b>1,6%</b>	<b>3,709</b>	<b>74,2%</b>
<b>6</b>	<b>10,4%</b>	<b>20,6%</b>	<b>26,9%</b>	<b>22,1%</b>	<b>16,1%</b>	<b>3,9%</b>	<b>2,751</b>	<b>55,0%</b>
<b>7</b>	<b>22,2%</b>	<b>30,1%</b>	<b>22,1%</b>	<b>15,3%</b>	<b>8,8%</b>	<b>1,5%</b>	<b>3,370</b>	<b>67,4%</b>
<b>8</b>	<b>9,3%</b>	<b>27,0%</b>	<b>35,4%</b>	<b>19,1%</b>	<b>7,2%</b>	<b>1,9%</b>	<b>3,063</b>	<b>61,3%</b>
<b>9</b>	<b>8,6%</b>	<b>14,5%</b>	<b>24,8%</b>	<b>27,1%</b>	<b>23,4%</b>	<b>1,7%</b>	<b>2,528</b>	<b>50,6%</b>

După cum se vede, cei mai mulți elevi declară că se sprijină sau cer sprijinul profesorilor (61% + 22%). Este dovada certă că, dacă învățarea școlară este „motorul” procesului de învățământ, profesorul este „mecanicul” acestui subtil și complex „aparat” paideutic prin care se creează cultura și civilizația omenească.

(6). Locul și timpul în care elevul poate beneficia cel mai mult și mai eficient pentru învățare se află la școală, în clasă, în orele stabilite prin orarul școlar. Acasă elevii se pregătesc precar și, mult prea adesea, ineficient.

Modul de învățare acasă și de pregătire a temelor este ilustrat mai jos:

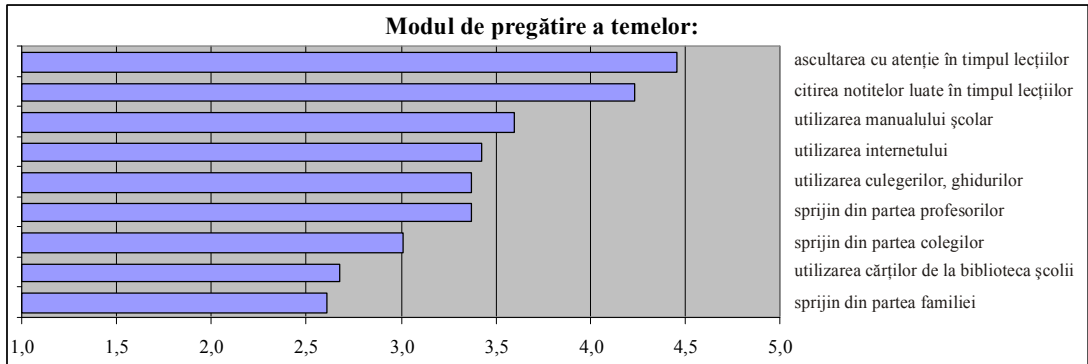


Fig. 29. Varietatea modurilor de pregătire a temelor

Elevii de gimnaziu și de liceu învață acasă astfel:

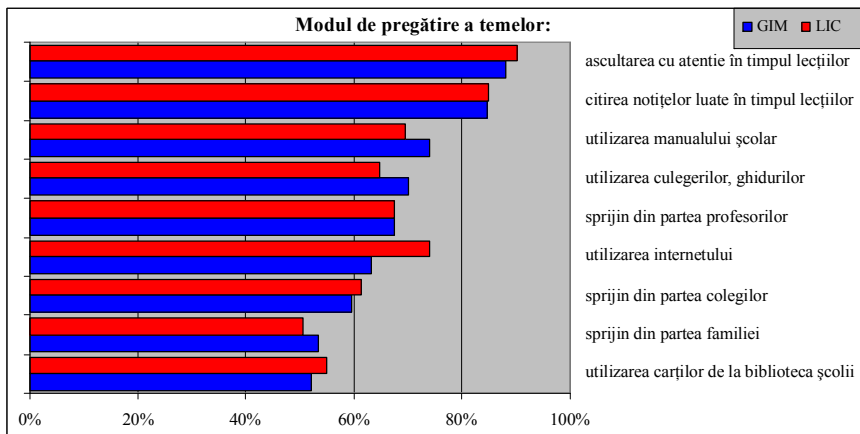


Fig. 30. Moduri de pregătire a temelor, în raport de ciclul de școlarizare

Potrivit criteriului mediul rural și mediul urban, elevii învață acasă potrivit unor conduite după cum urmează, astfel:

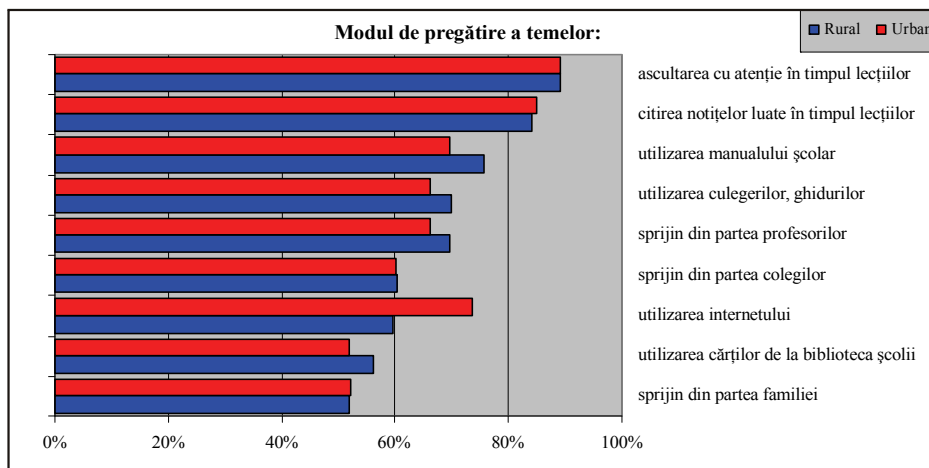


Fig. 31. Tehnicile utilizate de elevi, în pregătirea temelor, în raport de mediu

## 13.2. ÎNVĂȚAREA ȘCOLARĂ ȘI MOTIVAȚIA ÎNVĂȚĂRII ȘCOLARE

În capitolele anterioare am abordat problematica motivației și a motivării din perspectivă teoretică pentru a sublinia rolul decisiv al acestora în „angrenajul” care asigură funcționarea eficientă a procesului de învățământ. Dar cum se realizează acest deziderat în învățământul românesc? Cercetarea empirică asupra căreia am stăruit relevă date semnificative. Cum controlează profesorii români motivația școlară și ce strategii de motivare folosesc?

(7) Cercetătorii au adresat elevilor următoarea întrebare: *Cât de des se petrec următoarele situații la orele de curs?* Iată variantele de răspunsuri:

1	Profesorii ne cer să ne argumentăm punctul de vedere asupra subiectului discutat.
2	Profesorii ne încurajează să găsim modalități de rezolvare a anumitor probleme / exerciții / situații.
3	Profesorii ne ușurează înțelegerea unor subiecte făcând apel la experiența noastră de viață.
4	Profesorii ne încurajează să ne exprimăm punctul nostru de vedere asupra subiectelor discutate.
5	Profesorii discută cu elevii despre ce ar trebui să fie învățat, despre ce așteaptă de la ei.
6	Profesorii utilizează o mare varietate de modele, metode și tehnici de predare.
7	Profesorii cooperează cu ceilalți profesori dacă întâmpinăm dificultăți în învățare.

Rezultatele au fost următoarele:

**Tabel 23.** *Conduita profesorilor în clasă – perspectiva abordării curriculare*

	toate orele	majoritatea orelor	unele ore	(aproape) niciodată	NonR	medie
<b>Scor</b>	<b>100</b>	<b>75</b>	<b>50</b>	<b>25</b>	<b>0</b>	
	<b>TOTAL (%)</b>					
<b>1</b>	<b>20,5%</b>	<b>51,7%</b>	<b>25,4%</b>	<b>2,0%</b>	<b>0,5%</b>	<b>72,4</b>
<b>2</b>	<b>32,1%</b>	<b>48,7%</b>	<b>17,5%</b>	<b>1,1%</b>	<b>0,6%</b>	<b>77,7</b>
<b>3</b>	<b>19,0%</b>	<b>35,0%</b>	<b>38,8%</b>	<b>6,4%</b>	<b>0,9%</b>	<b>66,2</b>
<b>4</b>	<b>26,8%</b>	<b>44,7%</b>	<b>25,7%</b>	<b>1,9%</b>	<b>0,9%</b>	<b>73,6</b>
<b>5</b>	<b>32,5%</b>	<b>37,7%</b>	<b>24,8%</b>	<b>3,8%</b>	<b>1,3%</b>	<b>74,1</b>
<b>6</b>	<b>25,3%</b>	<b>38,9%</b>	<b>30,5%</b>	<b>4,1%</b>	<b>1,3%</b>	<b>70,7</b>
<b>7</b>	<b>17,1%</b>	<b>24,4%</b>	<b>35,1%</b>	<b>22,2%</b>	<b>1,2%</b>	<b>58,5</b>
	<b>ELEVII DE GIMNAZIU (%)</b>					
<b>1</b>	<b>22,4%</b>	<b>50,8%</b>	<b>24,7%</b>	<b>1,7%</b>	<b>0,5%</b>	<b>73,2</b>
<b>2</b>	<b>37,5%</b>	<b>46,6%</b>	<b>13,8%</b>	<b>1,4%</b>	<b>0,7%</b>	<b>79,7</b>
<b>3</b>	<b>23,7%</b>	<b>36,8%</b>	<b>32,9%</b>	<b>5,6%</b>	<b>1,0%</b>	<b>69,2</b>
<b>4</b>	<b>28,8%</b>	<b>41,6%</b>	<b>26,9%</b>	<b>1,7%</b>	<b>0,9%</b>	<b>73,9</b>
<b>5</b>	<b>34,0%</b>	<b>39,4%</b>	<b>22,8%</b>	<b>2,5%</b>	<b>1,4%</b>	<b>75,5</b>
<b>6</b>	<b>26,6%</b>	<b>41,3%</b>	<b>26,9%</b>	<b>3,8%</b>	<b>1,4%</b>	<b>72,0</b>
<b>7</b>	<b>22,4%</b>	<b>50,8%</b>	<b>24,7%</b>	<b>1,7%</b>	<b>0,5%</b>	<b>73,2</b>
	<b>ELEVII DE LICEU (%)</b>					
<b>1</b>	<b>18,5%</b>	<b>52,6%</b>	<b>26,1%</b>	<b>2,3%</b>	<b>0,5%</b>	<b>71,6</b>
<b>2</b>	<b>26,1%</b>	<b>51,0%</b>	<b>21,7%</b>	<b>0,8%</b>	<b>0,4%</b>	<b>75,4</b>
<b>3</b>	<b>13,7%</b>	<b>33,1%</b>	<b>45,2%</b>	<b>7,2%</b>	<b>0,7%</b>	<b>63,0</b>
<b>4</b>	<b>24,5%</b>	<b>48,0%</b>	<b>24,4%</b>	<b>2,2%</b>	<b>0,9%</b>	<b>73,3</b>
<b>5</b>	<b>30,8%</b>	<b>35,8%</b>	<b>27,0%</b>	<b>5,2%</b>	<b>1,2%</b>	<b>72,4</b>

<b>6</b>	<b>23,9%</b>	<b>36,2%</b>	<b>34,4%</b>	<b>4,3%</b>	<b>1,1%</b>	<b>69,4</b>
<b>7</b>	<b>11,9%</b>	<b>21,4%</b>	<b>38,1%</b>	<b>27,8%</b>	<b>0,9%</b>	<b>53,9</b>
<b>ELEVII DIN MEDIUL RURAL (%)</b>						
<b>1</b>	<b>23,0%</b>	<b>49,9%</b>	<b>25,7%</b>	<b>0,9%</b>	<b>0,4%</b>	<b>73,5</b>
<b>2</b>	<b>39,4%</b>	<b>45,5%</b>	<b>13,1%</b>	<b>1,1%</b>	<b>0,8%</b>	<b>80,4</b>
<b>3</b>	<b>21,5%</b>	<b>38,9%</b>	<b>33,7%</b>	<b>4,8%</b>	<b>1,1%</b>	<b>68,7</b>
<b>4</b>	<b>28,7%</b>	<b>43,2%</b>	<b>26,0%</b>	<b>0,8%</b>	<b>1,2%</b>	<b>74,3</b>
<b>5</b>	<b>36,0%</b>	<b>39,9%</b>	<b>20,9%</b>	<b>1,9%</b>	<b>1,3%</b>	<b>76,8</b>
<b>6</b>	<b>24,4%</b>	<b>43,8%</b>	<b>27,0%</b>	<b>3,4%</b>	<b>1,5%</b>	<b>71,6</b>
<b>7</b>	<b>23,0%</b>	<b>27,7%</b>	<b>32,9%</b>	<b>14,8%</b>	<b>1,6%</b>	<b>64,0</b>
<b>ELEVII DIN MEDIUL URBAN (%)</b>						
<b>1</b>	<b>19,1%</b>	<b>52,7%</b>	<b>25,1%</b>	<b>2,6%</b>	<b>0,5%</b>	<b>71,8</b>
<b>2</b>	<b>27,8%</b>	<b>50,5%</b>	<b>20,1%</b>	<b>1,1%</b>	<b>0,4%</b>	<b>76,1</b>
<b>3</b>	<b>17,6%</b>	<b>32,8%</b>	<b>41,7%</b>	<b>7,3%</b>	<b>0,7%</b>	<b>64,8</b>
<b>4</b>	<b>25,6%</b>	<b>45,5%</b>	<b>25,6%</b>	<b>2,6%</b>	<b>0,7%</b>	<b>73,2</b>
<b>5</b>	<b>30,4%</b>	<b>36,4%</b>	<b>27,1%</b>	<b>4,9%</b>	<b>1,3%</b>	<b>72,5</b>
<b>6</b>	<b>25,9%</b>	<b>36,1%</b>	<b>32,5%</b>	<b>4,4%</b>	<b>1,1%</b>	<b>70,3</b>
<b>7</b>	<b>13,6%</b>	<b>22,4%</b>	<b>36,4%</b>	<b>26,5%</b>	<b>1,0%</b>	<b>55,3</b>

Toți itemii propuși în întrebare cuprind strategii și procedee dezirabile de stimulare motivațională a învățării școlare. Ar trebui așadar să conțină scoruri maxime. Ceea ce, din păcate nu se întâmplă. Scorurile sunt mici per total și la fiecare categorie de elevi în parte. Nu se poate concluziona decât că preocuparea profesorilor din învățământul românesc pentru motivarea eficientă a învățării școlare este insuficientă.

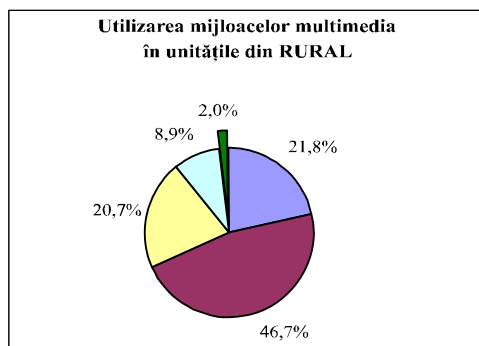
(8) Chestionați în legătură cu folosirea mijloacelor și materialelor didactice moderne, profesorii au confirmat involuntar preocuparea scăzută pentru motivația și motivarea învățării școlare.

„În timpul lecției utilizați mijloace multimedia (videoprojector, retroproiector, TV, video, DVD, mijloace audio etc.)?”

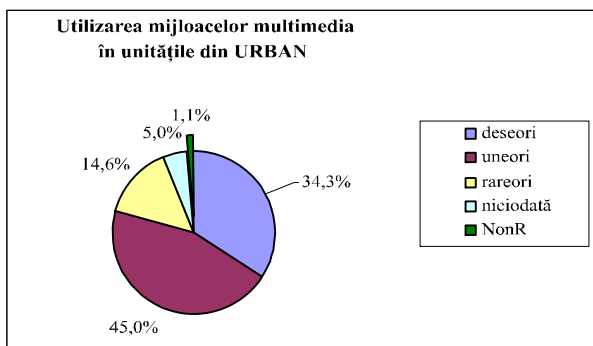
**Tabel 24.** Frecvența utilizării mijloacelor multimedia în lecție

		Rural	Urban	Total	Rural	Urban	Total
1	Deseori	118	293	411	21,8%	34,3%	29,4%
2	Uneori	253	385	638	46,7%	45,0%	45,7%
3	Rareori	112	125	237	20,7%	14,6%	17,0%
4	Niciodată	48	43	91	8,9%	5,0%	6,5%
	NonR						1,4%
		11	9	20	2,0%	1,1%	
	Total	542	855	1397	100,0%	100,0%	100,0%

Este oarecum paradoxală situația privind folosirea mijloacelor audio-vizuale: profesorii din mediul urban (45%) folosesc la fel de sporadic mijloacele multimedia ca și cei din mediul rural (46%). Interesul autentic pentru motivarea învățării școlare nu este dat de cantitatea de mijloace tehnice disponibile, ci de competența pedagogică a profesorilor.



**Fig. 32.** Situația utilizării mijloacelor multimedia în mediul rural



**Fig. 33.** Situația utilizării mijloacelor multimedia în mediul urban

### 13.3. ÎNVĂȚAREA ȘI PERFORMANȚELE ȘCOLARE

Dacă există abordarea inadecvată a modelului instrucțional folosit de cadrele didactice, în ce fel se repercutează ea asupra performanțelor școlare?

Profesorii Vasile Molan și Viorel Țigănescu au realizat recent o analiză comparativă a performanțelor școlare în anii școlari 2006 – 2007, 2007 – 2008 și 2008 – 2009.

Numărul total de elevi care au urmat cursurile învățământului liceal în perioada studiată a fost relativ stabil, plasat între 755,3 mii elevi și 768,5 mii elevi (vezi Tabel 24).

**Tabel 25. Situația statistică a elevilor, 2006–2009**

Forma de proprietate/an școlar	2006–2007	2007–2008	2008–2009
Învățământ public	741,9 mii 98,2%	749,6 mii 97,5%	740,5 mii 96,8%
Învățământ privat și cooperatist	13,3 mii 1,8%	18,9 mii 2,5%	24,8 mii 3,2%

Este îmbucurătoare creșterea ponderii învățământului privat de la un an la altul.

Pierderile anuale de elevi sunt în descreștere, de la 25,7 mii elevi (3,3%) în 2006–2007 s-a ajuns la 19,1 mii elevi (2,4%) în 2008–2009. Filiera tehnologică rămâne zona din care se pierde cei mai mulți elevi în fiecare an. Din cadrul acestei filiere, profilurile cu pierderile mai mari sunt: silvic, tehnic și veterinar. În general, profilurile care au specializări pentru mediul rural nu sunt agreate. Este surprinzător cât de mult s-a îndepărtat de dorințele candidaților profilul silvic, comparativ cu perioadele cu 10–15 ani în urmă.

Procentul mare de promovabilitate și mediile mari obținute la filiera vocațională descoperă și un anumit grad de subiectivitate în evaluările de la disciplinele de cultură generală.

Procentul de promovabilitate pe filiere nu are diferențe semnificative de la un an la altul.

**Tabel 26. Promovabilitatea elevilor, pe filiere, 2006–2009**

Filieră	Elevi promovați (%)		
	2006–2007	2007–2008	2008–2009
<b>Teoretică</b>	98,6	98,5	98,8
<b>Tehnologică</b>	95,8	96	96,1
<b>Vocațională</b>	98,9	99	99,1

Numărul elevilor repenți este stabil în primii doi ani școlari analizați și într-o ușoară scădere în anul al treilea.

**Tabel 27. Repetenția, date statistice în intervalul 2006–2009**

An școlar	2006–2007	2007–2008	2008–2009
<b>Elevi repenți</b>	12,4 mii 1,7%	12,4 mii 1,6%	11,9 mii 1,6%

Un nivel mai scăzut se înregistrează la filiera tehnologică, atât la procentul general de promovare, cât și la distribuția pe medii, unde această filieră are cele mai puține medii de 7 și peste 7 și cele mai puține medii generale între 9 și 10.

Mediile generale mai mari se înregistrează la filiera vocațională, în special la disciplinele de specialitate, determinate de faptul că elevii de la această filieră au ajuns aici din dorința lor, conform aptitudinilor confirmate și a rezultatelor la examen înglobate în media de repartizare.

**Tabel 28.** *Situația mediilor generale, filiere, 2006–2009*

An școlar	Filiera	Medii generale anuale (%)				
		5–5,99	6–6,99	7–7,99	8–8,99	9–10
2006–2007	teoretică	4,0	9,1	19,6	32,0	35,3
	tehnologică	8,7	24,8	33,0	24,8	8,7
	vocațională	2,2	10,4	26,3	34,4	26,7
2007–2008	teoretică	3,7	9,4	10,1	31,6	36,2
	tehnologică	8,6	24,8	33,8	24,4	8,4
	vocațională	1,7	8,7	25,9	35,5	28,3
2008–2009	teoretică	3,2	9,3	19,6	31,1	36,8
	tehnologică	8,0	25,2	33,9	24,3	8,6
	vocațională	1,6	10,3	27,1	33,4	27,6

Sunt surprinzătoare performanțele elevilor de la învățământul cu frecvență redusă față de învățământul seral, unde, teoretic, elevii ar trebui să frecventeze mai mult școala.

Performanțele mai mici și pierderile de elevi de la filiera tehnologică au și alte scuze. Sistemul de repartizare după medii și după prevederile metodologiei, care, potrivit legii, sunt corecte, duc la organizarea în școli a unor clase compacte de elevi cu medii foarte mici și unii cu comportamente deviate. Elevii din aceste clase se dezvoltă într-un mediu neprielnic, nu au la cine se raporta, învață unii de la alții tot felul de lucruri care nu au nimic în comun cu civilizația. Aceste clase sunt greu de condus și de motivat pentru învățare.

Un alt impediment care influențează performanțele pare să fie și rețeaua de licee, care în marea lor majoritate se află în mediul urban. Elevii din mediul rural fac naveta, pierd mult timp pe drum și consumă din timpul de învățare, la care se adaugă și nivelul mai scăzut de pregătire din școlile gimnaziale. Acest aspect necesită un studiu mult mai profund și un timp de rezolvare mai mare.

Din perspectiva rezultatelor pe piața muncii, studiul monitorizării inserției absolvenților liceului, filiera tehnologică, realizat în județul Galați, evidențiază câteva aspecte.

Numai 13,4% dintre absolvenții care nu și-au continuat studiile au reușit o inserție de succes. Absolvenții domiciliați în mediul urban sunt caracterizați de o rată superioară (15,2%) celei înregistrate în mediul rural (8,7%).



## 13.4. INTERRELAȚIILE MOTIVAȚIEI CU PERFORMANȚELE ȘCOLARE

### Fenomenologia motivațiilor la elevi

(1) Un mod de a cunoaște l-a reprezentat formularea următorului enunț interogativ „În momentul în care tu sau unul dintre colegii tăi aveți rezultate slabe la învățatură, cum acționează profesorii?”

Răspunsurile pot fi examinate statistic în următorul tabel:

**Tabel 29.** *Conduita profesorilor la cunoașterea rezultatelor învățării*

<b>1</b>	Pun note mici sau lasă corijenți.	577	<b>22,0%</b>
<b>2</b>	Dau mai mult de lucru pentru a putea învăța mai bine.	913	<b>34,8%</b>
<b>3</b>	Explică din nou lecția respectivă.	864	<b>32,9%</b>
<b>4</b>	Se interesează de motivul pentru care se obțin note slabe.	729	<b>27,8%</b>
<b>5</b>	Ne arată unde greșim și cum să învățăm la materia respectivă.	1359	<b>51,7%</b>
<b>6</b>	Altfel.	50	<b>1,9%</b>

(2) La itemul privind dacă elevul sau colegii de ai lui s-au simțit, vreodată, discriminați (adică profesorii se purtau diferit cu voi în raport cu ceilalți elevi?), răspunsurile sunt următoarele:

**Tabel 30.** *Manifestări de conduită evaluativă discriminatorie*

Da	958	<b>36,5%</b>
Nu	1652	<b>62,9%</b>
NonR	17	<b>0,6%</b>
Total	2627	<b>100,0%</b>

(3) Modelul evaluării reprezintă unul dintre nucleele calității. Investigarea a fost orientată spre solicitarea de a aprecia care dintre următoarele situații sunt specifice evaluării la ore? Răspunsurile cunosc următoarea distribuție (Tabel 31).

**Tabel 31.** *Percepția conduitei evaluative a profesorilor*

	<b>GIM</b>	<b>LIC</b>	<b>Total</b>	<b>GIM</b>	<b>LIC</b>	<b>Total</b>
profesorii ne tratează la fel pe toți	848	672	1520	<b>61,4%</b>	<b>54,0%</b>	<b>57,9%</b>
profesorii au anumiți elevi preferați	430	398	828	<b>31,1%</b>	<b>32,0%</b>	<b>31,5%</b>
profesorii au anumiți elevi pe care îi sancționează când prind ocazia	93	161	254	<b>6,7%</b>	<b>12,9%</b>	<b>9,7%</b>
NonR	11	14	25	<b>0,8%</b>	<b>1,1%</b>	<b>1,0%</b>
Total	1382	1245	2627	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

	Rural	Urban	Total	Rural	Urban	Total
profesorii ne tratează la fel pe toți	613	907	1520	63,6%	54,5%	57,9%
profesorii au anumiți elevi preferați	275	553	828	28,5%	33,3%	31,5%
profesorii au anumiți elevi pe care îi sancționează când prind ocazia	69	185	254	7,2%	11,1%	9,7%
NonR	7	18	25	0,7%	1,1%	1,0%
Total	964	1663	2627	100,0%	100,0%	100,0%

(4) Cu privire la utilizarea timpului școlar, opinia elevilor despre orarul școlar zilnic, datele sunt vădit asimetrice. Identificăm în tabelul de mai jos aceste elemente.

**Tabel 32.** *Utilizarea timpului școlar – opinia elevilor*

	GIM	LIC	Total	GIM	LIC	Total
este prea încărcat	726	571	1297	52,5%	45,9%	49,4%
este prea lejer	30	24	54	2,2%	1,9%	2,1%
este adecvat	546	579	1125	39,5%	46,5%	42,8%
NonR	80	71	151	5,8%	5,7%	5,7%
Total	1382	1245	2627	100,0%	100,0%	100,0%

(5) Corelativ prezentăm și datele privind gradul în care modalitățile de evaluare practicate se potrivesc cu situațiile din clasă / școală.

Iată solicitările pe variantele de răspuns propuse de investigatori și răspunsurile respective:

<b>1</b>	Elevii sunt notați corect de către profesori.
<b>2</b>	Elevii cu rezultate bune la învățătură primesc note mari, chiar și atunci când sunt mai puțin pregătiți la o anumită lecție.
<b>3</b>	Elevii indisciplinați sau obraznici primesc note mai mici decât merită.
<b>4</b>	Elevii din familiile înstărite sunt favorizați de profesori la acordarea notelor.
<b>5</b>	Profesorii nu fac diferență între elevi, se poartă <b>la fel de corect</b> cu toți elevii.
<b>6</b>	Elevii care obțin note mari sunt mai respectați de către colegii de clasă.
<b>7</b>	Profesorii ironizează elevii atunci când răspund greșit.
<b>8</b>	Atunci când pun note, profesorii se orientează după notele pe care elevul le are la alte discipline.

**Tabel 33. Practici evaluative în clasă**

	De cele mai multe ori	Deseori	Uneori	Rareori	Niciodată	NonR
	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>1</b>	1220	893	366	100	25	23
<b>2</b>	452	659	678	509	299	30
<b>3</b>	302	393	722	617	548	45
<b>4</b>	169	258	326	491	1315	68
<b>5</b>	1106	523	486	328	150	34
<b>6</b>	384	561	656	564	422	40
<b>7</b>	128	276	649	809	707	58
<b>8</b>	146	277	539	729	904	32

	De cele mai multe ori	Deseori	Uneori	Rareori	Niciodată	NonR	Medie
<b>1</b>	<b>46,4%</b>	<b>34,0%</b>	<b>13,9%</b>	<b>3,8%</b>	<b>1,0%</b>	<b>0,9%</b>	<b>3,194</b>
<b>2</b>	<b>17,2%</b>	<b>25,1%</b>	<b>25,8%</b>	<b>19,4%</b>	<b>11,4%</b>	<b>1,1%</b>	<b>2,151</b>
<b>3</b>	<b>11,5%</b>	<b>15,0%</b>	<b>27,5%</b>	<b>23,5%</b>	<b>20,9%</b>	<b>1,7%</b>	<b>1,693</b>
<b>4</b>	<b>6,4%</b>	<b>9,8%</b>	<b>12,4%</b>	<b>18,7%</b>	<b>50,1%</b>	<b>2,6%</b>	<b>0,987</b>
<b>5</b>	<b>42,1%</b>	<b>19,9%</b>	<b>18,5%</b>	<b>12,5%</b>	<b>5,7%</b>	<b>1,3%</b>	<b>2,776</b>
<b>6</b>	<b>14,6%</b>	<b>21,4%</b>	<b>25,0%</b>	<b>21,5%</b>	<b>16,1%</b>	<b>1,5%</b>	<b>1,939</b>
<b>7</b>	<b>4,9%</b>	<b>10,5%</b>	<b>24,7%</b>	<b>30,8%</b>	<b>26,9%</b>	<b>2,2%</b>	<b>1,312</b>
<b>8</b>	<b>5,6%</b>	<b>10,5%</b>	<b>20,5%</b>	<b>27,8%</b>	<b>34,4%</b>	<b>1,2%</b>	<b>1,226</b>

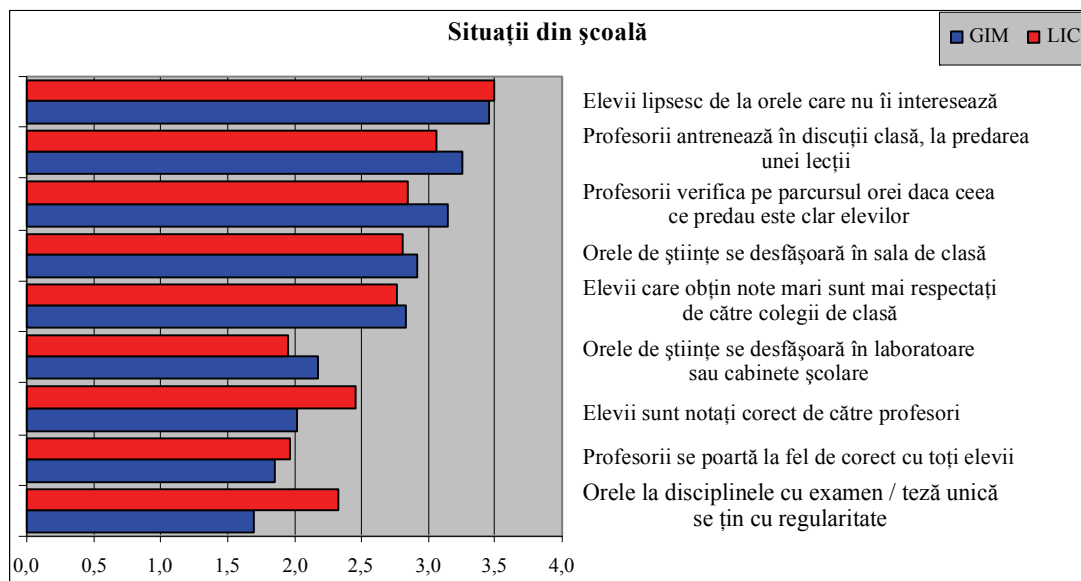
(6) Conduita cadrelor didactice văzută de elevi în raport de anumite situații specifice procesului de învățământ și inventariate mai jos și la care elevii sunt actori activi, conferă răspunsurilor următoarea factură de distribuție:

<b>1</b>	Elevii sunt notați corect de către profesori.
<b>2</b>	Elevii lipsesc de la orele care nu îi interesează.
<b>3</b>	Orele la disciplinele cu examen / teză unică se țin cu regularitate.
<b>4</b>	Orele de științe (fizică, chimie, biologie) se desfășoară în laboratoare sau cabinete școlare.
<b>5</b>	Orele de științe (fizică, chimie, biologie) se desfășoară în sala de clasă pentru că laboratoarele sunt și ele săli de clasă.
<b>6</b>	Profesorii nu fac diferență între elevi, se poartă <b>la fel de corect</b> cu toți elevii.
<b>7</b>	Elevii care obțin note mari sunt mai respectați de către colegii de clasă.
<b>8</b>	Profesorii antrenează în discuții clasa, la predarea unei lecții noi.
<b>9</b>	Profesorii verifică pe parcursul orei dacă ceea ce predau este clar elevilor.

**Tabel 34. Conduita cadrelor didactice evaluată situațional**

	De cele mai multe ori	Deseori	Uneori	Rareori	Niciodată	NonR
	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>1</b>	615	513	654	543	280	22
<b>2</b>	1875	424	146	62	41	79
<b>3</b>	510	496	663	392	502	64
<b>4</b>	724	424	437	390	589	63
<b>5</b>	1112	612	506	240	120	37
<b>6</b>	378	544	650	563	445	47
<b>7</b>	792	950	567	201	58	59
<b>8</b>	1211	851	391	117	17	40
<b>9</b>	1103	790	456	198	51	29

	De cele mai multe ori	Deseori	Uneori	Rareori	Niciodată	NonR	Medie
<b>TOTAL</b>							
<b>1</b>	<b>23,4%</b>	<b>19,5%</b>	<b>24,9%</b>	<b>20,7%</b>	<b>10,7%</b>	<b>0,8%</b>	<b>2,227</b>
<b>2</b>	<b>71,4%</b>	<b>16,1%</b>	<b>5,6%</b>	<b>2,4%</b>	<b>1,6%</b>	<b>3,0%</b>	<b>3,474</b>
<b>3</b>	<b>19,4%</b>	<b>18,9%</b>	<b>25,2%</b>	<b>14,9%</b>	<b>19,1%</b>	<b>2,4%</b>	<b>1,997</b>
<b>4</b>	<b>27,6%</b>	<b>16,1%</b>	<b>16,6%</b>	<b>14,8%</b>	<b>22,4%</b>	<b>2,4%</b>	<b>2,068</b>
<b>5</b>	<b>42,3%</b>	<b>23,3%</b>	<b>19,3%</b>	<b>9,1%</b>	<b>4,6%</b>	<b>1,4%</b>	<b>2,869</b>
<b>6</b>	<b>14,4%</b>	<b>20,7%</b>	<b>24,7%</b>	<b>21,4%</b>	<b>16,9%</b>	<b>1,8%</b>	<b>1,906</b>
<b>7</b>	<b>30,1%</b>	<b>36,2%</b>	<b>21,6%</b>	<b>7,7%</b>	<b>2,2%</b>	<b>2,2%</b>	<b>2,799</b>
<b>8</b>	<b>46,1%</b>	<b>32,4%</b>	<b>14,9%</b>	<b>4,5%</b>	<b>0,6%</b>	<b>1,5%</b>	<b>3,158</b>
<b>9</b>	<b>42,0%</b>	<b>30,1%</b>	<b>17,4%</b>	<b>7,5%</b>	<b>1,9%</b>	<b>1,1%</b>	<b>3,004</b>
<b>GIM</b>							
<b>1</b>	<b>19,5%</b>	<b>17,9%</b>	<b>24,5%</b>	<b>21,1%</b>	<b>16,1%</b>	<b>0,8%</b>	<b>2,020</b>
<b>2</b>	<b>72,8%</b>	<b>13,7%</b>	<b>5,2%</b>	<b>2,7%</b>	<b>2,1%</b>	<b>3,5%</b>	<b>3,453</b>
<b>3</b>	<b>14,5%</b>	<b>16,8%</b>	<b>22,5%</b>	<b>16,6%</b>	<b>27,1%</b>	<b>2,4%</b>	<b>1,702</b>
<b>4</b>	<b>32,6%</b>	<b>14,2%</b>	<b>15,8%</b>	<b>12,7%</b>	<b>22,6%</b>	<b>2,0%</b>	<b>2,174</b>
<b>5</b>	<b>44,8%</b>	<b>23,4%</b>	<b>17,3%</b>	<b>7,8%</b>	<b>5,3%</b>	<b>1,4%</b>	<b>2,919</b>
<b>6</b>	<b>14,2%</b>	<b>21,0%</b>	<b>21,6%</b>	<b>22,0%</b>	<b>19,8%</b>	<b>1,4%</b>	<b>1,849</b>
<b>7</b>	<b>33,2%</b>	<b>34,0%</b>	<b>20,5%</b>	<b>7,2%</b>	<b>2,6%</b>	<b>2,5%</b>	<b>2,831</b>
<b>8</b>	<b>50,5%</b>	<b>31,5%</b>	<b>12,2%</b>	<b>4,0%</b>	<b>0,7%</b>	<b>1,2%</b>	<b>3,250</b>
<b>9</b>	<b>47,8%</b>	<b>30,1%</b>	<b>14,0%</b>	<b>5,7%</b>	<b>1,7%</b>	<b>0,8%</b>	<b>3,150</b>
<b>LIC</b>							
<b>1</b>	<b>27,7%</b>	<b>21,4%</b>	<b>25,3%</b>	<b>20,2%</b>	<b>4,6%</b>	<b>0,9%</b>	<b>2,457</b>
<b>2</b>	<b>69,8%</b>	<b>18,9%</b>	<b>5,9%</b>	<b>2,0%</b>	<b>1,0%</b>	<b>2,4%</b>	<b>3,497</b>
<b>3</b>	<b>24,8%</b>	<b>21,2%</b>	<b>28,3%</b>	<b>13,0%</b>	<b>10,2%</b>	<b>2,5%</b>	<b>2,324</b>
<b>4</b>	<b>21,9%</b>	<b>18,3%</b>	<b>17,6%</b>	<b>17,2%</b>	<b>22,2%</b>	<b>2,8%</b>	<b>1,950</b>
<b>5</b>	<b>39,6%</b>	<b>23,1%</b>	<b>21,4%</b>	<b>10,6%</b>	<b>3,8%</b>	<b>1,4%</b>	<b>2,813</b>
<b>6</b>	<b>14,6%</b>	<b>20,4%</b>	<b>28,2%</b>	<b>20,8%</b>	<b>13,7%</b>	<b>2,2%</b>	<b>1,969</b>
<b>7</b>	<b>26,7%</b>	<b>38,6%</b>	<b>22,7%</b>	<b>8,2%</b>	<b>1,8%</b>	<b>2,0%</b>	<b>2,763</b>
<b>8</b>	<b>41,2%</b>	<b>33,3%</b>	<b>17,9%</b>	<b>5,0%</b>	<b>0,6%</b>	<b>1,9%</b>	<b>3,056</b>
<b>9</b>	<b>35,6%</b>	<b>30,0%</b>	<b>21,1%</b>	<b>9,6%</b>	<b>2,2%</b>	<b>1,4%</b>	<b>2,843</b>



**Fig. 34.** Frecvența manifestărilor situațiilor din școală, cu impact formativ

(7) Investigațiile au urmărit și opinia elevilor cu privire la întrebarea: „În ce măsură crezi că informațiile predate în școală îți sunt utile în viața de zi cu zi?” Răspunsurile sunt interesante:

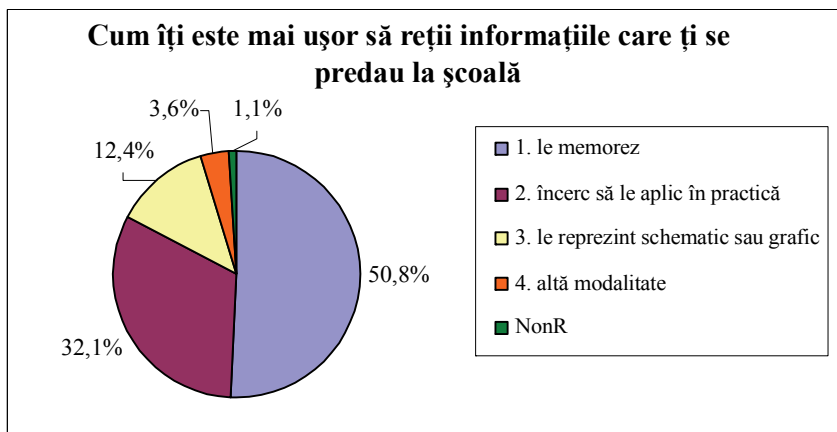
**Tabel 35.** Percepția utilității cunoștințelor predate

foarte utile	relativ utile	relativ inutile	inutile	NonR
1031	1387	157	33	19
<b>39,2%</b>	<b>52,8%</b>	<b>6,0%</b>	<b>1,3%</b>	<b>0,7%</b>

(8) Problematika modului în care se produce învățarea școlară acceptă că procesul dominant solicitat rămâne încă memoria. Sistemul referențial a urmărit tocmai această componentă, formulându-se următoarea întrebare: Cum îți este mai ușor să reții informațiile care ți se predau la școală? Variantele de răspuns semidirijat au fost următoarele:

**Tabel 36.** Practici și tehnici utilizate în învățarea școlară

1. le memorez	1334	<b>50,8%</b>
2. încerc să le aplic în practică	843	<b>32,1%</b>
3. le reprezint schematic sau grafic	326	<b>12,4%</b>
4. altă modalitate	94	<b>3,6%</b>
NonR	30	<b>1,1%</b>
Total	2627	<b>100,0%</b>



**Fig. 35.** Modul de memorare a cunoștințelor școlare

(9) Indicele de satisfacție, unul din pilonii calității în procesul de învățământ, a fost investigat prin întrebarea: „Ești mulțumit de pregătirea oferită de această școală?”

Iată răspunsurile:

**Tabel. 37.** Satisfacția calității pregătirii asigurate de procesul de învățământ

1. Da, cred că pregătirea oferită îmi permite să continui studiile în profilul în care doresc.	1686	<b>64,2%</b>
2. Da, deși nu știu ce va urma după absolvirea gimnaziului / liceului.	707	<b>26,9%</b>
3. Nu prea, nu știu care va fi șansa mea după absolvirea gimnaziului / liceului.	105	<b>4,0%</b>
4. Nu.	49	<b>1,9%</b>
5. Nu știu, nu îmi dau seama.	50	<b>1,9%</b>
NonR	30	<b>1,1%</b>
Total	2627	<b>100,0%</b>

(10) Corelativ, am fost interesați și de proiectul personal al absolvenților. Întrebarea corespunzătoare unui astfel de obiectiv a fost: *Ce ți-ai propus să faci după absolvire?*

În cazul elevilor de clasa a VIII-a (*un singur răspuns posibil*) situația se prezintă astfel:

**Tabel 38.** Proiectul personal al elevilor clasei a VIII-a (*intenții*)

1. să continui studiile în liceu	1287	<b>93,1%</b>
2. să urmez o formă de învățământ profesional / să învăț o meserie	118	<b>8,5%</b>
3. să caut un loc de muncă	39	<b>2,8%</b>
4. nu m-am hotărât	104	<b>7,5%</b>

În cazul elevilor de clasa a XII-a (*un singur răspuns posibil*):

**Tabel 39. Proiectul personal al elevilor clasei a XII-a (intenții)**

1. să continui studiile într-o formă de învățământ superior	440	<b>35,3%</b>
2. să caut un loc de muncă și să continui studiile într-o formă de învățământ superior	248	<b>19,9%</b>
3. să urmez o școală postliceală	19	<b>1,5%</b>
4. să caut un loc de muncă, fără să mai urmez o formă de învățământ	43	<b>3,5%</b>
5. nu m-am hotărât	124	<b>10,0%</b>

(11) Alternativa de a nu continua studiile a fost prezentă în concepția cercetătorilor sub forma interogației: Dacă nu intenționezi să continui studiile, care sunt motivele? (*sunt posibile mai multe răspunsuri*)

**Tabel 40. Indicele conduitei intenționale de a nu continua studiile**

1. condițiile materiale de care dispune familia nu-mi permit continuarea studiilor	176	<b>6,7%</b>
2. doresc să lucrez pentru a fi independent(ă) material față de familie	316	<b>12,0%</b>
3. nu cred în necesitatea continuării studiilor	59	<b>2,2%</b>
4. nu cred că sunt suficient de pregătit(ă)	107	<b>4,1%</b>
5. Alte motive	135	<b>5,1%</b>

## **13.5. INTERRELAȚIILE PERFORMANȚELOR CU CELELALTE COMPONENTE ALE PROCESULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV**

### **13.5.1. Analiza dinamicii performanțelor elevilor la examenele naționale de bacalaureat din perioada 2007 – 2010**

#### **(1) Cadrul legislativ**

Examenul național de bacalaureat s-a desfășurat în baza prevederilor Legii învățământului nr. 84/1995, republicată, cu modificările și completările ulterioare.

Potrivit legii, în fiecare an s-au emis ori s-a prelungit valabilitatea unor ordine de ministru referitoare la:

- aprobarea Calendarului și a Metodologiei de organizare și desfășurare a examenului;
- disciplinele și programele pentru examen;
- sesiunea specială de bacalaureat, pentru elevii din clasa a XII-a, componenți ai loturilor olimpice, participanți la concursurile pe discipline și la competițiile sportive internaționale organizate în perioada de desfășurare a examenului conform Calendarului etc.

La aceste acte normative se adaugă note cu privire la:

- procedura referitoare la regimul documentelor tip de înscriere pentru examen;

- procedura privind structura și regimul cataloagelor pentru examen;
- procedura privind modalitatea de transmitere a subiectelor.

Pe lângă aceste note au fost în vigoare circa 20 de note care vizau organizarea și desfășurarea examenului de bacalaureat. Numărul mare al acestor acte normative demonstrează importanța deosebită care se dă acestui examen național, dar, în același timp, creează unele greutăți în urmărirea și respectarea lor.

## (2) Probele de examen

Potrivit prevederilor art. 25 al Legii învățământului nr. 84/1995, republicată, cu modificările și completările ulterioare, examenul de bacalaureat constă în susținerea a două, respectiv trei probe comune și a trei probe diferențiate în funcție de filieră și de profil.

### (3) Analiza performanțelor elevilor la examenele de bacalaureat din perioada 2007–2010

#### (3.1) Examenul de bacalaureat 2007

La examenul de bacalaureat din 2007 s-au prezentat 199,0 mii absolvenți, din care 182,6 mii proveniți din promoția 2007. Au fost declarați reușiți 181,6 mii candidați (91,3%) din care 171,3 mii (93,8%) din promoția 2007. Nu s-au prezentat la acest examen 79,4 mii candidați.

Pe medii generale performanțele au fost următoarele:

**Tabel 41.** *Rezultate la Bac 2007, pe medii*

Anul	Medii (%)				
	6–6,99	7–7,99	8–8,99	9–9,99	10
2007	<b>12,10</b>	<b>27,01</b>	<b>34,18</b>	<b>26,67</b>	<b>0,03</b>

Analiza rezultatelor arată că cele mai multe medii (60,88%) se situează între 8 și 10, în timp ce 39,12% sunt medii între 6 și 7,99.

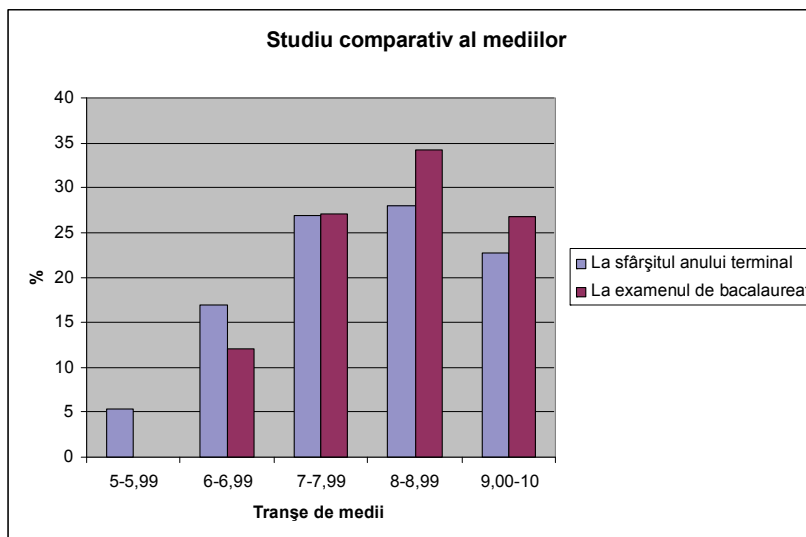
Raportarea acestor rezultate la performanțele școlare reflectate de mediile generale ale elevilor în anul terminal al studiilor arată astfel:

**Tabel 42.** *Medii comparative la anul terminal și la Bac 2007*

Anul	Medii (%)				
	5–5,99	6–6,99	7–7,99	8–8,99	9–10
La sfârșitul anului terminal	<b>5,4</b>	<b>17,0</b>	<b>26,9</b>	<b>28,0</b>	<b>22,7</b>
La examenul de bacalaureat	-	<b>12,10</b>	<b>27,01</b>	<b>34,18</b>	<b>26,70</b>

În urma unei mobilizări mai serioase a candidaților, se constată o creștere a procentului mediilor situate între 7 și 10 la examenul de bacalaureat.





**Fig. 36** Reprezentarea grafică de tip comparativ a mediilor la absolvire cu cele de Bac

### (3.2.) Examenul de bacalaureat 2008

În anul 2008 s-au prezentat la examenul de bacalaureat 226,9 mii candidați din care 214,0 mii erau absolvenți din promoția 2008. Nu s-au prezentat 69,2 mii candidați promovați ai claselor terminale de liceu, clasa a XII-a și a XIII-a.

Rezultatele la examenul de bacalaureat pe tranșe de medii sunt următoarele:

**Tabel 43.** *Rezultate la Bac 2008*

Anul	Medii (%)				
	6-6,99	7-7,99	8-8,99	9-9,99	10
2008	<b>9,15</b>	<b>25,13</b>	<b>36,93</b>	<b>28,74</b>	<b>0,05</b>

La fel ca în anul precedent, cele mai multe medii sunt grupate între 8 și 10 (65,72%), pe când 44,28% sunt cuprinse între 6 și 7,99.

O situație comparativă a mediilor generale obținute de candidați la examenul de bacalaureat și la sfârșitul anului școlar arată astfel:

**Tabel 44.** *Medii comparative la anul terminal și la Bac 2008*

Anul	Medii (%)				
	5-5,99	6-6,99	7-7,99	8-8,99	9-10
La sfârșitul anului terminal	<b>5,9</b>	<b>16,7</b>	<b>26,5</b>	<b>28,4</b>	<b>22,5</b>
La examenul de bacalaureat	-	<b>9,15</b>	<b>25,13</b>	<b>36,93</b>	<b>28,79</b>

Se observă o creștere a numărului mediilor situate între 7 și 10 și o creștere a procentului de note între 9 și 10. Aceeași creștere se observă și în comparație cu rezultatele la examenul de bacalaureat din anul 2007.

### **(3.3.) Examenul de bacalaureat 2009**

În 2009 s-au prezentat la examenul național de bacalaureat 217,4 mii absolvenți din care 198,3 mii proveniți din promoția 2009. Nu s-au prezentat la examen 81 240 dintre candidații înscriși.

Au fost declarați reușiți 199,0 mii (91,5%) de candidați.

Din totalul absolvenților proveniți din promoția 2009, 185,9 mii au fost declarați reușiți. Au fost declarați respinși la examenul de bacalaureat 12400 candidați (6,3%).

Procentele pe medii generale ale candidaților reușiți sunt următoarele:

**Tabel 45. Rezultate la Bac 2009**

Anul	Medii (%)				
	6–6,99	7–7,99	8–8,99	9–9,99	10
2009	<b>9,78</b>	<b>26,79</b>	<b>34,67</b>	<b>28,68</b>	<b>0,07</b>

Se constată că 63,42% dintre candidați au obținut medii de la 8 la 10, iar 36,58% au medii cuprinse între 6 și 7,99.

O comparație cu mediile generale obținute la sfârșitul anului școlar 2008 – 2009 arată astfel:

**Tabel 46. Medii comparative la anul terminal și la Bac 2009**

Anul	Medii (%)				
	5–5,99	6–6,99	7–7,99	8–8,99	9–10
La sfârșitul anului terminal	<b>5,4</b>	<b>17,0</b>	<b>26,9</b>	<b>28,0</b>	<b>22,7</b>
La examenul de bacalaureat	-	<b>9,78</b>	<b>26,79</b>	<b>34,67</b>	<b>28,75</b>

Mediile generale ale elevilor la sfârșitul ultimului an de liceu până la 7 reprezintă 22,4%, în timp ce la examenul de bacalaureat acestea reprezintă doar 9,78%.

Mediile între 7 și 8,99 sunt în proporție de 54,9% la sfârșitul anului școlar și de 61,46% la examenul de bacalaureat. Mediile între 9 și 10 sunt mai multe la examenul național.

### **(3.4.) Analiza comparativă a performanțelor la examenul de bacalaureat din perioada 2007 – 2009**

Disponerea mediilor elevilor care au fost declarați reușiți la examenul național de bacalaureat în perioada 2007 – 2009 este următoarea:

**Tabel 47. Dinamica performanțelor la Bac, anii 2007, 2008, 2009**

Anul	Medii (%)				
	6–6,99	7–7,99	8–8,99	9–9,99	10
2007	<b>12,10</b>	<b>27,01</b>	<b>34,18</b>	<b>26,67</b>	<b>0,03</b>
2008	<b>9,15</b>	<b>25,13</b>	<b>36,93</b>	<b>28,74</b>	<b>0,05</b>
2009	<b>9,78</b>	<b>26,79</b>	<b>34,67</b>	<b>28,68</b>	<b>0,07</b>

Se observă o micșorare a procentului celor cu medii între 6 și 7,99 în 2008 și 2009 față de 2007 și o creștere a procentului celor care au obținut medii între 9 și 9,99 în 2008 și 2009 față de 2007. În cele două situații aceste diferențe sunt de circa 2 puncte procentuale.

### (3.5.) Examenul de bacalaureat 2010

Distribuite pe harta țării, performanțele elevilor la examenul de bacalaureat 2010, sunt următoarele:

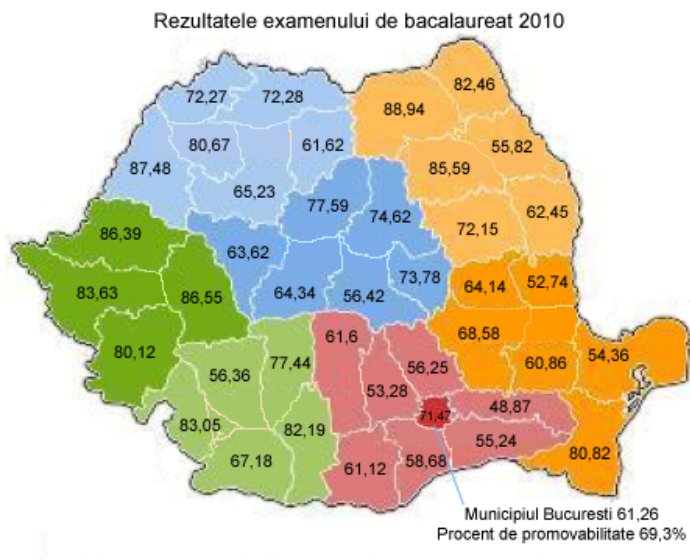


Fig. 37. Rezultatele la Bac 2010, nivel județean

Rezultatele brute la bacalaureat, grupate pe medii, se prezintă astfel:

**Tabel 48. Rezultatele brute la bacalaureat, grupate pe medii**

Proba	Candi- dați înscrși	Candi- dați reușiți	Din care note							Nr. de candi- dați res- pinși	Nr. de candi- dați nepre- zentați	Nr. de candi- dați elimi- nați
			5-5,99 începător	6- 6,99 mediu	7- 7,99 avan- sat	8-8,99 experi- mentat	9-9,99 experi- mentat	10 experi- mentat	Recalc			
Proba A	210089	208387	0	23909	60961	112909	0	0	10608	0	1700	2
Proba B	9424	9410	0	350	2132	6661	0	0	267	0	14	0
Proba C	210089	207076	191137	0	0	0	0	0	15939	0	3013	0
Proba D	210089	206644	10837	47015	65812	82980	0	0	5076	0	3443	2
Proba E.a.	210089	190930	44464	39666	41414	39336	25016	1034	0	14549	4463	147
Proba E.b.	9424	9251	1056	1847	2284	2180	1628	254	0	105	66	2
Proba E.c.	210089	168663	44610	35695	34776	28868	21803	2911	0	36361	4974	91
Proba E.d.	210089	182534	29411	27768	31054	37554	48391	8356	0	22146	5323	86

Proba	Can- di- dați înscrși	Candi- dați reușiți (%)	Din care note(%)							Nr. de candi- dați respinși	Nr. de candi- dați nepre- zentați	Nr. de candi- dați elima- nați
			5-5,99 înce- pător	6-6,99 mediu	7-7,99 Avansat	8-8,99 Experi- mentat	9-9,99 Experi- mentat	10 Experi- mentat	Recalc			
Proba A	210089	99,19	0,00	11,38	29,02	53,74	0,00	0,00	5,05	0,00	0,81	0,00095
Proba B	9424	99,85	0,00	3,71	22,62	70,68	0,00	0,00	2,83	0,00	0,15	0,00000
Proba C	210089	98,57	90,98	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	7,59	0,00	1,43	0,00000
Proba D	210089	98,36	5,16	22,38	31,33	39,50	0,00	0,00	2,42	0,00	1,64	0,00095
Proba E.a.	210089	90,88	21,16	18,88	19,71	18,72	11,91	0,49	0,00	6,93	2,12	0,06997
Proba E.b.	9424	98,16	0,50	19,60	24,24	23,13	17,28	2,72	0,00	1,11	0,70	0,02122
Proba E.c.	210089	80,28	21,23	16,99	16,55	13,74	10,38	1,39	0,00	17,31	2,37	0,04331
Proba E.d.	210089	86,88	14,00	13,22	14,78	17,88	23,03	3,98	0,00	10,54	2,53	0,04094

**Proba E.b.** este proba scrisă comună pentru candidații proveniți din toate filierele, profilurile și specializările, care au urmat studiile liceale într-o limbă a minorităților naționale. Rezultatele sunt înscrise în tabelul de mai jos.

**Tabel 49. Rezultate la Bac 2010, proba limba și literatura maternă**

Proba	Medii (%)					
	5-5,99	6-6,99	7-7,99	8-8,99	9-9,99	10
E.b. Limba și literatura maternă	<b>0,50</b>	<b>19,60</b>	<b>24,24</b>	<b>23,13</b>	<b>17,28</b>	<b>2,72</b>

În intervalul notelor de 5 – 6,99 se regăesc 20,10% din candidați, iar cu note între 8 – 9,99 sunt 40,41%. Cu nota 10 au fost notați 256 candidați (2,72%).

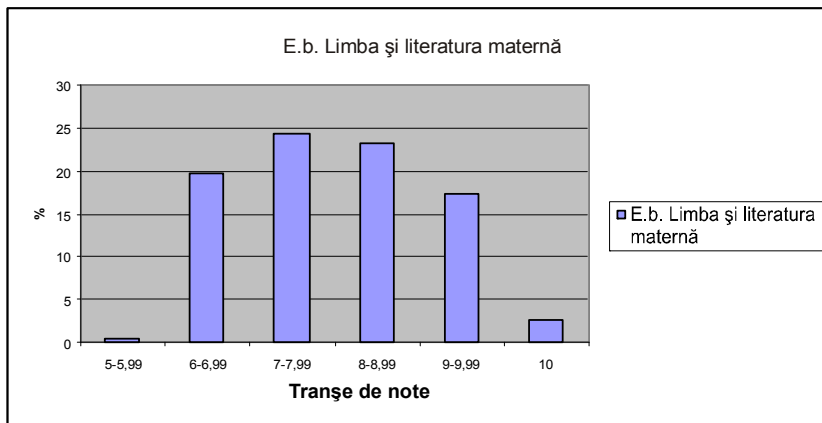


Fig. 38. Reprezentarea grafică a rezultatelor la lb. și lit. maternă, Bac 2010

Cei mai mulți candidați au susținut proba la matematică, procentul notelor între 5 și 6,99 este mai mare (37,22%) și cel al notelor între 8 și 9,99 este de 24,12%.

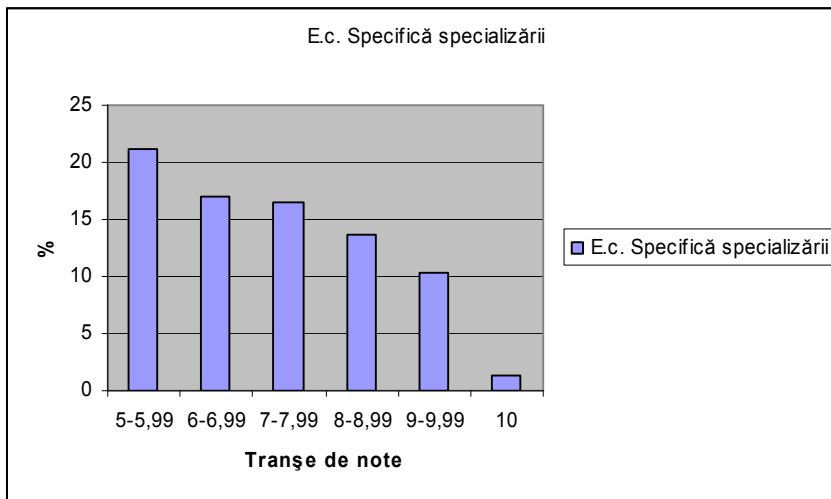


Fig. 39. Rezultate la proba de matematică, Bac 2010

## 13.6. ROLUL DETERMINANT ȘI CONDIȚIONAL AL RESURSELOR ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT

### 13.6.1. Resursele umane – cadre didactice

**(1) Resursa umană – cadre didactice, specializări și arii curriculare în curriculumul școlar.** Premisa fundamentală de la care plecăm în acest studiu este aceea că profesorii și elevii constituie principalul capital, principalele active generatoare de valori adăugate în educație, în instituțiile educaționale. Pentru a întregi imaginea creată anterior vom apela la

câteva date de care beneficiem ca urmare a aceleiași investigații empirice aparținând cercetătorilor implicați în Activitatea 2 din proiectul menționat, coordonator Șerban Iosifescu. Pentru a evalua impactul resurselor umane în contextul analizei interrelațiilor celor cinci factori, invocăm următoarele argumente:

– Datele din acest studiu se bazează pe o diversitate de oferte informaționale privind reprezentativitatea resursei umane cadre didactice, reprezentând toată gama de instituții de învățământ preuniversitar, toate specialitățile și ariile curriculare. Evidența acestora poate fi urmărită în tabelele de mai jos, 50, 51 și 52.

**Tabel 50. Unități școlare, nr și %**

a. Tipul unității școlare: nr		
Grădiniță	16	<b>1,1%</b>
Școală cls. I-IV	1	<b>0,1%</b>
Școală cls. I-VIII	557	<b>39,9%</b>
Liceu / Grup școlar	823	<b>58,9%</b>
Total	1397	<b>100,0%</b>

**Tabel 51. Profesiile cadrelor didactice, nr și %**

Educator	70	<b>5,0%</b>
Învățător /institutor	85	<b>6,1%</b>
Profesor	1225	<b>87,7%</b>
Maistru instructor	4	<b>0,3%</b>
NonR	13	<b>0,9%</b>
Total	70	<b>5,0%</b>

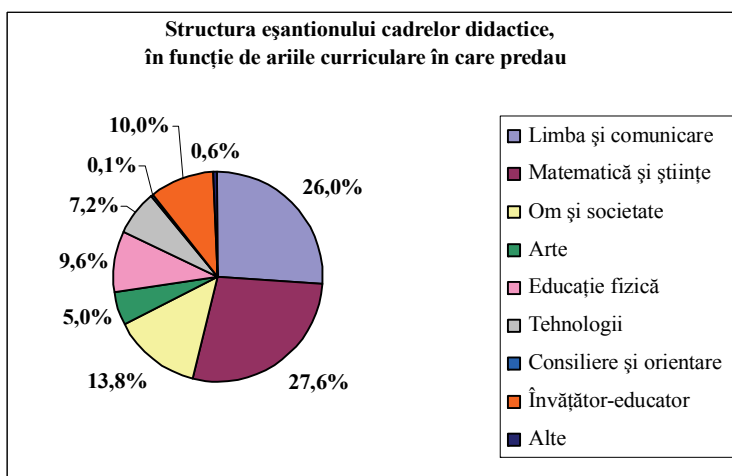
**Tabel 52. a. Specializările cadrelor didactice, pe discipline școlare și discipline predate, nr și %**

	Disciplina/disciplinele în care au specializarea		Disciplina/disciplinele pe care le predau	
1. Limba română	236	16,9%	180	12,9%
2. Limbi moderne	271	19,4%	186	13,3%
3. Limba latină	12	0,9%	30	2,1%
4. Matematică + informatică	174	12,5%	158	11,3%
5. Fizică	116	8,3%	85	6,1%
6. Chimie	77	5,5%	77	5,5%
7. Biologie, Șt.naturii	66	4,7%	63	4,5%
8. Geografie	53	3,8%	47	3,4%

9. Istorie	97	6,9%	80	5,7%
10. Cultură civică	20	1,4%	49	3,5%
11. Religie	32	2,3%	20	1,4%
12. Științe socio-umane	75	5,4%	62	4,4%
13. Educație plastică	30	2,1%	61	4,4%
14. Educație muzicală	39	2,8%	52	3,7%
15. Educație fizică	138	9,9%	138	9,9%
16. Consiliere	5	0,4%	32	2,3%
17. Educație tehnologică	26	1,9%	42	3,0%
18. Educație antreprenorială	6	0,4%	12	0,9%
19. Informatică, IT	73	5,2%	70	5,0%
20. Discipline economice	22	1,6%	23	1,6%
21. Discipline de specialitate	69	4,9%	71	5,1%
22. Învățător / institutor / educator	142	10,2%	147	10,5%
23. Alte	11	0,8%	12	0,9%

**Tabel 52 b. Conținuturile ariilor curriculare**

Limba și comunicare	Limba română / Limbi moderne / Limba latină
Matematică și științe	Matematică / Fizică / Chimie / Biologie, Șt.naturii / Informatică, IT
Om și societate	Geografie / Istorie / Cultură civică / Religie / Științe socio-umane
Arte	Educație plastică / Educație muzicală
Educație fizică	Educație fizică
Tehnologii	Educație tehnologică / Educație antreprenorială / Discipline economice / Discipline specialitate
Consiliere și orientare	Consiliere
Învățător-educator	Învățător / institutor / educator
Alte	Alte

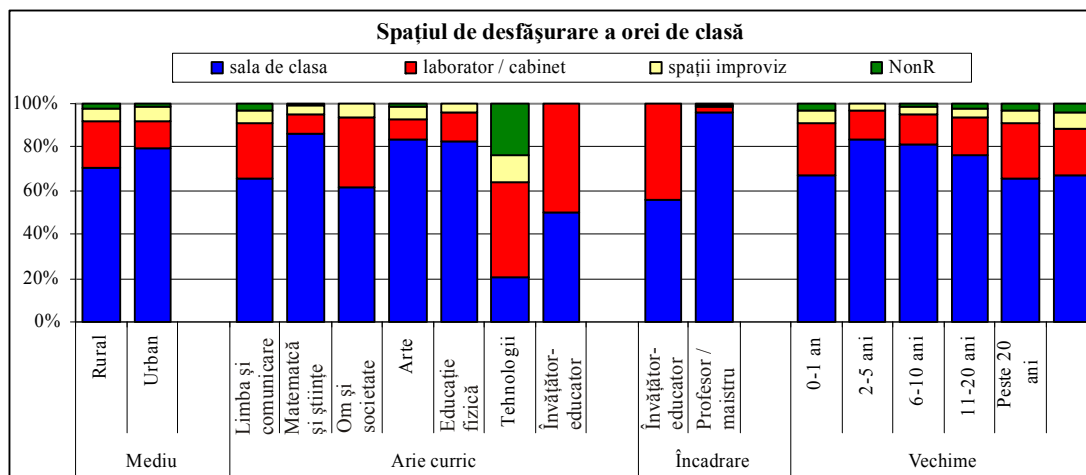


**Fig. 40.** Structura eșantionului de cadre didactice supuse investigațiilor

**Tabel 53. Distribuția profesorilor investigați, pe arii curriculare**

1	Limbă și comunicare	363	<b>26,0%</b>
2	Matematică și științe	386	<b>27,6%</b>
3	Om și societate	193	<b>13,8%</b>
4	Arte	70	<b>5,0%</b>
5	Educație fizică	134	<b>9,6%</b>
6	Tehnologii	100	<b>7,2%</b>
7	Consiliere și orientare	2	<b>0,1%</b>
8	Învățător-educator	140	<b>10,0%</b>
9	Alte	9	<b>0,6%</b>
	Total	1397	<b>100,0%</b>

(2) Importante pentru susținerea calității interrelațiilor examinate pot fi socotite și condițiile spațio-temporale în care se desfășoară activitățile didactice. Prezentăm, mai jos, imaginea reprezentării statistice reflectând spațiul în care se realizează orele didactice. Pe fond, orice expertiză analitică, permite, cu limitările metodologice respective să inferăm anumite consecințe ale acestora asupra calității celorlalte componente ale procesului de învățământ (vezi Fig. 41).



**Fig. 41 Distribuția spațiilor logistice în procesul de învățământ**

(3) **Cartea și biblioteca școlară.** De o importanță semnificativă în formarea personalității elevilor se dovedește a fi cartea, biblioteca școlară. Pentru a demonstra un astfel de rol, a fost aplicat repondenților cadre didactice următorul item: *Cum apreciați calitatea fondului de carte al bibliotecii școlii, în ce privește disciplina Dvs.?*

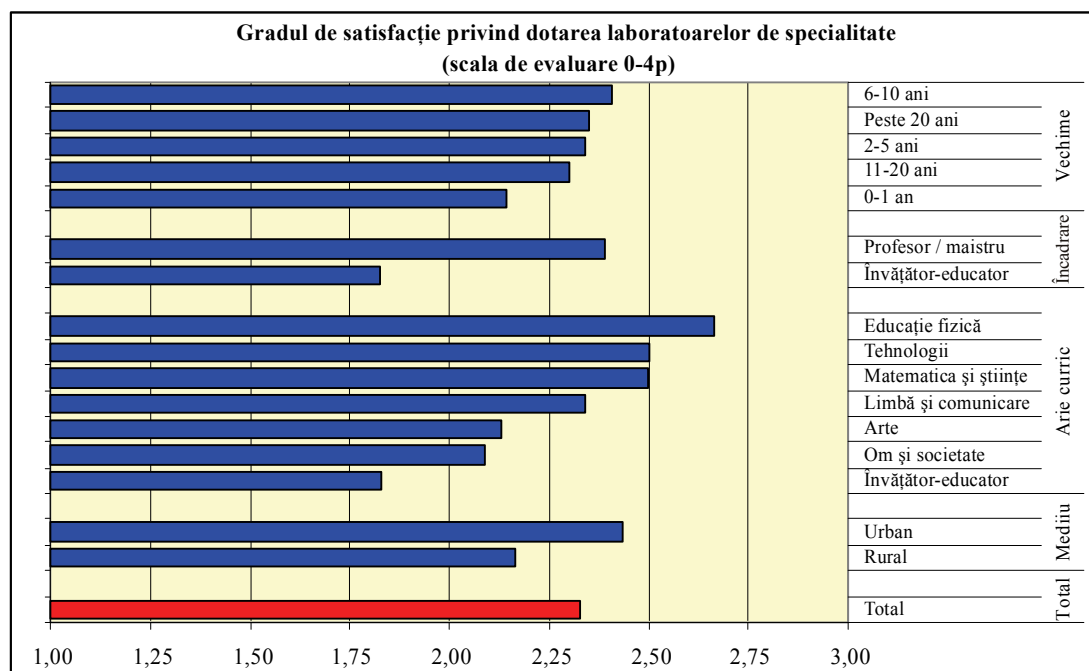
Răspunsurile au fost următoarele:



**Tabel 54. Aprecierea fondului de carte din școală, ca suport pentru învățare**

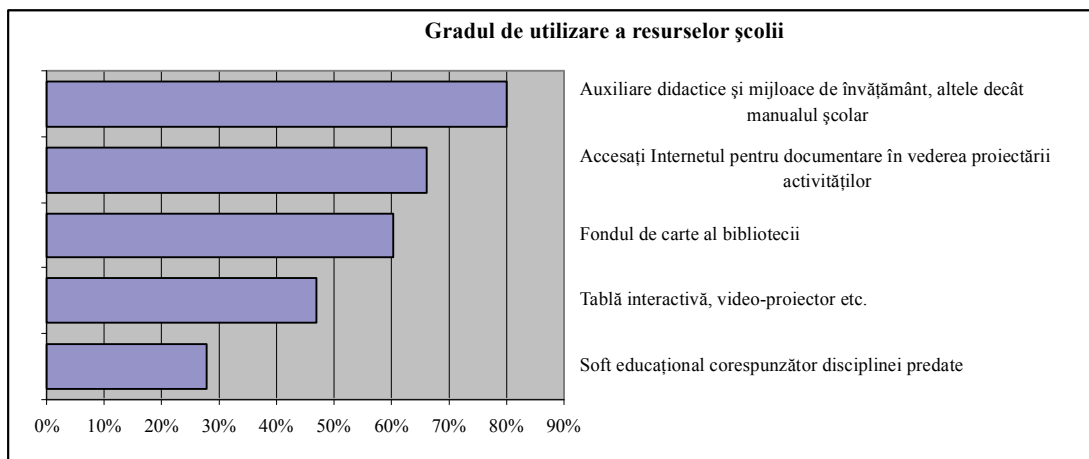
1	1. Există un fond minim, care să acopere nevoile curente	651	46,6%
2	2. Fondul de carte este insuficient și neactualizat	292	20,9%
3	3. Există (toate) manualele alternative pentru disciplina pe care o predau	115	8,2%
4	4. Există puține dintre manualele alternative	433	31,0%
	5. Fondul de carte este actualizat periodic	514	36,8%

**(4) Spațiul școlar specializat și tehnologizat.** Important pentru calitatea procesului de învățământ, pentru conexiunile între cele cinci componente examinate se dovedește a fi **Spațiul specializat și tehnologizat utilizat în acest proces**. Pentru a afla calitatea acestei componente, mai exact care este gradul de satisfacție al cadrelor didactice, am lansat un item care vizează tocmai acest proces (Fig. 42).



**Fig. 42. Gradul de satisfacție privind utilizarea bazei materiale din școală**

**(5) Utilizarea globală a resurselor din școală.** Asociat acestei dimensiuni se află indicatorul mai general destinat să surprindă **gradul de utilizare a resurselor prezente în școală**. Sinteza răspunsurilor date de cadrele didactice la această problemă este reflectată în imaginea de mai jos:



**Fig. 43.** Gradul de utilizare a resurselor școlii pentru activități de instruire

**(6) Competența digitală/IT în învățământul preuniversitar.** Prezența formării competenței digitale în școală, importantă pentru economia generală a cunoașterii curriculare, dar mai ales pentru cea operațională, a reprezentat unul din obiectivele analizei calității prestațiilor transversale și interdisciplinare a resurselor umane cadre didactice. Această rațiune ne îndreptățește să facem câteva trimiteri la acest subiect, prezentând o sinteză a datelor din investigație privind competența digitală /IT, pe cele două medii de rezidență.

**Tabel 55.** Măsura gradului de orientare a procesului de instruire spre formarea competențelor digitale

	Competențe IT în procesul didactic	Scor de echivalare						
			Rural	Urban	Total	Rural	Urban	Total
1	În foarte mare măsură	4	64	181	245	11,8%	21,2%	17,5%
2	În mare măsură	3	162	249	411	29,9%	29,1%	29,4%
3	În măsură medie	2	209	300	509	38,6%	35,1%	36,4%
4	În mică măsură	1	83	97	180	15,3%	11,3%	12,9%
5	Deloc	0	10	13	23	1,8%	1,5%	1,6%
	NonR	0	14	15	29	2,6%	1,8%	2,1%
	Total		542	855	1397	100,0%	100,0%	100,0%

**(7) Utilizarea calculatorului în procesul didactic.** Complementar datelor de mai sus prezentăm în Fig. 44 eșantionul cadrelor didactice, criteriul fiind cel al utilizării calculatorului în procesul didactic.

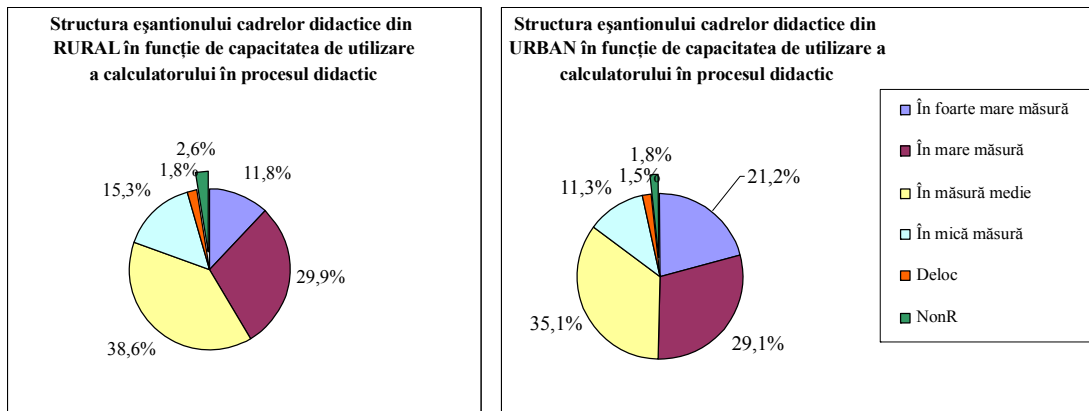


Fig. 44. Cadre didactice utilizatori ai calculatorului în școală, pe medii de rezidență ale școlii

**(8) Corelații între utilizarea computerului și competențele IT ale cadrelor didactice.**

Răspunsurile la cei doi itemi prezentați mai sus se corelează relativ semnificativ (coeficientul de corelație  $R = 0,624$ ). Menționăm că numărul subiecților care au răspuns asemănător a fost de 911 subiecți, reprezentând un procent bun (65,2%).

		Competențe IT (P13)			NonR	Total
		1	2	3		
Utilizare comp. în procesul didactic (P26)	1	113	71	14	5	203
	2	39	418	42	10	509
	3	5	263	380	8	656
	NonR	6	15	7	1	29
	Total	163	767	443	24	1397

Fig. 45. Corelația între utilizarea computerului în școală și competența digitală

**(9) Arii curriculare, frecvență utilizării computerului și stăpânirea competenței digitale.** Importante sunt datele privind statistica răspunsurilor cadrelor didactice la trei întrebări:

- Care este aria curriculară unde utilizează computerul?
- În ce tipuri de activități se utilizează computerul și cu ce frecvență se face acest lucru?
- Care este gradul de stăpânire a competenței de utilizare a computerului în procesul de învățământ, pe medii de rezidență ale unității școlare?

Răspunsurile, explicit distribuția, indicele de corelație și gradul de stăpânire a competențelor digitale de către cadrele didactice sunt prezentate în Tabelele 56, 57 și 58.

**Tabel 56. Matricea corelațiilor pe arii curriculare, criteriul utilizarea computerului**

Aria curriculară	Corelații
Limbă și comunicare	0,538673
Matematica și științe	0,68401
Om și societate	0,626778

Arte / Educație fizică	0,621811
Tehnologii	0,578862
Învățător-educator	0,624136

**Tabel 57.** Scopurile, activitățile și frecvența utilizării/ aplicării

	Utilizarea TIC	(aproape) zilnic	săptămânal	lunar	mai rar	niciodată
	<b>Scor echivalare</b>	<b>48</b>	<b>12</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
1.	în pregătirea lecțiilor	587	427	111	125	147
2.	în desfășurarea lecțiilor	169	326	276	361	265
3.	în evaluarea elevilor	97	142	292	388	478
4.	în comunicarea cu părinții	33	48	147	431	738
5.	în comunicarea cu colegi, în soluționarea unor probleme din educație	243	348	193	326	287
6.	gestiune date / statistici	172	251	280	350	344

**Tabel 58.** Gradul de utilizare a competenței IT potrivit mediului de rezidență al școlii

	Competențe IT în procesul didactic	Scor de echivalare	Rural	Urban	Total	Rural	Urban	Total
1	În foarte mare măsură	<b>4</b>	64	181	245	<b>11,8%</b>	<b>21,2%</b>	<b>17,5%</b>
2	În mare măsură	<b>3</b>	162	249	411	<b>29,9%</b>	<b>29,1%</b>	<b>29,4%</b>
3	În măsură medie	<b>2</b>	209	300	509	<b>38,6%</b>	<b>35,1%</b>	<b>36,4%</b>
4	În mică măsură	<b>1</b>	83	97	180	<b>15,3%</b>	<b>11,3%</b>	<b>12,9%</b>
	Deloc	<b>0</b>	10	13	23	<b>1,8%</b>	<b>1,5%</b>	<b>1,6%</b>
	NonR	<b>0</b>	14	15	29	<b>2,6%</b>	<b>1,8%</b>	<b>2,1%</b>
	Total		542	855	1397	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

**(10) Surse de informare, documentare și sprijin didactic.** Potrivit realizatorilor studiului original, o listă a principalelor surse de informare în privința noutăților din curriculumul disciplinei predate și cele metodice reprezintă o necesitate. Ierarhizarea acestor surse, prin atribuirea unui loc de la 1 la 6 în funcție de utilizarea lor de către dv., începând cu *locul 1 pentru sursa cea mai importantă* și continuând cu atribuirea punctajului cu locurile 2, 3... în ordinea descrescătoare a importanței a constituit obiectiv pentru acest spațiu. Utilizarea și a altor surse, s-a făcut prin completarea în spațiul rezervat, cu menționarea acestora și atribuirea poziției (locului), apreciată în ierarhia cerută. Câteva elemente de ordin tehnic se impun la o astfel de solicitare.

Situațiile în care nu s-a oferit niciun răspuns au fost interpretate ca „ieșite din scala de evaluare”, respectiv, în afara opțiunii de atribuire a unui loc pe scala de ierarhizare. O valoare zero pe scala de ierarhizare crescătoare ar fi deformat nivelul locului mediu, printr-o supraevaluare. În aceste condiții, aceste situații au fost cotate cu valoarea 7, imediat următoare poziției celei mai defavorabile. În transformarea pe scoruri aceste situații vor primi 0 puncte.

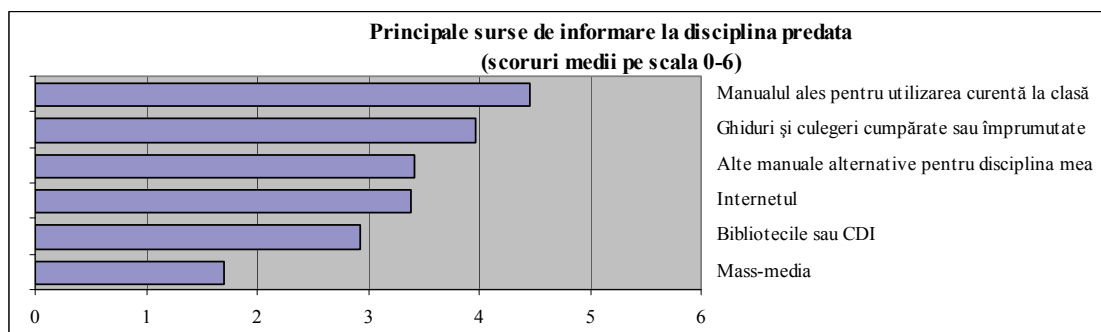
În reprezentare s-a utilizat exprimarea uzuală potrivit căreia locul cel mai bun este indicat de scorul cel mai mare. În acest scop, poziția în clasament a fost transformată în scoruri, atribuind scorul maxim de 6 puncte primului loc, 5 puncte pentru locul 2, .... 1 punct pentru ultimul loc indicat (poziția cea mai slabă) și 0 pentru NonR.

În această perspectivă, în Tabelul 59 și Fig. 46 va fi prezentată atât ierarhia solicitată (exprimată de locul mediu obținut), cât și scorul mediu realizat.

**Tabel 59.** Valoarea scorurilor privind poziția surselor de informare utilizate în studiul școlar

	Sursa de informare	Loc mediu	Scor mediu
1.	Manualul ales pentru utilizarea curentă la clasă	2,538	<b>4,462</b>
2.	Alte manuale alternative pentru disciplina mea	3,588	<b>3,412</b>
3.	Ghiduri și culegeri cumpărate sau împrumutate	3,031	<b>3,969</b>
4.	Bibliotecile sau CDI	4,069	<b>2,931</b>
5.	Mass-media	5,303	<b>1,697</b>
6.	Internetul	3,614	<b>3,386</b>

Reprezentarea grafică surprinde mai relevant această distribuție în Fig. 46:



**Fig. 46.** Principalele surse de informare

Utilizarea manualului școlar și importanța acordată acestuia ca sursă de informare are propria importanță. Prezentăm în sinteză datele:

**Tabel 60. Importanța acordată în școală, de profesor, manualului școlar**

		foarte important	important	potrivit	puțin important	neimportant	NonR	Total/Medie
	<b>Scor de echivalare</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	
1.	pentru dumneavoastră	340	547	315	80	32	83	1397
2.	pentru elevi	464	468	236	87	33	109	1397
1.	pentru dumneavoastră	24,3%	39,2%	22,5%	5,7%	2,3%	5,9%	2,656
2.	pentru elevi	33,2%	33,5%	16,9%	6,2%	2,4%	7,8%	2,734

### **13.7. CALITATEA ȘI FORMAREA INSPECTORILOR ȘI DIRECTORILOR – IMPORTANTE SURSE ÎN MODERNIZAREA ȘI CREȘTEREA CALITĂȚII EDUCAȚIEI ȘCOLARE**

Noul curriculum impune schimbări importante în organizarea, desfășurarea și conducerea lecțiilor, fără de care elementele noi ale acestui document nu au valoare.

Inspekția școlară și managerii școlilor pot influența pozitiv aceste schimbări și, în aceeași măsură, le pot stopa prin îndrumările pe care le dau cadrelor didactice, prin ceea ce cer de la acestea, prin criteriile pe care le folosesc. Din experiențele de până acum rezultă că de pregătirea acestor actori ai schimbărilor depinde, în mare măsură, implementarea noului în sistemul de învățământ.

„Analiza dinamicii performanțelor școlare ale elevilor” descoperă faptul că, după proiectarea conținuturilor pe competențe, nu s-au produs schimbări esențiale în rezultate. Acest aspect s-a produs pentru că nu s-au adus schimbări în organizarea și desfășurarea lecțiilor, care să determine alte rezultate în învățare ale elevilor, deci inspekția școlară nu a avut în vedere noi abordări ale procesului determinate de noul curriculum.

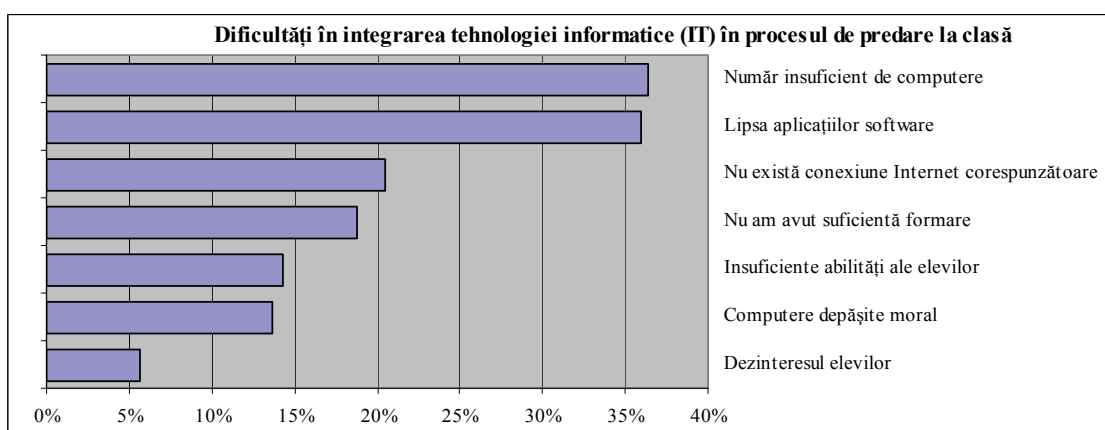
În urma studiilor efectuate în cadrul proiectului rezultă necesitatea formării inspectorilor școlari și a managerilor de școli.

Una din problemele importante ale îndrumărilor efectuate de inspekția școlară și manageri este folosirea unor criterii pedagogice clare în evaluarea lecțiilor. În urma aplicării unui chestionar, cu ani în urmă, referitor la inspekția școlară, a reieșit că unii inspectorii nu urmăreau aceste criterii și evaluau după păreri personale, fără suport din științele educației. De asemenea, un astfel de procedeu nu crea condiții pentru compararea rezultatelor evaluărilor anterioare cu cele prezente și nu se putea aprecia cadrul didactic, dacă era în progres sau în regres; în această situație se aprecia, cu mijloacele menționate, doar situația din ziua respectivă, nu evoluția sau involuția profesorilor și a elevilor.

O altă problemă care trebuie lămurită în cadrul formărilor este proiectarea lecțiilor sau gândirea lor anterioară. În acest sens s-au emis prea multe păreri care nu au un suport științific. Astfel, s-a neglijat faptul că proiectul didactic este un instrument de lucru al profesorilor și s-au impus o serie de modele complicate care se îndepărtează de științele

pedagogice, ceea ce a dus la renunțarea la învățarea în clasă, la aglomerarea lecțiilor cu o serie de cunoștințe în detrimentul formării de abilități, la o motivare insuficientă pentru învățare, la neglijarea explicării utilității celor învățate etc. În această situație, profesorul se află în centrul proceselor, nu elevul. De asemenea, formarea inspectorilor și a managerilor școlari ar putea avea în vedere: organizarea timpului de lucru al profesorului și al elevilor într-o lecție, desfășurarea lecției în funcție de tipul corespunzător, susținerea cunoștințelor predate de exemple potrivite, legate de realitățile vieții, valorificarea virtuților educative ale fiecărei discipline, formele prin care se schimbă atitudinea elevilor față de competențele urmărite etc.

Un loc important trebuie să-l ocupe activitățile integrate, folosirea cunoștințelor multi, inter- sau transdisciplinare pentru rezolvarea unei sarcini didactice. Acest aspect este important și pentru formarea elevilor, dar reprezintă și un exercițiu pentru a face față evaluărilor prevăzute de lege.



În vederea organizării unui proces didactic pentru toți copiii clasei, se simte nevoia formării celor care controlează și îndrumă cu privire la desfășurarea activităților diferențiate. În prezent, în unele clase, ele constau în împărțirea elevilor pe grupe de nivel, pe tot parcursul anului, și rezolvarea de sarcini diferențiate. Există și procedee complete nepedagogice, în care elevii buni primesc sarcini mai grele și, dacă le rezolvă pe toate, obțin nota 10, iar ceilalți elevi primesc nota 7, dacă rezolvă toate sarcinile, pe motiv că sunt mai ușoare. S-a dovedit că elevii nu-și fac asemenea calcule și cei cu nota 7 rămân cu ideea că ei nu vor obține nota 10 niciodată și se consideră discriminați. Această poziție a lor a reieșit și din chestionarele aplicate elevilor în cadrul proiectului. Grupele constituite în cadrul activităților diferențiate nu au în vedere ierarhizarea elevilor, ci rezolvarea unor probleme care privesc învățarea, într-o perioadă de timp mai scurtă.

Relațiile profesorului cu clasa de elevi au o importanță deosebită pentru obținerea de rezultate pozitive, de aceea îndrumarea și controlul, efectuate de inspectorii de specialitate și managerii școlilor, se axează și pe managementul clasei. În acest sens, formarea lor urmărește cunoașterea elevilor, organizarea lecțiilor în funcție de particularitățile de vârstă și individuale ale acestora, stabilirea unor relații deschise și nesistematizate cu elevii, gradul de solicitare a clasei în timpul lecției și prin teme pentru acasă. Tot de cunoașterea elevilor ține și descoperirea în fiecare a unor calități care-i fac diferiți de ceilalți. Aceste calități ar trebui

valorificate mai întâi, în vederea formării acestora, nu, neapărat, situarea imediată a elevului într-o anumită grupă valorică.

O atenție deosebită se cere formării la elevi a sentimentului încrederii în sine, în forțele proprii, care, uneori este mai important decât coeficientul de inteligență. De asemenea, profesorii ar trebui să facă elevii să simtă că aparțin clasei și că sunt importanți pentru ea, urmărindu-se schimbarea atitudinii față de școală și de învățare.

Cei care exercită funcția de îndrumare și control pot urmări, dacă sunt bine formați, în ce măsură profesorii se preocupă să asigure autonomie elevilor, încât trecerea într-un alt nivel de formare și lucrul cu alți profesori să nu le creeze probleme mari de adaptare.

O altă problemă a formării inspectorilor și a managerilor școlii o reprezintă relațiile cu cei pe care-i îndrumă și-i controlează. Exercițarea funcției într-o atmosferă potrivită pentru o comunicare deschisă este benefică ambelor părți. Cei care fac asistențe la lecții află mai multe lucruri despre predarea disciplinei, despre rezultatele elevilor, despre relațiile cu familiile copiilor, iar ceilalți receptează concluziile evaluărilor, rămân deschiși pentru schimbare etc. De asemenea, corectitudinea aprecierilor, baza lor științifică, tonul cu care sunt formulate influențează pozitiv profesorii și-i mobilizează pentru rezultate superioare cu elevii. În felul acesta, inspectorii și managerii școlari devin conștienți că ei conduc grupul respectiv de profesori pentru a obține rezultate, care în educație se măsoară prin elevi.

## 14. SINTEZĂ GENERALĂ A STUDIULUI

**(1) Scop general.** Studiul nostru este o încercare de a sprijini și contribui la dezvoltarea educației formale românești, în perioada următoare, prin implementarea în practica învățământului preuniversitar a unui curriculum nou, centrat pe competențele-cheie, recomandate țărilor din Comunitatea Europeană de Parlamentul European, în anul 2006 și considerat astăzi de MECTS o prioritate. În realizarea acestui demers am recurs la abordarea sistemică și la metodologia structural-funcțională. Am luat în considerare componentele fundamentale ale procesului instructiv-educativ – curriculumul, competențele, învățarea, motivația învățării și performanțele școlare –, în special privite ca unități, dar și al modului în care ele au interacționat pentru a conferi eficiență, eficacitate, stabilitate și, în sensul cel mai larg, calitate sistemului educațional. Ne-a interesat mai ales modul în care interacțiunile primelor patru componente s-au răsfrânt asupra celei de a cincea – **performanțele școlare** –, care reprezintă *re ab initio* al demersului nostru.

**(2) Obiectivele studiului.** Diagnosticarea celor cinci componente, definatorii pentru analiza calității învățământului românesc preuniversitar sub raport funcțional, într-un interval de timp dat, 2006–2010, a identificat:

a) *Aspecte funcționale care au conferit sistemului eficacitate și eficiență*, în special elementele care au asigurat această funcționalitate și posibilitățile de a menține sau de a optimiza în viitor această funcționalitate.

b) *Disfuncționalități* în conceperea, organizarea și desfășurarea procesului de învățământ, care au determinat: tendințe de involuție la nivelul performanțelor școlare; ineficacitate și ineficiență educațională;



c) Posibilități de atenuare sau chiar de eliminare a aspectelor negative, în special corecții majore imediate, pe termen mediu și pe termen lung.

d) Posibilități de a proiecta, concepe și implementa corect și eficient în învățământul preuniversitar din România un curriculum nou, centrat pe competențele-cheie recomandate de Parlamentul European în anul 2006.

e) Modalități sigure de creștere semnificativă a performanțelor elevilor pe termen mediu și lung.

Curriculumul, competențele, motivația, învățarea și performanțele școlare sunt componente esențiale ale procesului de învățământ. Modelarea lor cu scopul de a surprinde relații funcționale și disfuncționalități reclamă delimitarea clară a cadrului epistemologic, axiologic, problematic și o metodologie rațională de abordare. Cea mai adecvată dintre metodologiile la care putem recurge este cea structural-sistemică.

**(3) Orientare metodologică.** Curriculumul, competențele, motivația, învățarea și performanțele școlare sunt componente esențiale ale procesului de învățământ. Modelarea lor cu scopul de a surprinde relații funcționale și disfuncționalități reclamă delimitarea clară a cadrului epistemologic, axiologic, problematic și o metodologie rațională de abordare. Cea mai adecvată dintre metodologiile la care putem recurge este cea structural-sistemică. Educația nu se restrânge numai la componentele oficiale, formale, menționate mai sus. Pe lângă sistemul educațional formal, alcătuit dintr-o rețea de instituții specializate organizate și autorizate de stat, în educație au loc și procese educaționale non-formale și informale. Totuși, componenta formală – reprezentată de sistemul românesc de învățământ – este fundamentală și fundamentată de componentele supuse examinării.

**(4) Premise teoretice.** Teoretic, sistemul de învățământ performant susține un proces educațional coerent și sinergic în care diferitele componente îndeplinesc funcții definite, relaționează permanent cu una, mai multe sau chiar cu toate componentele sistemului de învățământ. Nu toate componentele interacționează la fel. Unele componente îndeplinesc funcții **determinative**, **altele condiționale**, **altele** îndeplinesc funcții de **influențare** semnificativă a altor componente. Studiul este bogat în exemplificări.

**(5) Analitica factorială și argumentele de susținere.** Studiul examinează modul în care componentele și subcomponentele lor structural-funcționale generează interrelațiile prin care se asigură echilibrul, eficacitatea și eficiența întregului sistem. De aici logica abordării, cu ținte explicite: (a) descrierea alcătuirii interne și a caracteristicilor fiecărei componente structurale din perspectiva rolului pe care acestea îl joacă teoretic într-un sistem educațional considerat performant; (b) clarificarea modului în care ar trebui să fie concepută și realizată fiecare componentă structurală în parte pentru a relaționa și funcționa coerent și eficace în ansamblul sistemului educațional performant; (c) chestionarea metodologică a valorilor care definesc sistemul românesc cu privire la această funcționare în ultimii ani. Au fost astfel identificate și principalele **surse ale eventualelor** disfuncționalități, precum și oportunitățile ce sprijină tendințele de evoluție pozitivă.

(5.1.) **Curriculum.** Studiul reia, de pe poziții moderne și constructive, valorile cadru ale taxonomiilor cu care se operează frecvent în domeniul curricular specific școlii din România, cu fireștile întemeieri pe documente originale aparținând experților din România și din țări cu relevantă expertiză pedagogică. Sunt evidențiate principalele achiziții din teoria și

practica de tip curricular din literatura română și străină. Sunt identificate valorile cadru și diferitele lui ipostaze – curriculum **formal și nonformal**, curriculum **proces** – designul curricular, testarea și optimizarea noului curriculum; validarea; implementarea; **curriculum ca sistem** modelabil socio-uman – finalitățile, competențele majore, conținuturile; logica ABC: articularea pe verticală, pe orizontală și balansarea conținuturilor; strategiile didactice; experiențele de învățare; sistemul de evaluare formativă și sumativă; **curriculum ca praxis**, curriculum exprimat în **produse curriculare** – legislația școlară; planul de învățământ; sistemul/parcursul curricular: eșalonarea experiențelor de învățare pe cicluri și ani de studiu; sistemele de intrare, de ieșire și de tranziție între cicluri; programele analitice; manualele elevilor; manualele profesorilor; microproiectarea activităților. Tuturor acestora li s-au identificat corelațiile esențiale.

(5.2.) **Competențele – examinate drept structuri cadru și rezultate ale învățării.** Trei perspective sunt importante: definirea, înțelegerea evoluției conceptului de „competență”, a semnificației sintagmei „educația centrată pe competențe” și implicațiile acestora pentru proiectarea, implementarea și evaluarea programelor de formare în învățământul preuniversitar. Abordări specifice, unele inedite, găsim în: fundamentarea științifică/ psihopedagogică; relevarea structurilor interne; adecvarea la particularitățile de vârstă; fundamentarea axiologică și epistemologică; organizarea planurilor de învățământ centrate pe competențe generale și arii curriculare; fundamentarea psihopedagogică a programelor analitice bazate pe competențe; proiectarea pedagogică a profilurilor de formare a competențelor pe cicluri și ani de studiu; urgența elaborării de manuale cu standarde de performanță pe cicluri și an de studiu (pentru elevi și profesori).

(5.3.) **Învățarea.** Este apreciată drept adevărata cheie a succesului în orice organizare educativă și de instruire instrucțională. Proiectarea corectă și creativă a „experiențelor de învățare” și conducerea lor nemijlocită de către educator constituie condiția *sine qua non* a oricărui învățământ performant, de calitate. Baza critică a acestei activități, conectată tradiției, este faptul că *modul de organizare a învățării în școala românească păstrează structurile moștenite din învățământul lancasterian, școala medie franceză și pedagogia herbartiană*, totul încă centrat pe *organizarea bazată pe clase și lecții*.

De aici conduita cadrelor didactice majoritar caracterizată prin trei caracteristici: învățarea autentică este amânată, de la școală, acasă; „experiența de învățare” se prelungește dincolo de timpul programat prin curriculum; elevul încheie experiențele de învățare singur, acasă, fără asistența mentorului său competent, profesorul, uneori transferată unui alt cadru didactic.

(5.4) **Motivația și motivarea învățării** – evaluată drept forța motrice care îi pune în mișcare pe elevi și profesori, le orientează demersurile, îi determină să cheltuiască energie fizică și psihică, le susține voința în atingerea scopurilor. Dintr-o perspectivă epistemologică și pragmatică, studiul examinează atent elementele valorice derivate din abordările motivaționale. Explicite, identificăm abordări centrate pe motivație în învățare sau mai exact pe **învățarea motivată**, precum: motivația naturală (curiozitatea, instinctul epistemic); motivarea „clasică” bazată pe sancțiuni negative (blam etc.); motivarea „clasică” bazată pe stimulente verbale pozitive; legile psihologice ale învățării și adaptării; curiozitate, aspirații, interese, dorința de a cunoaște; statutul motivației intrinseci în învățarea școlară; tehnici

bazate pe sancțiuni negative (amenințarea, pedeapsa, sancțiunea prin notă etc.); tehnici bazate pe sancțiuni pozitive (gestaltiste, cognitiviste, constructiviste, behavioriste, umaniste etc.).

(5.5) **Performanțele școlare.** Pentru început facem precizarea că performanța semnifică, simplificat, realizarea completă și exactă pe baza unui set de standarde date a unei sarcini didactice. Performanțele sunt așadar rezultate scontate ale instruirii. Prin urmare, ele sunt competențe sau obiective pedagogice anticipate rațional, realizate și testate. *Pentru a fi atinse, ele trebuie cunoscute, încă de la începutul implementării unui curriculum nou – fie că acesta este centrat pe obiective, fie că este centrat pe competențe –, atât de către elevi, cât și de către profesori.* Concept corelat performanței este standardul. Acesta conține formulări precise ale performanțelor cerute și ale nivelurilor/standardelor de performanță. Standardele de performanță descriu niveluri de dezvoltare în ariile învățării prevăzute în curriculum. Teoretic aceste niveluri pot fi mai multe. De cele mai multe ori, standardele descriu: standarde de performanță minimale (*efficiency*); standarde de performanță medii/optimale; standarde de performanță maximale (*proficiency*). Standardele care nu ating nivelul minim acceptabil sunt, evident, considerate „nereușite la învățatură” (*inefficiency*).

(5.6.) **Resursele.** Sintetic inventariate, resursele vizează, în procesul de învățământ, următoarele elemente: utilizarea calculatorului în procesul didactic; valorizarea surselor de informare, documentare și sprijin didactic; utilizarea manualului școlar și importanța acordată acestuia ca sursă de construcție a învățării dirijate, ca tehnică de studiu individual, personalizat performant; resursele financiare; resursele temporale; resursele derivate din cercetarea psihopedagogică, din mișcarea pentru dezvoltarea și inovarea didactică sustenabilă.

(6) **Exemplificările.** Devenite forțe evidențiate, acestea au, după opinia noastră, putere persuasivă, reprezentând evidențe calitative ale practicii școlare din sistemul de învățământ preuniversitar din România. Astfel sunt prezentate următoarele valori secvențiale pe niveluri de învățământ demonstrând progrese și creșteri ale performanțelor școlare, iar în paralel situații și vulnerabilități.

**Exemplul 1:** Învățământul primar, centrat pe evaluare

**Exemplul 2:** Predarea, Învățarea și Evaluarea la disciplina Matematică, în gimnaziu

**Exemplul 3.** Rezultate ale învățării la liceu

(7) **Interrelațiile competențelor-cheie cu principalele componente ale procesului instructiv-educativ** reprezintă un capitol semnificativ al analizelor autorilor studiului. Locul analizelor este substanțial examinat în următoarele puncte cheie:

- a. Relația competențele-cheie și învățarea
- b. Relația competențele-cheie și motivația învățării
- c. Relația competențele- cheie și performanțele școlare
- d. Relația învățarea și performanțele școlare
- e. Interrelațiile motivației cu performanțele școlare
- f. Interrelațiile cadrelor didactice cu resursele școlii

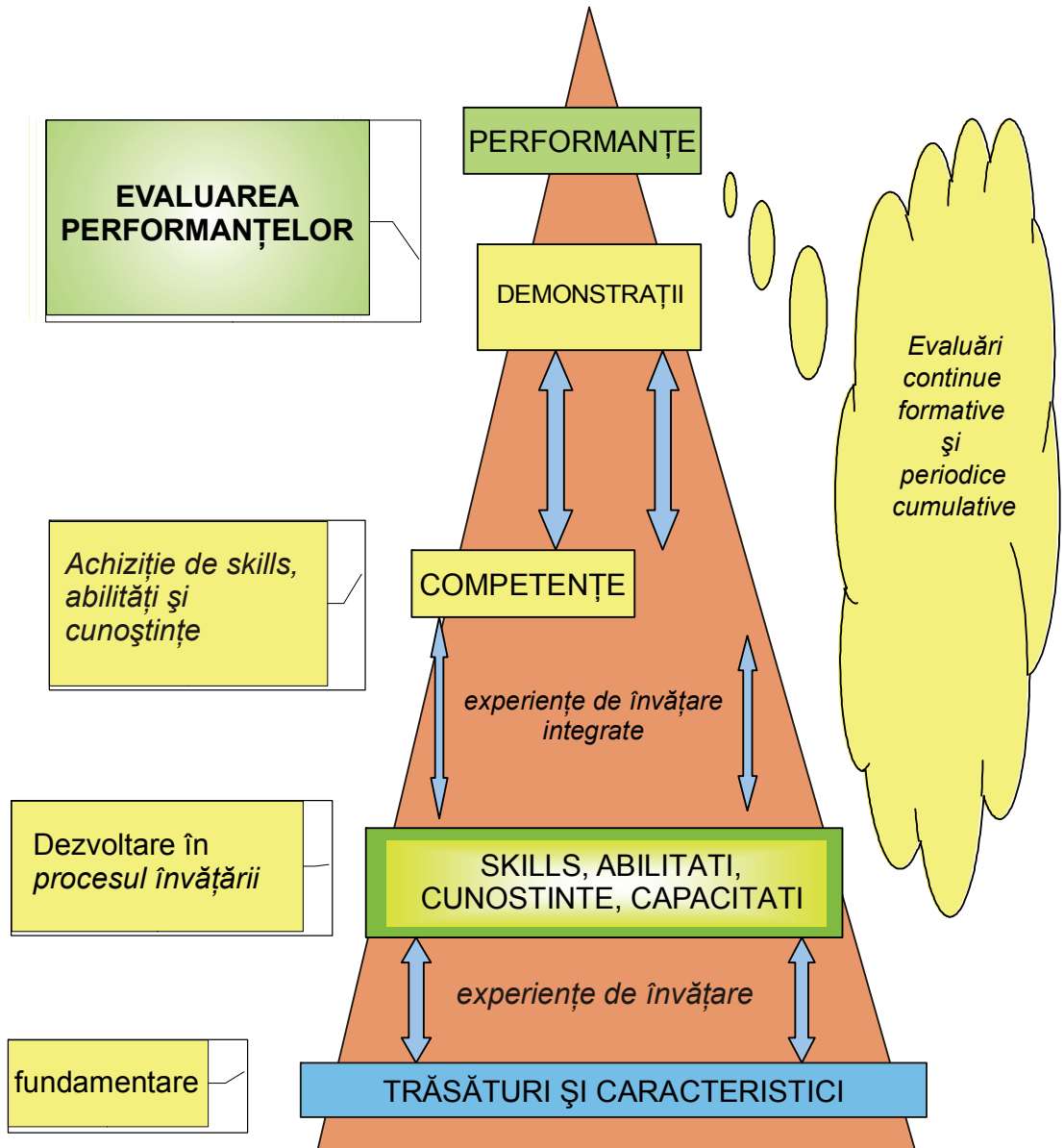
## Bibliografie selectivă

- Arlin, M., & Webster, J. (1983). *Time costs of mastery learning*. Journal of Educational Psychology, 75(2), 187-195.
- Arredondo, D., & Block, J. (1990). *Recognizing the connections between thinking skills and mastery learning*. Educational Leadership, 47(5), 4-10.
- Blenkin, G. M. et al (1992). *Change and the Curriculum*. London: Paul Chapman.
- Block, J. (1971). *Mastery learning: Theory and practice*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Bloom, B. (1968). *Learning for mastery*. Evaluation Comment, 1(2), 1-5.
- Bloom, B. (1971). *Mastery learning*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Bobbitt, F. (1928). *How to Make a Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Caffarella, R. S. (1994). *Planning Programs for Adult Learners. A practical guide for educators, trainers and staff developers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Carroll, J. (1963). *A model for school learning*. Teachers College Record, 64, 723-733.
- Clark, C., Guskey, T., & Benninga, J. (1983). *The effectiveness of mastery learning strategies in undergraduate education courses*. Journal of Educational Research, 76(4), 210-214.
- Cornbleth, C. (1990). *Curriculum in Context*. Basingstoke: Falmer Press.
- CRISTEA, S. (1994). *Fundamentele pedagogice ale reformei învățământului*. București: EDP
- De Landsheere, G., De Landsheere, V. (1979). *Definirea obiectivelor educației*. București: EDP
- D'Hainaut, L. (1981). *Programe de învățământ și educație permanentă*. București: EDP
- Dunkelberger, G., & Heikkinen, H. (1984). *The influence of repeatable testing on retention in mastery learning*. School Science and Mathematics, 84, 590-597.
- Everst FT, Rush JC, Berdrow I. (1998). *The bases of competence: skills for lifelong learning and employability*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fehlen, J. (1976). *Mastery learning techniques in the traditional classroom setting*. School Science and Mathematics, 68, 241-245.
- Foyster J. (1990). *Getting to Grips with Competency-Based / Training and Assessment*. TAFE National Centre for Research and Development: Leabrook, Australia. ERIC: ED 317849
- Gallagher, M., & Pearson, P. (1989). *Discussion, comprehension, and knowledge acquisition in content area classrooms*. (Report No. 480). Champaign, IL: University of Illinois.
- Griffin, C. (1987). *Curriculum Theory in Adult and Lifelong Education*. London: Croom Helm.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or Praxis*. Lewes: Falmer.
- Guskey, T., & Pigott, T. (1988). *Research on group-based mastery learning programs: A meta-analysis*. Journal of Educational Research, 81(4), 197-216.

- Guskey, T., & Gates, S. (1986). *Synthesis of research on the effects of mastery learning in elementary and secondary classrooms*. Educational Leadership, 43(8), 73-80.
- Hill, S., Jr., & Hounshell, P. (1991). *Summer school remedial biology: An innovative approach*. The American Biology Teacher, 53(3), 176-178.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kulik, C., Kulik, J., & Bangert-Drowns, R. (1990). *Effectiveness of mastery learning programs: A meta-analysis*. Review of Educational Research, 60(2), 265-306.
- Langenbach, M. (1988). *Curriculum Models in Adult Education*. Malibar: Krieger.
- Levine, D. (1985). *Improving student achievement through mastery learning programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lucia AD, Lepsinger R. (1999). *The art and science of competency models*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Manolescu, M. (2007). *Activitatea evaluativă între cogniție și metacogniție*. București: Meteor Press.
- Manolescu, M. (2010). *Teoria și practica evaluării*. București: Editura Universitară.
- Mevarech, Z. (1985). *The effects of cooperative mastery learning strategies on mathematics achievement*. Journal of Educational Research, 78(3), 372-377.
- Neacșu, I. (2010). *Introducere în psihologia educației și dezvoltării*. Iași: Polirom.
- Neacșu, I. (1990). *Metode și tehnici de învățare eficientă*. București: Editura Militară.
- Neacșu, I. (1990). *Instruire și învățare*. București: EDP.
- Negreț-Dobridor, I. (2008). *Teoria generală a curriculumului educațional*. Iași: Polirom.
- Norton RE. (1987). *Competency-Based Education and Training: A Humanistic and Realistic Approach to Technical and Vocational Instruction*. Paper presented at the Regional Workshop on Technical/Vocational Teacher Training in Chiba City, Japan. ERIC: ED 279910.
- Okey, J. (1974). *Altering teacher and pupil behavior with mastery teaching*. School Science and Mathematics, 66, 530-535.
- Okey, J. (1977). *Consequences of training teachers to use a mastery learning strategy*. Journal of Teacher Education, 28(5), 57-62.
- Patterson, W. (1993). *Moving toward mastery learning: One school's approach*. NASSP Bulletin, 77 (554), 96-99.
- Philippe, J., Domenico, M., Johanne, B., D. M. Yaya Mane, (2007). *From Competence in the Curriculum to Competence in Action*, în *Prospects*, volume 37, number 2 / 2007, pp.187-203.
- Potolea, D., Toma, Șt. (2010). *Conceptualizarea „competenței”: implicații pentru proiectarea, implementarea și evaluarea programelor de formare*.
- Potolea, D., Toma, S., Zaharia, S. ș.a. (2006). *Bazele conceptuale pentru dezvoltarea Cadrului Național al Calificărilor din Învățământul Superior din România*. ACPART, București.
- Ritchie, D., & Thorkildsen, R. (1994). *Effects of accountability on students' achievement in mastery learning*. Journal of Educational Research, 88(2), 86-90.
- Robinson, M. (1992). *Mastery learning in public schools: Some areas of restructuring*. Education, 113(1), 121-126.

- Ross, A. (2000). *Curriculum: Construction and critique*. London: Falmer Press.
- Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills. (1991). *What work requires of schools*. Washington, DC: U.S. Department of Labor. Retrieved December 1995, from <http://teach.valdosta.edu/whuitt/files/scansrpt.html>
- Slavin, R., & Karweit, N. (1984). *Mastery learning and student teams: A factorial experiment in urban general mathematics classes*. American Educational Research Journal, 21(4), 725-736.
- Smith, M. K. (1996, 2000). *Curriculum theory and practice*. The Encyclopedia of Informal Education, [www.infed.org/biblio/b-curric.htm](http://www.infed.org/biblio/b-curric.htm).
- Smith, W. (1989). *Toward mastery of thinking skills in East Islip*. Educational Leadership, 47(5), 6.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and practice*. New York: Harcourt Brace and World.
- \*\*\*The Influence of the National Science Education Standards on the Science Curriculum James D. Ellis University of Kansas.
- The National Skill Standards Act Of 1994. *A National Skill Standards Board to serve as a catalyst in stimulating the development and adoption of a voluntary national system of skill standards and of assessment and certification of attainment of skill standards*.
- Thorton. S. J. and Flinders, D. J. (eds.) (1997). *The Curriculum Studies Reader*. London: Routledge.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Watson A. (1990). *Competency-Based Vocational Education and Self-Paced Learning*. Monograph Series, Technology University: Sydney, Australia. ERIC: ED 324443 .
- Wentling, T. (1973). *Mastery versus nonmastery instruction with varying test item feedback treatments*. Journal of Educational Psychology, 65(1), 50-58.
- William F., W., M. Reynolds, P. Slattery and P. M. Taubman. (1995). *Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. New York: Peter Lang.
- Wragg, T. (1997). *The Cubic Curriculum*. London: Routledge.

**RELAȚIILE IERARHICE DINTRE COMPETENȚE ȘI PERFORMANȚE  
(după B. S. Bloom, 1971)**



Pentru studiul aprofundat și exemplificator al temelor propuse, documentul de față cere lectura a cel puțin două programe din aria curriculară matematică și științe:

**A. Matematică**, clasa a XI-a, Filiera *teoretică*, profil *real*, specializarea *matematică-informatică*: 4 ore / săpt. (TC + CD) și Filiera *vocațională*, profil *militar MApN*, specializarea *matematică-informatică*: 4 ore / săpt. (CD) aprobate prin *ordinul ministrului Nr. 3252/13.02.2006*

**B. FIZICĂ**, clasa a XI-a, Filiera *teoretică*, profil *real*, specializarea *matematică-informatică*: 4 ore / săpt. (TC + CD) și Filiera *vocațională*, profil *militar MApN*, specializarea *matematică-informatică*: 4 ore / săpt. (CD) aprobate prin *ordinul ministrului Nr. 3252/13.02.2006*

Pentru **Matematică** se vor examina următoarele elemente de analiză:

### I. COMPETENȚE GENERALE

- 1) Folosirea terminologiei specifice matematicii în contexte variate de aplicare
- 2) Prelucrarea datelor de tip cantitativ, calitativ, structural sau contextual cuprinse în enunțuri matematice
- 3) Utilizarea algoritmilor și a conceptelor matematice în rezolvarea de probleme
- 4) Exprimarea și redactarea coerentă în limbaj formal sau în limbaj cotidian, a rezolvării sau a strategiilor de rezolvare a unei probleme
- 5) Analiza de situații-problemă în scopul descoperirii de strategii pentru optimizarea soluțiilor
- 6) Generalizarea unor proprietăți prin modificarea contextului inițial de definire a problemei sau prin generalizarea algoritmilor

### II. VALORI ȘI ATITUDINI

Curriculumul școlar pentru *Matematică* are în vedere formarea la elevi a următoarelor valori și atitudini:

- manifestarea curiozității și a imaginației în crearea și rezolvarea de probleme
- manifestarea tenacității, a perseverenței și a capacității de concentrare
- dezvoltarea unei gândiri deschise, creative și a unui spirit de obiectivitate și imparțialitate
- dezvoltarea independenței în gândire și acțiune
- manifestarea inițiativei și a disponibilității de a aborda sarcini variate



- dezvoltarea simțului estetic și critic, a capacității de a aprecia rigoarea, ordinea și eleganța în arhitectura rezolvării unei probleme sau a construirii unei teorii
- formarea obișnuinței de a recurge la concepte și metode matematice în abordarea unor situații cotidiene sau pentru rezolvarea unor probleme practice
- formarea motivației pentru studierea matematicii ca domeniu relevant pentru viața socială și profesională

### III. SUGESTII METODOLOGICE

Reconsiderarea finalităților și a conținuturilor învățământului determinată de nevoia de adaptare a curriculumului național la schimbările intervenite în structura învățământului preuniversitar: pe de o parte, prelungirea duratei învățământului obligatoriu la 10 clase, iar pe de altă parte, apartenența claselor a IX-a și a X-a la învățământul liceal sau la învățământul profesional – școala de arte și meserii – este însoțită de reevaluarea și înnoirea metodelor folosite în practica instructiv-educativă. Acestea vizează următoarele aspecte:

- aplicarea *metodelor centrate pe elev*, pe activizarea structurilor cognitive și operatorii ale elevilor, pe exersarea potențialului psihofizic al acestora, pe transformarea elevului în coparticipant la propria instruire și educație;
- folosirea unor metode care să favorizeze relația nemijlocită a elevului cu obiectele cunoașterii, prin recurgere la *modele concrete*;
- accentuarea *caracterului formativ al metodelor de instruire* utilizate în activitatea de predare-învățare, acestea asumându-și o intervenție mai activă și mai eficientă în cultivarea potențialului individual, în dezvoltarea capacităților de a opera cu informațiile asimilate, de a aplica și evalua cunoștințele dobândite, de a investiga ipoteze și de a căuta soluții adecvate de rezolvare a problemelor sau a situațiilor-problemă;
- îmbinare și o alternanță sistematică a activităților bazate pe *efortul individual al elevului* (documentarea după diverse surse de informație, observația proprie, exercițiul personal, instruirea programată, experimentul și lucrul individual, tehnica muncii cu fișe etc.) cu activitățile ce solicită efortul colectiv (de echipă, de grup) de genul discuțiilor, asaltului de idei etc.;
- însușirea unor metode de informare și de *documentare independentă*, care oferă deschiderea spre autoinstruire, spre învățare continuă.

Acest curriculum are drept obiectiv crearea condițiilor favorabile fiecărui elev de a-și forma și dezvolta competențele într-un ritm individual, de a-și transfera cunoștințele acumulate dintr-o zonă de studiu în alta. Pentru aceasta, este util ca profesorul să-și orienteze demersul didactic spre realizarea următoarelor tipuri de activități:

- formularea de sarcini de prelucrare variată a informațiilor, în scopul formării competențelor vizate de programa școlară;
- alternarea prezentării conținuturilor, cu moduri variate de antrenare a gândirii;
- solicitarea de frecvente corelații intra- și interdisciplinare;

- punerea elevului în situația ca el însuși să formuleze sarcini de lucru adecvate;
- obținerea de soluții sau interpretări variate pentru aceeași unitate informațională;
- susținerea comunicării elev-manual – prin analiza pe text – transpunerea simbolică a unor conținuturi, interpretarea acestora;
- formularea de sarcini rezolvabile prin activitatea în grup;
- organizarea unor activități de învățare permițând desfășurarea sarcinilor de lucru în ritmuri diferite;
- sugerarea unui algoritm al învățării, prin ordonarea sarcinilor.

Cadrele didactice își pot alege metodele și tehnicile de predare și își pot adapta practicile pedagogice în funcție de ritmul de învățare și de particularitățile elevilor.

Prezentul curriculum își propune ca să formeze competențe, valori și atitudini prin demersuri didactice care să indice explicit apropierea conținuturilor învățării de practica învățării eficiente. Pe parcursul ciclului liceal superior este util ca, în practica pedagogică, profesorul să aibă în vedere următoarele aspecte ale învățării pentru formarea fiecăreia dintre competențele generale ale disciplinei:

### ***Folosirea terminologiei specifice matematicii în contexte variate de aplicare***

Exemple de activități de învățare:

- analiza datelor unei probleme pentru verificarea noncontradicției, suficienței, redundanței și eliminarea datelor neesențiale;
- interpretarea parametrilor unei probleme ca o parte a ipotezei acesteia;
- utilizarea formulelor standardizate în înțelegerea ipotezei;
- exprimarea prin simboluri specifice a relațiilor matematice dintr-o problemă;
- analiza secvențelor logice în etapele de rezolvare a unei probleme;
- exprimarea rezultatelor rezolvării unei probleme în limbaj matematic;
- recunoașterea și identificarea datelor unei probleme prin raportare la sisteme de comparare standard.

### ***Prelucrarea datelor de tip cantitativ, calitativ, structural sau contextual cuprinse în enunțuri matematice***

Exemple de activități de învățare:

- compararea, observarea unor asemănări și deosebiri, clasificarea noțiunilor matematice studiate, după unul sau mai multe criterii explicite sau implicite, luate simultan sau separat;
- folosirea regulilor de generare logică a reperelor sau a formulelor invariante în analiza de probleme;
- utilizarea schemelor logice și a diagramelor logice de lucru în rezolvarea de probleme;

- formarea obișnuinței de a verifica dacă o problemă este sau nu determinată;
- folosirea unor criterii de comparare și clasificare pentru descoperirea unor proprietăți sau reguli.

### ***Utilizarea algoritmilor și a conceptelor matematice în rezolvarea de probleme***

Exemple de activități de învățare:

- cunoașterea și utilizarea unor reprezentări variate ale noțiunilor matematice studiate;
- construirea și interpretarea unor diagrame, tabele, scheme grafice ilustrând situații cotidiene;
- folosirea unor reprezentări variate ca punct de plecare pentru intuirea, ilustrarea, clarificarea sau justificarea unor idei, algoritmi, metode, căi de rezolvare etc.;
- exprimarea în termeni logici, cu ajutorul invarianților specifici, a unei rezolvări de probleme;
- utilizarea unor repere standard sau a unor formule standard în rezolvarea de probleme.

### ***Exprimarea și redactarea coerentă în limbaj formal sau în limbaj cotidian, a rezolvării sau a strategiilor de rezolvare a unei probleme***

Exemple de activități de învățare:

- formarea obișnuinței de a recurge la diverse tipuri de reprezentări pentru clasificarea, rezumarea și prezentarea concluziilor unor experimente;
- formarea obișnuinței de a recurge la diverse tipuri de reprezentări pentru clasificarea, rezumarea și prezentarea concluziilor unor experimente;
- folosirea unor reprezentări variate pentru anticiparea unor rezultate sau evenimente;
- intuirea ideii de dependență funcțională;
- utilizarea metodelor standard în aplicații în diverse domenii;
- redactarea unor demonstrații utilizând terminologia adecvată și făcând apel la propoziții matematice studiate.

### ***Analiza de situații-problemă în scopul descoperirii de strategii pentru optimizarea soluțiilor***

Exemple de activități de învățare:

- identificarea și descrierea cu ajutorul unor modele matematice, a unor relații sau situații multiple;
- imaginarea și folosirea creativă a unor reprezentări variate pentru depășirea unor dificultăți;
- exprimarea prin metode specifice a unor clase de probleme; formarea obișnuinței de a căuta toate soluțiile, de a stabili unicitatea soluțiilor sau de a analiza rezultatele;
- identificarea și formularea a cât mai multor consecințe posibile ce decurg dintr-un set de ipoteze;

- verificarea validității unor afirmații, pe cazuri particulare sau prin construirea unor exemple și contraexemple;
- folosirea unor sisteme de referință diferite pentru abordarea din perspective diferite a unei noțiuni matematice.

***Generalizarea unor proprietăți prin modificarea contextului inițial de definire a problemei sau prin generalizarea algoritmilor***

Exemple de activități de învățare:

- analiza rezolvării unei probleme din punctul de vedere al corectitudinii, al simplității, al clarității și al semnificației rezultatelor;
- reformularea unei probleme echivalente sau înrudite;
- rezolvarea de probleme și situații-problemă;
- folosirea particularizării, a generalizării, a inducției sau analogiei pentru alcătuirea sau rezolvarea de probleme noi, pornind de la o proprietate sau de la o problemă dată;
- expunerea de metode standard sau nonstandard ce permit modelarea matematică a unei situații-problemă;
- transferul și extrapolarea soluțiilor unor probleme pentru rezolvarea altora;
- folosirea unor idei, reguli sau metode matematice în abordarea unor probleme practice sau pentru structurarea unor situații diverse;
- expunerea de metode standard sau nonstandard ce permit modelarea matematică a unor situații;
- analiza capacității metodelor de a se adapta unor situații concrete;
- utilizarea rezultatelor și a metodelor pentru crearea de strategii de lucru.

**Concluzie.** Toate aceste sugestii de activități de învățare indică explicit apropierea conținuturilor învățării de practica învățării eficiente. În demersul didactic, centrul acțiunii devine elevul și nu predarea noțiunilor matematice ca atare. Accentul trece de la „ce” să se învețe, la „în ce scop” și „cu ce rezultate”. Evaluarea se face în termeni calitativi; capătă semnificație dimensiuni ale cunoștințelor dobândite, cum ar fi: esențialitate, profunzime, funcționalitate, durabilitate, orientare axiologică, stabilitate, mobilitate, diversificare, amplificare treptată.

Pentru disciplina **Fizică** vor fi examinate următoarele elemente de analiză **metodologică**

### **1. Orientări metodologice generale**

Parcursul conținuturilor se realizează prin **sarcini de învățare stabilite independent de fiecare cadru didactic**. Sarcinile de învățare trebuie stabilite ca un complex de **activități de învățare** vizând anumite **rezultate concrete ale învățării**. Rezultatele concrete ale învățării se exprimă prin **cunoștințe specifice dobândite și deprinderi/abilități exersate** în cadrul activității de învățare. Prin succesiunile de sarcini de învățare, prin tipurile de activități de învățare și contextele variate în care se produc acestea se creează și se consolidează

**atitudini.** În acest mod, sarcinile de învățare contribuie treptat la dezvoltarea efectivă a competențelor propuse. Sarcinile de învățare trebuie formulate pentru fiecare conținut conform nivelului și nevoilor elevilor, astfel încât să fie asigurat progresul școlar pentru **fiecare și pentru toți elevii.**

În același timp, având în vedere funcția de profesionalizare a ciclului superior al liceului pentru filiera tehnologică și rolul disciplinei *Fizică* în acest context, se recomandă **identificarea, elaborarea și aplicarea** unor sarcini de învățare aflate în relație cu cele specifice disciplinelor din aria curriculară *Tehnologii*. Conținuturile și competențele propuse de programă permit atingerea acestui obiectiv pentru toate domeniile de pregătire – pe baza cooperării directe între profesorii de fizică și cadrele didactice care predau disciplinele din aria curriculară tehnologică.

**Evaluarea rezultatelor învățării** trebuie să aibă în vedere contribuția acestor rezultate la dezvoltarea competențelor propuse. Din acest motiv, instrumentele utilizate trebuie să permită atât evaluarea **cunoștințelor dobândite** cât și **gradul de realizare a deprinderilor/abilităților** urmărite. **Atitudinile** formate prin realizarea sarcinilor de învățare sunt **apreciate calitativ** de profesor și corectate în permanență prin demersul didactic, rămânând, chiar dacă nu pot fi cuantificate prin note, rezultate urmărite prin toate sarcinile de învățare.

## 2. Orientări metodologice privind dezvoltarea unui mediu educațional incluziv

În scopul asigurării egalității șanselor la educație pentru toți elevii, profesorii și conducerea unităților de învățământ vor respecta, în aplicarea programei școlare la clasă, următoarele **principii**:

- **Stabilirea unor sarcini de învățare adaptate nivelului elevilor**

Fiecare elev are dreptul la **succes școlar** și la atingerea **standardului curricular**. Programa școlară stabilește ceea ce **majoritatea elevilor** trebuie să dobândească prin studiul disciplinei într-un anumit an școlar. Raportat la aceasta, profesorii **au obligația** de a stabili sarcini de învățare adaptate nivelului elevilor, astfel încât **fiecare elev să realizeze progrese** conform posibilităților sale.

În particular:

- Pentru elevii aflați în **risc de eșec școlar**, profesorii au obligația de a realiza activități de învățare diferențiate, adaptând programa școlară a anului de studiu la posibilitățile de învățare ale acestora. În cazul constatării unor **lipsuri grave din cunoștințele și deprinderile** prevăzute de **programele școlare ale anilor precedenți**, profesorii vor acorda prioritate recuperării acestor lipsuri, reducând pentru acești elevi la minimum cerințele raportate la programa școlară a anului curent. O abordare similară este necesară și în cazul elevilor care acumulează lipsuri datorită întreruperilor școlarizării sau datorită absențelor determinate de condiții medicale sau familiale – copiii lucrătorilor migranți și refugiaților, copiii proveniți din populații cu tendințe nomade sau din zone în care activitățile sezoniere determină deplasări de lungă durată, copiii cu probleme medicale cronice sau de lungă durată etc.
- Pentru elevii capabili de **performanțe școlare deosebite**, profesorii au obligația de a stabili sarcini de învățare de nivel ridicat care să le asigure progresul. În acest sens,

profesorii vor considera posibilitatea extinderii tematicii abordate de programa școlară a anului de studiu prin includerea unor teme facultative și/sau a unor conținuturi suplimentare din tematica dată, prin diversificarea problemelor teoretice și practice, prin abordarea unor teme prevăzute pentru anii de studiu următori etc.

- **Răspuns la nevoile individuale de învățare ale elevilor**

Profesorii au **obligăția** de a stabili obiective și de a organiza și desfășura activități de învățare care să ofere **posibilități de progres școlar pentru toți elevii**, incluzând băieții și fetele, elevii cu dizabilități, elevii provenind din diferite medii culturale și sociale, elevii aparținând diferitelor etnii, elevii provenind din familii de lucrători migranți sau de refugiați. Profesorii trebuie să ia în considerare faptul că educația primită în familie, experiența de viață, interesele și zestrea culturală a elevilor influențează modul în care aceștia învață. În acest sens, profesorii trebuie să asigure prin predare-învățare participarea deplină și eficientă la lecții a fiecăruia și a tuturor elevilor, răspunzând nevoilor de învățare individuale ale acestora prin:

**Dezvoltarea unui mediu de învățare eficient în care:**

- o contribuția fiecărui elev este valorificată, toți elevii se simt în siguranță și sunt capabili să contribuie la procesul de predare-învățare;
- o prejudecățile care conduc la discriminare și toate formele de hărțuire sunt combătute activ și elevii învață să aprecieze diferențele dintre ei, indiferent de natura acestora;
- o elevii învață să își asume responsabilitatea acțiunilor și comportamentului lor, atât în școală cât și în comunitate.

**Construcția motivației și concentrării prin:**

- o utilizarea metodelor didactice adaptate diferitelor stiluri de învățare și utilizarea, după caz, a activităților individuale și pe grupe pentru a răspunde diferitelor nevoi de învățare;
- o abordarea flexibilă a conținuturilor și utilizarea unei diversități de metode didactice pentru a răspunde diferitelor nevoi de învățare, inclusiv prin apelarea la interesele elevilor și experiențele lor culturale;
- o utilizarea unor materiale didactice care reflectă pozitiv diversitatea culturală, etnică, de rasă, de gen și abilități;
- o planificarea și monitorizarea activităților de învățare astfel încât ritmul individual de învățare să asigure pentru fiecare elev șansa de a învăța eficient și de a avea succes școlar, inclusiv pentru elevii care absentează din diferite motive pentru perioade mai lungi de timp.

**Asigurarea egalității șanselor prin:**

- o considerarea intereselor și preocupărilor băieților și fetelor în egală măsură prin utilizarea unei diversități de activități de învățare organizate în contexte variate și prin acceptarea unei varietăți de interpretări și rezultate;
- o combaterea prejudecăților și discriminărilor legate de gen în organizarea elevilor în grupe, stabilirea sarcinilor de lucru și asigurarea accesului la dispozitive și echipamente;
- o respectarea credințelor religioase sau culturale ale elevilor în relație cu reprezentarea ideilor și experiențelor sau în utilizarea dispozitivelor și echipamentelor;

- asigurarea condițiilor necesare pentru participarea la maximum posibil a elevilor cu deficiențe psiho-motorii sau cerințe medicale speciale, în particular prin facilitarea accesului la activități prin suport potrivit ajutor sau adaptări.

#### **Asigurarea corectitudinii evaluării prin:**

- utilizarea metodelor de evaluare adaptate diferitelor stiluri de învățare și asigurând fiecărui elev șansa de a demonstra competențele dobândite;
- utilizarea unor instrumente de evaluare familiare elevilor și pentru care elevii au fost pregătiți în mod adecvat;
- utilizarea unor materiale în evaluare care să nu conducă la discriminare;
- informarea clară și fără ambiguități a elevilor referitor la rezultatele evaluării în scopul sprijinirii învățării ulterioare.

#### **Asigurarea progresului școlar individual prin:**

- stabilirea obiectivelor învățării bazate pe cunoștințele, experiența, interesele și abilitățile elevilor pentru a îmbunătăți domeniile cu performanță mai slabă și pentru a demonstra progresul școlar în timp;
- stabilirea obiectivelor învățării astfel încât acestea să fie realizabile și totuși solicitante, sprijinind elevii în dezvoltarea stimei de sine și a încrederii în capacitatea lor de a învăța.

### **3. Orientări metodologice privind utilizarea TIC în predarea disciplinei**

Utilizarea tehnologiei informației și comunicării în predarea fizicii vizează în esență următoarele obiective:

- ***Creșterea eficienței activităților de învățare***

În acest scop, TIC se utilizează pentru:

- **Modelarea unor fenomene fizice și a funcționării unor aparate.** În toate cazurile posibile, fenomenele și aparatele vor fi mai întâi prezentate în laborator sau studiate prin observații directe în natură, respectiv în practică;

- **Realizarea de experimente virtuale.** Experimentele virtuale constituie resurse alternative sau complementare în studiul unor fenomene fizice. Se recomandă utilizarea experimentelor virtuale în următoarele situații:

1. realizarea experimentului virtual urmează realizării efective a experimentului și permite elevilor controlul asupra unui număr mai mare de factori care influențează fenomenul studiat;

2. resursele existente nu permit realizarea efectivă a unor experimente necesare înțelegerii fenomenelor studiate;

3. prin experimentul virtual este facilitată înțelegerea fenomenului studiat de către elevii care au deficiențe motorii și nu pot realiza cu alt sprijin experimentul efectiv;

4. realizarea efectivă a experimentului pune în pericol sănătatea elevilor.

- **Prelucrarea datelor experimentale.** Datele obținute din observații în natură sau prin realizarea unor experimente pot fi prelucrate conform scopului propus prin utilizarea unor programe adecvate de calculator. Prelucrarea datelor experimentale poate să includă

realizarea unor calcule, calculul erorilor, reprezentări grafice etc. Se poate realiza astfel o reducere a timpului afectat unor operațiuni simple în favoarea unor activități de învățare care să implice procese cognitive de rang superior. În același timp, prin prelucrarea pe calculator a datelor experimentale, elevii învață să își exerseze competențele din domeniul TIC în contexte de învățare variate.

- **Dezvoltarea competențelor de comunicare și studiu individual**

TIC pune la dispoziția elevilor o diversitate de modalități concrete în sprijinul dezvoltării competențelor de comunicare și de studiu individual în contextul disciplinei. Astfel, TIC poate fi utilizată în acest scop pentru:

- **Colectarea informațiilor.** În funcție de resursele existente, profesorii trebuie să îi încurajeze pe elevi să facă apel la o varietate cât mai bogată de surse de informații, incluzând Internetul, enciclopediile multimedia și documentațiile în format electronic. În acest mod elevii învață să selecteze și să sintetizeze informațiile dobândite conform scopului propus și își dezvoltă capacitatea de a aprecia critic acuratețea și corectitudinea informațiilor dobândite din diverse surse;
- **Prezentarea informațiilor.** În funcție de posibilitățile existente, profesorii trebuie să îi încurajeze pe elevi să își prezinte rezultatele diferitelor investigații în format electronic – în forme atractive, cu impact mare, ușor de înțeles și ușor de transmis prin comunicare electronică;
- **Tehnoredactarea documentelor.** Atunci când este posibil, se poate solicita elevilor tehnoredactarea referatelor lucrărilor de laborator și a proiectelor. Se recomandă ca tehnoredactarea acestor documente să se realizeze, cel puțin în parte, sub îndrumarea profesorului. Prin tehnoredactarea îndrumată a documentelor elevii pot să revadă, să modifice și să își evalueze munca, reflectând critic asupra calității rezultatelor pe măsură ce progresează.

#### 4. Indicatori de performanță

**Rezultatele evaluării la clasă** au în prezent un rol definitoriu în **selecția și trecerea** elevilor de la un nivel educațional la altul. În aceste condiții, se impune cu necesitate **standardizarea evaluării curente a elevilor**. Acest proces presupune în primul rând ca standardele de evaluare pentru fiecare disciplină și fiecare an școlar și descriptorii de performanță asociați să conducă la **rezultate comparabile pentru elevii cu aceeași performanță școlară**, indiferent de școala în care aceștia învață. Programa școlară construiește **cadrul** necesar pentru standardizarea evaluării elevilor prin:

- **Standardul curricular** stabilit prin competențele-cheie care trebuie dezvoltate;
- **Indicatorii de performanță** precizând **profilul elevului** a cărui performanță școlară în raport cu standardul curricular propus este **satisfăcătoare, optimă** sau **excepțională**.

Profilul descris prin indicatorii de performanță constituie **cadrul de referință** atât pentru stabilirea unor sarcini de învățare concrete care să asigure pentru fiecare elev progresul școlar, cât și pentru evaluarea și notarea elevilor.



# **METODOLOGIA DE ANALIZĂ A PERFORMANȚELOR ȘCOLARE ALE ELEVILOR**

## **Activitatea 3**

**Coordonator: prof. univ. dr. IOAN NEACȘU**

### **Grupul de lucru**

Prof. univ. dr. Ioan Neacșu  
Prof. univ. dr. Ion Negreț-Dobridor  
Lect. univ. dr. Silvia Făt  
Prof. univ. dr. Marin Manolescu  
Prof. univ. dr. Sorin Cristea  
Conf. univ. dr. Vasile Molan  
Cercetător pr. III dr. Gabriela Noveanu  
Conf. univ. dr. Elena Rafailă  
Lector univ. dr. Roxana Urea  
Expert drd. Viorel Țigănescu

### **Consultanță științifică și managerială**

Dr. Roxana Mihail, coordonator activitate din partea CNEE.  
Prof. univ. Ovidiu Pânișoară, echipa de management a proiectului.  
Dr. Silviu Cristian Mirescu, managerul general al proiectului.

# Capitolul I

## CONTEXT. FUNDAMENTELE CONCEPȚIEI. SEMNIFICAȚII GENERALE

### 1. CONTEXT, PROBLEMATICĂ, OBIECTIVE

Prezenta metodologie este parte integrantă a proiectului destinat evaluării în învățământul preuniversitar din România.

Principala sa destinație este să realizeze mai întâi un studiu diagnostic asupra teoriei și practicilor întâlnite mai frecvent în școlile din România, să identifice linii de convergență și divergență la nivel instituțional, dar mai ales între diferite categorii de actori educaționali implicați în procesul evaluării. Pe un fond explorativ metodologia include și o analiză succintă a ceea ce se petrece în alte țări europene, precum și unele trimiteri la alte țări cu tradiție în zona evaluării.

Punctele nodale ale analizelor se circumscriu unor obiective majore, cu focalizări pe concepția și cultura evaluării, prezentă în documentele de politică educațională.

Beneficiarii acestei metodologii sunt fie ei decidenți, fie concepatori, fie utilizatori de probe și instrumente de evaluare a rezultatelor școlare ale elevilor. Avem în vedere cadre didactice, elevi, manageri școlari, inspectori școlari și părinți, și nu în cele din urmă, indirect însă, decidenți sau specialiști-cercetători ai domeniului. Populația țintă dominantă o reprezintă totuși corpul profesoral, practicienii, în special cei din învățământul preuniversitar.

Metodologia și studiile ce îi urmează urmăresc realizarea a cel puțin cinci obiective prioritare și solide între ele:

a) Surprinderea principalelor repere și elemente de existență a culturii evaluative în documentele de politică școlară.

b) Identificarea calității proceselor de evaluare din sistemul de învățământ din România, în special cu privire la practicile existente în materie de forme, tipuri și proceduri de evaluare, și doar parțial modul de interpretare și valorificare a rezultatelor evaluării. Finalitatea convergentă a celor două obiective rezidă în asigurarea creșterii calității evaluării școlare, expres focalizată pe dinamica realizărilor elevilor, a progreselor raportate la normele și standardele curriculare.

c) Identificarea modelelor normative de evaluare a achizițiilor curriculare ale elevilor, regășibile sub forma produselor învățării, a rezultatelor, progreselor sau a performanțelor școlare, dar și a unor posibile vulnerabilități, necesar de a fi ameliorate.

d) Evaluarea consecințelor actualului sistem de evaluare din perspectiva competențelor necesare în formarea profesională inițială și continuă a profesorilor.

e) Construirea unui set de recomandări destinate ameliorării sistemului național de evaluare educațională a elevilor, pe de o parte, și creșterii competenței evaluative a cadrelor

didactice în domeniul examinat, pe de alta, conform noilor reglementări preconizate în noul proiect de lege a învățământului.

Evaluarea instituțională, evaluarea de programe sau testările standardizate la nivel internațional (TIMSS, PISA, PIRLS etc.) vor constitui un alt centru de greutate în **evaluarea calității învățării**, ca produs și ca proces. Adiacent vor fi examinate zona prestațiilor profesorilor, calitatea probelor evaluative, la care se alătură valorile deontologice ale conduitei tuturor actorilor implicați și responsabili. De asemenea, importante vor fi trimiterile la utilizabilitatea resurselor interne ale școlii (teachers made tests).

De interes major se vor dovedi a fi cele două componente din metodologie și din analiza dinamicii rezultatelor școlare: cultura evaluării și competențele metodologice ale evaluării. Prima lansează concepte nodale teoretice și metodologice, convingeri raționale privind importanța și limitele evaluării, capacitatea de reflecție a cadrelor didactice asupra propriilor prestații evaluative. Cea de a doua, inventariază competențe practice care se distribuie pe un continuum de la proiectarea evaluării până la utilizarea rezultatelor evaluării în scopul adoptării unor decizii. **Cultura** oferă o concepție și o atitudine, competențele metodologice devin progresiv **instrumentele** concepției.

Orice inovație pedagogică, ne spun cercetările, oricât de importantă ar fi rămâne doar o valoare potențială atâta timp cât nu este integrată în concepția și repertoriul comportamentelor didactice ale cadrului didactic, nu a pătruns în conștiința elevului, nu este sprijinită de autoritatea directorului de școală sau de unele conduite ale inspectorilor școlari. Eficacitatea evaluării rezultatelor școlare și exploatarea lor în beneficiul optimizării procesului de învățare sunt dependente esențialmente de abilitățile și experiența cadrelor didactice și a managerilor școlari în acest domeniu.

## **2. SISTEMUL DE EVALUARE EDUCAȚIONALĂ ÎN CONTEXTUL REFORMEI ȘCOLII**

### **2.1. Un model structural-funcțional și interacțional de analiză**

**Orice analiză de fond** a reformei școlii românești evidențiază o primă caracteristică, anume că este una de tip multidimensional, cu impact semnificativ profund asupra principalilor ei actori. Ea angajează, totodată, schimbări de perspectivă și de ordine calitativă solidare în toate compartimentele sale majore: structuri instituționale, curriculum, instruire, cercetare științifică, formarea inițială și continuă a personalului didactic și, nu în ultimul rând, la nivelul concepției și al practicii evaluării.

Evaluarea reprezintă, în nu puținele ei abordări globale, un subsistem critic al sistemului/procesului de învățământ și, în consecință, devine obiect al reformei în timp. Ca orice sistem socio-uman, învățământul își dezvoltă propriile pârghii (auto)evaluative prin intermediul cărora beneficiarii apreciază calitatea și echilibrul misiunilor, relevanța „produselor” obținute, eficacitatea și eficiența activităților inițiate, sustenabilitatea organizării mecanismelor de monitorizare și control, strategiile de dezvoltare pe termen mediu și lung în conformitate cu nevoile sociale, comunitare, de grup și individuale.

Renovarea și optimizarea evaluării educaționale depinde de cel puțin două strategii de intervenții: a) **de sus în jos**, cu modele centralizate, vizibile și reflectând decizii politice adoptate la nivel central și b) **de jos în sus**, cu tentative de descentralizare și unde dominante devin accentele reflectând inițiativele și practica profesională a cadrelor didactice. Importanță pentru progresul real al reformei este colaborarea, convergența democratică în susținerea reciprocă a celor două linii de intervenție. În ultimă instanță, mărimea succesului schimbărilor preconizate în politicile, programele și planurile guvernamentale și ale ministerului de resort, depinde de angajarea și expertiza profesională a decidenților, consilierilor, managerilor și cadrelor didactice, în cazul de față, de pregătirea inițială și continuă, de competențele de bază și dezvoltarea profesională a cadrelor didactice în aria evaluării.

■ La întrebarea esențială: Din ce perspective poate fi abordată evaluarea performanțelor educaționale la nivel de sistem?, răspunsurile noastre gravitează în jurul unui nucleu al modelului funcțional prezent în Fig. 1, de mai jos. Este de remarcat aici puterea explicativă, euristică pe fond, a câtorva ipostaze, în care se încearcă identificarea de blocuri, de poziții interactive și de roluri, ținând cheia de boltă constructivă a evaluării rezultatelor școlare specifice învățământului preuniversitar.

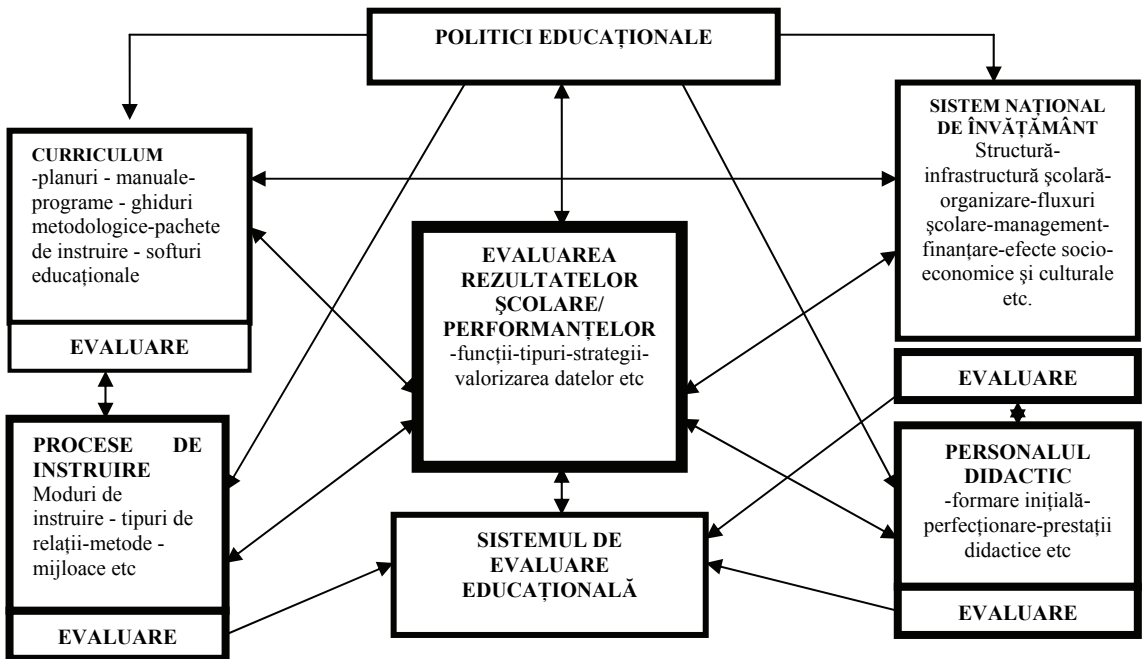


Fig. 1. Locul evaluării rezultatelor școlare în cadrul structurilor /componentelor sistemului de învățământ preuniversitar din România (apud. Neacșu, Stoica, Radu )

Exercițiile de analiză a modelului construit pe o abordare de schemă cu blocuri polifuncționale permite următoarele observații cu impact semnificativ pentru înțelegerea sistemului evaluării (vezi doc. Neacșu, Stoica, Radu, 1998).

(1). Fiecare bloc dispune de o autonomie relativă, presupunând actori, procese, acțiuni și operații distincte, realizate în concordanță cu principii și cerințe specifice.

(2). Între blocuri se creează o rețea complexă de elemente ale rețelei și de interacțiuni, de care depinde funcționarea normală a fiecărui bloc și a sistemului în ansamblul său.

(3). Blocurile I, II, III și IV au o componentă evaluativă care implică norme, criterii și elemente cu valoare de proceduri particulare.

(4). În metodologia cadru diferențiem între „Evaluarea rezultatelor școlare” și „Sistemul de evaluare educațională”. Acesta din urmă, valorifică componentele evaluative ale celorlalte blocuri și își propune să ofere un model integrat: principii, reguli și metode, articulate coerent și unitar.

(5). Blocul „Evaluarea rezultatelor școlare” ocupă o poziție centrală în sistemul considerat din mai multe rațiuni pedagogice, epistemologice și pragmatice. Astfel:

- Reprezintă zona cea mai consolidată și maturizată din punct de vedere teoretic și metodologic, comparativ cu dimensiunile comparative ale celorlalte componente.

- Se află în raporturi multiple de cauzalitate circulară mai ales cu blocurile care privesc curriculumul, instruirea, metodologia și formarea cadrelor didactice.

- Reprezintă un set de indicatori semnificativi pentru evaluarea calității tuturor componentelor sistemului.

- Fundamentează decizii educaționale majore privind continuitatea, întreruperea, îmbunătățirea sau generalizarea unui program educațional.

- Examinarea semnificației „Evaluarea rezultatelor școlare”, în corelație cu celelalte componente ale sistemului școlar, conduce la câteva comentarii suplimentare și complementare, în avantajul metodologiei evaluării progresului școlar.

Deși termenul frecvent utilizat în evaluarea elevilor este acela de rezultate sau performanțe școlare, obiectul evaluării solicitat de orientările actuale nu este numai produsul, rezultatul activităților de învățare, ci și procesul care a contribuit la obținerea rezultatului. Interesează, de exemplu, practica profesorilor, pe de o parte, dar și răspunsurile date de elev la o situație problematică, putând să examinăm și calea parcursă de elev, poate mai economică, mai imaginativă, în rezolvarea problemei sau în formularea soluției.

Poate că termenul de „realizări școlare” (echivalentul termenului englez „educational achievements”) ar putea să fie mai concludent. În orice caz, utilizarea de către profesori a noțiunii de „test de cunoștințe” invocat frecvent pentru a desemna evaluarea oricărui rezultat școlar nu pare și nici nu este legitimă. Această etichetă nu acoperă comprehensiv spectrul achizițiilor școlare posibile.

## 2.2. Relația evaluare – curriculum

Relația ce constituie ținta centrală a metodologiei de față este cea dintre **curriculum și evaluare**. Valoarea ei centrală devine esențială și presupune câteva exigențe metodologice:

- **Asigurarea modului unitar de a gândi și proiecta la nivel central de expertiză maniera metodologică a zonei de proiectare a curriculumului școlar, în special pornind de la definirea și ierarhizarea competențelor.** În mod evident această operație este urmată expres de formularea obiectivelor, de organizarea conținutului,

de selecția strategiilor de evaluare. Realizarea practică este posibilă pe două căi: a) alegerea strategiilor de evaluare imediat după formularea obiectivelor și înaintea stabilirii etapelor și metodelor de instruire; b) operaționalizarea completă a obiectivelor, care, după tehnica Mager, integrează situația de testare și criteriul minimal de reușită.

- **Fundamentarea evaluării progreselor școlare pe standarde curriculare/de învățare, proprii ciclurilor de învățământ și disciplinelor școlare, transpuse în obiective și standarde de evaluare.** „Standardele de evaluare diferă de standardele de învățare (în care se regăsesc obiective/competențe specifice și conținuturi) prin faptul că ele reprezintă detalieri ale celor din urmă, specificând și nivelul de performanță pentru rezultatele așteptate ale învățării, prezente în ceea ce numim programe.

**Notă\*** Termenii de standarde și competențe sunt polisemantici. Aceștia li se atribuie diferite semnificații. De exemplu, *standard ocupațional* = set de competențe; *standarde curriculare* = obiective și competențe educaționale; *standarde ale competenței* = nivelul calitativ la care funcționează competența. Pentru prezentul text vom conveni să numim standarde ocupaționale obiectivele educaționale și conținuturile aferente, formulate în termen de competență, iar standardul de evaluare îl vom echivala cu un standard de performanță care indică palierul calitativ al competenței.

Cu cât standardele curriculare și de evaluare sunt mai bine determinate, cu atât cresc șansele metodelor de evaluare să satisfacă mai bine condițiile tehnice ale evaluării: **validitatea, fidelitatea, obiectivitatea.**

Practica evaluării poate controla realismul, relevanța și completitudinea standardelor și solicita revizuirea sau dezvoltarea acestora. Din acest punct de vedere, rolul cadrelor didactice nu este doar numai acela de a urmări monitorizarea și îndeplinirea standardelor educaționale, ci și de a participa la reconstrucția lor, după caz. Dintr-o perspectivă mai largă se poate spune că rezultatele învățării, identificate și apreciate cu metodele de evaluare, ar trebui să devină feedback-uri constructive, care să regleze întregul program curricular.

### **2.3. Relația instruire – evaluare**

O evaluare pertinentă, obiectivă și echitabilă nu poate ignora oportunitățile de **învățare oferite de instruire formală sau nonformală. Acestea pot fi examinate în relații cu următoarele tipuri de întrebări:**

- **Conținuturile au fost selecționate conform obiectivelor stabilite, competențelor anticipate?**
- **Strategiile de instruire și stilurile de predare au fost adecvate obiectivelor și capacităților elevilor/ grupului de elevi?**
- **Procesele de instruire au favorizat și stimulat învățarea școlară motivată, conștientă, transferabilă?**
- **Conținuturile de instruire promovate au fost adaptate nevoilor diferențiate și, într-o măsură rezonabilă, stilurilor dominante ale elevilor?**

- Care a fost reprezentativitatea, puterea de formare, de transformare atitudinală a metodelor centrate pe elev?

**Nu se poate pretinde elevului să ajungă la anumite achiziții dacă nu se organizează experiențe de învățare relevante în acest sens. Desigur, proba de evaluare trebuie să demonstreze mai ales valoarea de transfer a învățării realizate.**

Uneori, se produce o dijunctie între ceea ce cere testul și oferta reală de instruire/învățare; testul nu are o acoperire necesară în experiențele anterioare ale elevului sau formula testului este inedită pentru elev și în consecință deteriorează performanța reală a acestuia. Soluția rezidă în compatibilizarea curriculumului testat cu ceea ce se numește curriculum predat și, respectiv, în familiarizarea elevului cu „spiritul” probelor.

Un fenomen interesant, dar în principiu cu consecințe negative, este „efectul back wash”; acesta vizează influența examenului asupra organizării curriculumului și instruirii. Cunoașterea anticipată de către profesori și elevi a stilului și conținutului probelor de evaluare, care vor fi practicate la un examen, determină transformarea testului în organizatorul „instruirii” (instruirea pentru testare). Toate activitățile din clasă – conținut, metode, proceduri de evaluare – gravitează în jurul „situației de testare”. Standardele curriculare sau orice alt aspect didactic, care nu au continență cu probele în cauză, sunt ignorate. În aceste condiții învățarea își deteriorează funcțiile principale și devine un simplu mijloc de ridicare a punctajului la examen.

Pentru a reduce decalajul dintre curriculum evaluat și curriculum intenționat oficial și pentru a crește relevanța evaluării, câteva măsuri pot fi adoptate:

- Reconsiderarea probelor de examen astfel încât acestea să vizeze principalele categorii de competențe și, uneori, și anumite standarde ocupaționale.
- Diversificarea metodelor și procedurilor de evaluare, cu asigurarea complementarității lor.
- Valorificarea potențialului evaluării curente, alături de probele de examen.

## **2.4. Relația formarea cadrelor didactice – competențe evaluative**

Orice inovație pedagogică, oricât de importantă ar fi, rămâne doar o valoare potențială atâta timp cât nu este integrată în concepția și repertoriul comportamentelor didactice ale educatorului. Din această perspectivă, apare pe deplin întemeiată și, poate astăzi mai mult ca oricând, opinia lui J. Piaget, formulată cu câteva decenii în urmă, potrivit căreia „nu vom găsi nicio problemă educațională care să nu ducă mai devreme sau mai târziu la aceea a formării profesorilor, problema cheie a școlii contemporane” (J. Piaget 1972, pag. 110).

Eficacitatea evaluării rezultatelor școlare și exploatarea lor în beneficiul optimizării procesului de învățare sunt dependente esențialmente de abilitățile și experiența cadrelor didactice și a managerilor școlari în acest domeniu. Din acest motiv, formarea și fortificarea competențelor evaluative ale cadrelor didactice reprezintă un obiectiv principal al obiectivelor de pregătire și perfecționare profesională în cariera didactică și una din condițiile majore ale ameliorării activităților de evaluare în învățământ.

Dezvoltarea unor noi programe de training profesional cu accent pe evaluarea progresului școlar își are sorgintea și în schimbările semnificative de concepție, de strategii, și de practici bune în domeniul considerat.

Profesionalizarea și dezvoltarea în cariera didactică va fi întotdeauna corelată cu creșterea expertizei în aria evaluării educaționale.

Cultura evaluativă și competențele de evaluare sunt două componente solidare ale profesionalizării personalului didactic.

Aceasta se compune dintr-un ansamblu coerent de concepte, principii, modele de evaluare, opțiuni metodologice cantitative, calitative sau mixte etc. Din punct de vedere funcțional cultura evaluativă a personalului didactic :

- exprimă un ansamblu coerent de concepte, principii, norme, forme, modele de evaluare, valori, așteptări, mecanisme, tradiții interiorizate, instituționalizate sau nu, opțiuni metodologice cantitative, calitative sau mixte, simboluri, atitudini și relații interpersonale, probleme și soluții, manifestate, realizate și împărtășite de grupuri și organizații implicate;
- determină conduite și comportamente, evenimente și stări, generează diferențieri în modurile de reacție ale actorilor educaționali implicați, în interpretările specifice domeniului;
- implică nu numai personalul didactic, ci deopotrivă elevi, decidenți, comunitatea de învățare, exprimând un cadru de referință, o concepție, oferind o viziune și un anumit mod de abordare a problematicii evaluării educaționale, care transcede fiecărei competențe particulare;
- are un conținut specific, exprimat frecvent prin cunoștințe de tip descriptiv, procedural, condițional și acțional. Caracteristicile acestora sunt: rigoare, respectarea elementelor de ordin tehnologic, de context, repere ale etosului profesional, valori ale responsabilității de grup și individuale, proceduri privind securizarea datelor evaluării, strategii mentale, algoritmice sau euristice, cu valori vizând predictibilitatea variabilității factorului uman;
- se evidențiază prin coexistența unor subculturi specifice precum: subcultura climatului empatic; subcultura conștientizării posibilelor erori și deficiențe în evaluare; subcultura utilizării unor factori motivanți; subcultura imaginii globale;
- furnizează cunoștințele necesare, de regulă procedurale, pentru fundamentarea diferitelor tipuri de competență.

M. Fullan, unul dintre renumiții specialiști în domeniul schimbărilor educaționale, examinând unele reforme curriculare din SUA și Canada observă că acestea nu au fost sustenabile, unele au și eșuat, deoarece implementarea lor s-a făcut în afara unor viziuni și abordări critice „s-a sărit direct la practic”, le-a lipsit „o imagine globală” care să le susțină, un cadru holistic. Unele inovații nu au reușit pentru că aplicarea lor s-a bazat pe o înțelegere superficială sau greșită. (M. Fullan – 2009, pag. 115).

De aici o primă consecință: cultura evaluativă nu trebuie subestimată. Obiecțiile formulate la adresa programelor de pregătire a cadrelor didactice, inclusiv în aria evaluării, sunt excesiv de teoretice, pot fi legitime sau nu. Important de știut este dacă analizele



teoretice sunt sau nu de natură să construiască o concepție reflexivă, care să orienteze pozitiv demersurile evaluative practice.

Tipologia competențelor de evaluare ale cadrelor didactice este un subiect prea puțin dezbătut în comparație cu semnificația sa. În fond, orice program de formare a cadrelor didactice centrat pe competențe nu poate evita adoptarea de decizii în acest sens. Concepția despre profesionalizarea evaluării și tipurile de competență este esențială. (vezi fundamentarea teoretică din proiectul *Evaluarea digitală*, autori D. Potolea, I. Neacșu, M. Manolescu, 2009).

Evoluțiile și dezvoltările actuale din cercetarea, teoria și practicile exemplare ale evaluării impun de asemenea reexaminarea tipurilor și conținuturilor specifice competențelor de evaluare ale educatorilor. Criteriile de definire pot fi variate: **funcțiile evaluării** (diagnostică, prognostică, de selecție, de certificare, informativă, decizională), **tipurile sau strategiile de evaluare** (inițială, formativă, sumativă, criterială și normativă), **metodele și formele de evaluare** (clasice, alternative etc.). Nu există niciun dubiu că în toate aceste arii ale evaluării cadrele didactice au nevoie de o anumită expertiză.

În SUA, Comisia de Standarde pentru Competențele Evaluative ale Cadrelor Didactice a identificat un număr de șapte competențe/standarde (apud Hanna Dettner – 2004):

- Cadrul didactic trebuie să fie abilitat în alegerea adecvată a metodelor de evaluare.
- Cadrul didactic trebuie să fie abilitat în elaborarea metodelor, probelor de evaluare.
- Cadrul didactic trebuie să fie abilitat în administrarea și interpretarea rezultatelor evaluării obținute prin instrumentele dezvoltării de profil sau utilizând teste elaborate extern.
- Cadrul didactic trebuie să fie abilitat în utilizarea rezultatelor evaluării valorificându-le în adaptarea de decizii privind elevii, dezvoltarea curriculumului, planificarea instruirii și dezvoltarea instituțională a școlii.
- Cadrul didactic trebuie să fie abilitat în dezvoltarea și aplicarea procedeeleor de notare a elevilor.
- Cadrul didactic trebuie să fie abilitat în comunicarea rezultatelor evaluării având în vedere diferite categorii de audiență: elevi, părinți, administrație, comunitate.
- Cadrul didactic trebuie să recunoască și să evite implicațiile non etice, ilegale, efectele distorsionate ale unor proceduri de evaluare.

Observăm că în afara ultimei competențe, care indică mai mult obligativitatea respectării unui cod deontologic, etic în evaluare, toate celelalte gravitează în jurul construcției, selecției, utilizării și evaluării rezultatelor instrumentelor de evaluare – obiectul de interes major al acestui ghid.

### **3. CRITERII ORIENTATIVE ÎN ASIGURAREA CALITĂȚII ÎN SISTEMUL EVALUĂRII PERFORMANȚELOR**

Evaluarea educațională, ca și alte activități subsumate educației instituționalizate, nu poate evita ralierea la standardele calității. Mai mult, se justifică dezvoltarea unui mecanism propriu de asigurare a calității care să jaloneze politicile și managementul evaluării performanțelor școlare.

Aceste presupuneri:

- Definierea standardelor calitative ale evaluării;
- Evaluarea calității procedurilor de evaluare;
- Abilitarea cadrelor didactice cu sistemele conceptuale și metodologice specifice evaluării academice;
- Asumarea responsabilității pentru calitatea evaluării;
- Definierea sistemului instituțional și a altor criterii de construcție a sistemului evaluării la nivel național, județean, de rețea și local – vezi tabloul din Fig 1;
- Modernizarea sistemului de înregistrare și comunicare a rezultatelor obținute de elevi.

În mod cert, este nevoie de protejarea, menținerea și creșterea calității evaluării. Un număr de indicatori calitativi pot aduce servicii în această direcție și pot inspira cu succes concepția și practicile evaluative ale cadrelor didactice:

- Evaluarea este concepută și se aplică diferențiat potrivit funcțiilor pe care și le asumă: diagnostică, prognostică, de informare, de selecție, de certificare, de orientare-consiliere etc.
- Evaluarea este utilizată ca factor reglator al interacțiunii predare-învățare și nu doar ca o componentă finală a procesului de formare.
- Tipurile fundamentale de evaluare sunt corelate funcțional și valorificate echilibrat.
- Există o corespondență clară între obiectivele învățării, ceea ce se predă și se învață, și cunoștințele, capacitățile și atitudinile evaluate (coerența curriculum – evaluare).
- Sarcinile de evaluare vizează competențe profesionale specifice, dar și competențe generice transversale.
- Focalizarea probelor pe sarcini „autentice” – situații, probleme reale, cu impact semnificativ.
- Proiectarea probelor de evaluare se realizează profesional, asigurându-se condițiile necesare de validare și fidelitate.
- O varietate de metode este folosită astfel încât limitele metodelor particulare să fie minimalizate, iar efectul lor cumulativ potențat.
- Notele sunt acordate transparent și obiectiv, pe baza rezultatelor învățării și a criteriilor privind nivelul de performanță.
- Elevii primesc un feedback evaluativ sistematic care le permite să-și organizeze procesul de învățare.
- Implicarea elevilor în procese de evaluare și autoevaluare.
- Probele de evaluare sunt controlate pentru a se asigura că nu există influențe subiective care pot defavoriza grupuri particulare.
- Transparența criteriilor și procedurilor de evaluare; accesarea lor fără dificultăți.
- Crearea unui climat cu impact emoțional pozitiv, motivant și securizat; reducerea stărilor de stres și anxietate prin ambianță și comportamentul cadrului didactic – deschis, cooperant, prietenos.
- Prevenirea și combaterea prin reguli clare și aplicate a fraudelor academice (copiat, plagiat, „importul” de lucrări etc).

## Capitolul II

# METODOLOGIA EVALUĂRII PERFORMANTELOR ȘCOLARE. VALORI, INDICATORI DE ANALIZĂ DINAMIC-OPERAȚIONALĂ

## 1. VALORI METODOLOGIC-OPERAȚIONALE

Prezenta metodologie este parte integrantă a proiectului destinat analizei diagnostice a sistemului referențial al evaluării, care a avut loc în anii reconstrucției curriculumului în învățământul preuniversitar din România, din perspectiva reconstrucției ce se va produce în reforma curriculară a anilor începând cu 2011.

### 1.1. Scop

Principala destinație a prezentei metodologii este să realizeze mai întâi un cadru teoretico-metodologic asupra principalelor referențiale de analiză, urmat apoi de un alt studiu diagnostic independent asupra rezultatelor și practicilor întâlnite mai frecvent în școlile din România. Este demn de semnalat intenția de a identifica linii de convergență și divergență la nivel instituțional, dar mai ales între diferite categorii de actori educaționali implicați în procesul evaluării. Pe un fond explorativ specializat, metodologia include și o analiză succintă a ceea ce se petrece în alte țări europene, precum și unele trimiteri la alte țări cu tradiție în zona evaluării.

Punctele nodale ale analizelor se circumscriu unor obiective majore, cu focalizări pe concepția și cultura evaluării, prezentă în documentele de politică educațională.

### 1.2. Beneficiari

Dat fiind interesul major pentru o astfel de metodologie, vom fi pregătiți să răspundem la o serie de întrebări care frământă pe decidenți, pe conceptori, pe utilizatorii de probe și instrumente de evaluare a rezultatelor școlare ale elevilor. Sunt de reținut, în special categoriile largi de cadre didactice, elevi, manageri școlari, inspectori școlari și părinți și, nu în cele din urmă, indirect însă, decidenți sau specialiști-cercetători ai domeniului. Populația țintă dominantă o reprezintă totuși corpul profesoral, practicienii, în special cei din învățământul preuniversitar.

### 1.3. Obiective prioritare

Metodologia și studiile ce îi urmează urmăresc realizarea a cel puțin cinci obiective prioritare și solidare între ele:

a) Surprinderea principalelor repere și elemente de existență a culturii evaluative în documentele de politică școlară;

b) Identificarea calității practicilor existente și implicate de procesele și produsele evaluate din școlile sistemului de învățământ preuniversitar din România. Avem în vedere, în special, practicile existente în materie de percepție a rezultatelor și mult mai puțin formele, tipurile și procedurile de evaluare. Suntem interesați, mai ales, de modul de interpretare și valorificare a rezultatelor evaluării elevilor. Finalitatea convergentă a celor două obiective rezidă în asigurarea creșterii calității evaluării școlare, expres focalizată pe dinamica realizărilor elevilor, a progreselor raportate la normele și standardele curriculare;

c) Identificarea principalelor referențiale de construcție și practică a modelelor de evaluare a achizițiilor curriculare ale elevilor, regășibile sub forma produselor învățării, a rezultatelor, progreselor sau a performanțelor școlare, exprimate în principalele puncte critice ale dinamicii rezultatelor în intervalul celor patru ani, dar și a unor posibile vulnerabilități, necesar de a fi ameliorate;

d) Evaluarea indirectă a consecințelor actualului sistem de evaluare practicat din perspectiva competențelor necesare în formarea profesională inițială și continuă a profesorilor, a creșterii responsabilității și autonomiei în derularea diverselor trasee evaluative (Cucos, 2008);

e) Construirea unei set minimal de recomandări destinate ameliorării sistemului național de evaluare educațională a rezultatelor/ performanțelor elevilor, pe de o parte, și creșterii competenței evaluative a cadrelor didactice în domeniul examinat, pe de alta, conform noilor reglementări preconizate ca valori calitative în noua lege a învățământului.

Corelăm deschiderea prezentei metodologii la ceea ce se întâmplă sub semnul evaluării instituționale, al evaluării de programe și manuale, al testărilor standardizate la nivel internațional (TIMSS, PISA, PIRLS etc.), unde lucrurile indică pierderi semnificative, cel puțin după datele de care dispunem pentru 2009 etc. Toate acestea vor constitui alte centre de greutate în evaluarea calității învățării, ca produs și ca proces. Adiacent vor fi examinate zona prestațiilor profesorilor, calitatea probelor evaluative, la care se alătură valorile deontologice ale conduitei tuturor actorilor implicați și responsabili. De asemenea, importante vor fi trimerile la utilizabilitatea resurselor interne ale școlii (teachers made tests).

De interes major se vor dovedi a fi cele două componente din metodologie și din analiza dinamicii rezultatelor școlare: cultura evaluării și competențele metodologice ale evaluării. Prima lansează concepte nodale teoretice și metodologice, convingeri raționale privind importanța și limitele evaluării, capacitatea de reflecție a cadrelor didactice asupra propriilor prestații evaluative. Cea de a doua, inventariază competențe practice care se distribuie pe un continuum de la proiectarea evaluării până la utilizarea rezultatelor evaluării în scopul adoptării unor decizii. Cultura oferă o concepție și o atitudine, competențele metodologice devin progresiv instrumentele concepției.

Orice inovație pedagogică, ne spun cercetările, oricât de importantă ar fi, rămâne doar o valoare potențială atâta timp cât nu este integrată în concepția și repertoriul comportamentelor didactice ale cadrului didactic, nu a pătruns în conștiința elevului, nu este sprijinită de autoritatea directorului de școală sau de unele conduite ale inspectorilor școlari. Eficacitatea evaluării rezultatelor școlare și exploatarea lor în beneficiul optimizării procesului de învățare sunt dependente esențialmente de abilitățile și experiența cadrelor didactice și a managerilor școlari în acest domeniu.

## 1.4. Centre de interes metodologic în analiza performanțelor

### 1.4.1. Centre de interes

Studiul dinamicii performanțelor școlare vizează atingerea / examinarea următoarelor aspecte:

a. Nevoia unei **concepții** clare cu privire la ce semnifică evaluarea elevilor în subsistemul de învățământ preuniversitar din Romania, din perspectiva experiențelor parcurse și, mai apoi, din cea a prevederilor noii legi a învățământului;

b. Cum se corelează standardele de calitate specifice domeniului evaluării cu relevanța dinamicii rezultatelor școlare, astfel încât la nivelul proiectului să se realizeze o mai bună conexiune cu eforturile destinate dezvoltării curriculumului național, pornind de la o diagnoză pertinentă a performanțelor școlare anterioare (anii 2007–2010);

c. De ce este necesară și ce premise științifice invocăm pentru a asigura validarea unui model funcțional de analiză a evaluării performanțelor școlare, astfel încât să putem ajunge în mod real și explicit la creșterea calității serviciilor educaționale de tip expert, inclusiv a serviciilor cadrelor didactice coparticipante la realizarea în școală a programelor de studiu în învățământul preuniversitar;

d. Care sunt prioritățile pe baza cărora proiectăm, realizăm și evaluăm modul eficace de corelare a competențelor capitalului uman format în și prin sistemul de învățământ formal.

### 1.4.2. De ce studiul relației între metodologia analizei performanțelor școlare și curriculumul școlar?

4.2.1. Există la nivelul sistemului de învățământ o politică explicită și coerentă legată de realizarea evaluării performanțelor anterioare ale elevilor, diagnoza inițială a nevoilor de formare ale acestora și logica reală a proiectării curriculumului școlar?

4.2.2. Dacă o asemenea politică există, care sunt reperate sistematice de tip normativ, metodologic și de experiențe în planul expertizei pedagogice prezente în planul deciziei din sistemul nostru de educație?

4.2.3. Ce anume elemente specifice referențialului evaluării ar trebui luate în considerare în fundamentarea analizei dezvoltării curriculumului?

4.2.4. Sunt specificările din metodologia evaluării suficient de moderne și de limpezi, încât performanțele elevilor, reflectând valorile paradigmei competențelor, să evidențieze creșterile la nivelul standardelor și al diversității modalităților de evaluare a succesului școlar?

4.2.5. Există criterii pertinente și relevante în evaluare care să se constituie ca reperate în evaluarea conținuturilor de natură interdisciplinară, transdisciplinară practicate la nivel internațional sau, special, pentru evaluarea specifică persoanelor cu CES etc.

4.2.6. În ce măsură calitatea strategiilor de evaluare și feedbackul oferit de rezultatele / performanțele școlare au influențat în perioada examinată realizarea curriculumului școlar?

Realizarea prezentei metodologii de analiză a performanțelor școlare are în vedere clarificarea unor probleme teoretice legate de surprinderea tendințelor în dinamica rezultatelor școlare și, totodată, perspectiva optimizării reconstrucțiilor curriculare de mai târziu.

## 2. CLARIFICAREA CONCEPTELOR: REPERE MINIMALE

Ideea creării unei metodologii destinate analizei performanțelor școlare implică nu numai opțiuni, ci și argumente de susținere a judecăților de constatare sau apreciative, de natură să permită răspunsuri pertinente cu privire la **ce**, **cum** și **de ce** diagnoza propusă ne poate orienta simplificarea demersurilor ulterioare așa încât să putem reduce disfuncționalitățile evaluării în domeniul rezultatelor/permanțelor mai mult sau mai puțin satisfăcătoare în raport cu investițiile în resursele umane, cu schimbările mult dezbătute din planurile de studii, din programele, manualele și suporturile de învățare anunțate cu nu puțin optimism în ceea ce s-ar putea numi în continuare „reformă curriculară”.

Să ne oprim puțin la analiza termenilor de bază, înainte de a dezvolta analize mai rafinate și interpretarea problematicii propuse.

### 2.1. Performanța școlară

Este rezultatul superior rezultatelor cunoscute, urmare a parcurgerii de către elev a activităților dintr-un program educațional, formal sau nonformal. Atunci când sistemul de referință la care se raportează performanța este atașat unui anumit elev și în raport cu acest sistem intrinsec se cuantifică progresul sau regresul aceluiași subiect, performanța poartă denumirea de performanță individuală, iar în cazul regresului îl putem numi doar rezultat nonperformanțial. Ea poate fi una locală, națională, internațională, așa cum este cazul olimpiadelor sau al concursurilor internaționale, cu evaluare standardizată (științifice, literare, artistice, sportive etc.). Atributele performanțelor școlare sunt evaluate corect în măsura în care aceste rezultate sunt atinse și evaluate pe baza unor criterii clare, precum autonomia elevului, remanența (adică se poate dovedi un anumit timp) ș.a. Cel mai frecvent, performanța este legată de calculul valorii adăugate – V.A. (vezi glosarul de termeni – IN)

### 2.2. Randamentul școlar

Rezultatele/Performanțele individuale constituite ca raport între ceea ce se obține (R) și ceea ce se investește/ consumă (I) într-un anumit interval de timp determinat, reprezintă randamentul elevului. În puține cazuri randamentul este supraunitar, cu excepția rezultatelor/permanțelor de tip emergent, cum este cazul produselor /rezultatelor considerate ca integrându-se în categoria celor de tip creativ, spiritual.

Rezultă de aici un calcul simplu, anume că performanța unui elev sau grup de elevi constă în maximizarea eficacității acțiunilor educaționale evaluate ca raport R/I, urmare a maximizării număratorului și minimizării rezonabile a numitorului. (vezi V. Belous, 1995)

### 2.3. Perspectivă tehnico-pedagogică asupra performanței școlare

Performanțele școlare sunt, în primul rând, rezultate peste medie ale/ datorate procesului instructiv-educativ. Conceptul de performanță școlară nu are, în științele educației, automat, conotație superlativă, precum în limbajul comun sau cel tehnic, frecvent invocat în analizele de referință nonpedagogică.

În practica metodologică a analizei performanțelor școlare, judecăm și clasificăm performanțele în funcție de standarde/niveluri predefinite. Putem identifica, în acest fel, mai multe categorii de performanțe școlare: maximale; optimale; medii; minimal acceptabile; inacceptabile etc.

## 2.4. Relația performanță – note/medii școlare

Cuantificarea și clasificarea rezultatelor școlare prin note, permite ordonări de tipul celor din Tabel 1.

**Tabel 1.** *Ordonarea rezultatelor școlare evaluate prin note în sistemul docimologic 10-1*

TIPUL DE PERFORMANȚĂ ȘI CUANTIFICAREA ÎN NOTE/MEDII ȘCOLARE	MAXIMALE	MEDII	MINIMAL ACCEPTABILE	INACCEPTABILE
	NOTE/MEDII	NOTE/MEDII		NOTE/MEDII
	ÎNTRE	ÎNTRE	6 – 5	SUB 5
	9 – 10	8 – 7		prag critic  6 la Bacalaureat

Performanțele sunt, în același timp, rezultate ale **competențelor** câștigate de elev prin parcurgerea procesului instructiv-educativ. Dată fiind opțiunea metodologică a învățământului românesc de a promova un învățământ centrat pe elev, competențele acestuia, analiza dinamicii performanțelor școlare, în perioada 2006–2010, ar trebui realizată obligatoriu și din această perspectivă.

Dacă vom considera că PERFORMANȚA este importantă în analiză, atunci în mod cert ne vom raporta la COMPETENȚĂ/COMPETENȚE, atent corelate și ierarhizate, iar relația va fi de tipul:

$$C(\text{OMPETENȚĂ}) \iff \text{SET DE PERFORMANȚE}$$

Din perspectiva **procesului de învățământ**, putem defini performanța ca funcție a interacțiunii următoarelor componente de bază:

$$\text{Performanța} = f \{ \text{Resurse} + \text{Curriculum} = \text{Activitate} \times [\text{Învățare} \times (\text{Motivație} + \text{Motivare})] + \text{Evaluare} \}$$

Procesul de învățământ va fi astfel înțeles de ce este o activitate planificată, organizată și evaluată, care determină performanțele școlare, folosind resursele curriculare, resurse umane, materiale, financiare și temporale.

Putem scrie astfel că în educație/învățământ:

$$\text{RESURSE} + \text{ACTIVITĂȚI} = \text{PERFORMANȚE/REZULTATE}$$

Costurile și cheltuielile / investițiile făcute permit o abordare economică a sistemului și procesului de învățământ. Raportarea activității/procesului la rezultate/performance permite determinarea/ evaluarea:

a. EFICIENȚEI PROCESULUI/SISTEMULUI de evaluare și **ANALIZA CANTITATIVĂ** a acestuia;

b. EFICACITĂȚII PROCESULUI/SISTEMULUI și **ANALIZA CALITATIVĂ** a acestuia. (vezi Glosarul de termeni).

## **2.5.Tehnicile de evaluare – perspectiva criteriilor evaluative**

Cea mai bună cale de prezentare și înțelegere a acestei probleme este construcția unei matrici tabelare – vezi Tabel 2.



**Tabel 2. Matrice tabelară simplificată a tehnicilor de evaluare și criteriilor evaluative – învățământ preuniversitar din România**

<b>CRITERII</b>	Verifică un spectru larg de obiective educaționale	Măsoară abilități de înțelegere și de sinteză a informațiilor	Appreciază originalitatea în abordarea sarcinii date	Prezintă obiectivitate, fidelitate ridicată	Are validitate, măsoară adecvat cunoștințele	Are validitate, măsoară adecvat abilitățile și competențele ( <i>skills</i> )	Are validitate, apreciază adecvat atitudini, valori	Necesită un timp scurt pentru elaborare	Asigură corectare și măsurare riguroasă	Induce fenomene de stres
<b>TEHNICI</b>										
1) Întrebări cu răspunsuri închise, duale (DA/NU, Adevărat/Fals)										
2) Întrebări cu răspunsuri multiple la alegere (răspunsuri date, din care respondentul alege unul)										
3) Probe de corespondențe (respondentul stabilește corespondența dintre două coloane date: autori-opere, evenimente-semnificații)										
4) Rezolvări de probleme										
5) Completarea enunțurilor lacunare (respondentul introduce termenii semnificativi într-un text cu spații libere)										
6) Eseu										
7) Referate și proiecte de cercetare										
8) Lucrarea de laborator / practică										
9) Chestionarea orală										
10) Portofoliu (inventar de activități și rezultate semnificative pentru progresul profesional)										

## 2.6. Matricea de colectare, înscriere și sinteză statistică a rezultatelor prin medii școlare

**Notă:** Propunem examinarea acestei matrici și completarea ei, în funcție de datele sintetice de care dispunem la nivel național – INS sau MECTS –, pentru anii școlari din perioada 2006/07 –2009/ 2010. Vezi tabelul nr. 3.

**Tabel 3.** Matrice de înscriere sintetică a rezultatelor școlare

Rezultate Niveluri	MAXIMALE	MEDII (7-8)	SCĂZUTE (6)	MINIMAL ACCEPTABILE (5)	INACCEPTABILE (SUB 5)
primar	analiza se face	prin sinteza	descriptorilor	de performanță	
clasa a V-a					
gimnaziu					
clasa a VII-a					
liceu					
clasa a VIII-a					
liceu a IX-a					
clasa a XII-a					
bacalaureat				min.acc.6	

**Notă:** Această abordare ne-a fost sugerată de PHILIP McGEE, *The Productivity Model. A Conceptual Framework*. Vreme de șaptesprezece ani, Philip McGee a fost implicat în proiectarea și punerea în aplicare a sistemelor de instruire și de organizare în educație, lucrând la guvern, în industrie și în mediul de afaceri prin intermediul companiei sale *Instructional Designs, Inc.* În acest timp, el a servit și ca director al *Regional Program for the Doctor of Business Administration*, program oferit de Școala de Afaceri și Antreprenoriat de la Nova Southeastern University, și ca profesor adjunct de DRU pentru Universitatea Webster. McGee este în prezent profesor la Universitatea Clemson. A se vedea <http://www.intretraining>

Tabloul de analiză devine funcțional în măsura în care la fiecare nivel de sistem sunt cunoscute și specificate posibilele corelări între diversele subsisteme stabilite în noua Lege a învățământului. (Tabel 4).

**Tabel 4. Tabloul matriceal conceptual - funcțional al sistemului evaluării rezultatelor școlare, învățământ preuniversitar din România, conform noii legi a învățământului**

Nr. crt.	Nivel școlaritate	Clasa evaluată	Cadrul normativ/ Metodologia MECTS	Nivelul organizării	Tip evaluare	Finalitate a evaluării	Conținut curricular	Sistem de notare	Natura competențelor evaluate	Metoda/forma de evaluare	Instituție responsabilă
1	Preșc.	Pregătitoare	Metodologia MECTS	Local	Criterială	Raport local	Dezvoltare personalitate	-	✓ dezv. fizică, socială, emoț., limbaj, com., atitudini inv.	Nespecifică	Cadrul didactic
2	cls. I-IV	a II-a	Metod. MECTS	Local	De progres	Portofoliu educațional	Probe	Calificativ	Scris-citit Matematică	Calificative	Cadrul didactic, Director de școală
		Cls. a IV-a	Metod. MECTS	Național	De proces	Probe	Obiective de nivel	Calificativ	Limbă și lit., matematică	Eșantionare/ Calificative	MECTS
		MECTS		Internațional							
3.	cls. V-X	a VI-a	Metod. MECTS	Național	Oblig.	Probe	Multidisciplinar	SD/Punctaj	✓ Limbă și comunicare ✓ Limba maternă ✓ Matematică și științe	Specifică/ Eșantionare	Directorul de școală
		a IX-a	Metod. MECTS	Național	Oblig.	Portofoliu educațional	Multidisciplinar	SD/Punctaj	✓ Lb. și lit. rom ✓ Lb. maternă ✓ Matematică și științe ✓ Limbă străină	Criteriu de promovabilitate	Directorul de școală
				Local	Oblig.	Portofoliu educațional	Curriculară	SD/Punctaj	✓ Utilizarea computerului ✓ Competențe civice și sociale	Criteriu de promovabilitate	Cadrul didactic
4	Liceu	Admitere cls. a X-a	Metod. MECTS	Național	Oblig.	Probe sau foaia matricolă	Multidisciplinar	SD/Punctaj	Discipline specifice tipului de liceu	Specifică	Directorul de școală

5	Liceu	cls. XII/XIII	Metod. MECTS	Național/ Bac	Oblig.	Probe	Multidisciplinar	SD/Punctaj	– Proba A – Limba română – Proba B – Limba maternă – Proba C – Limba străină 1, Limba străină 2 – Proba D Competențe digitale – Proba E: *Limba și literatura română, *Limba și literatura maternă, și în raport de profilul liceului următoarele probe:	Criteriu de promovabilitate Nivel Nivel	Director de școală		
6.	Profil real	cls. XII/XIII	Metod. MECTS	Național/ Bac	Oblig.	Probe	Multidisciplinar	SD/Punctaj	*Limba și literatura română, *Limba și literatura maternă, și în raport de profilul liceului următoarele probe:	Criteriu de promovabilitate	Comisie de bac		
												Probe tip E	– Curriculară – Transdisciplinară
												Probe tip E	– Curriculară – Transdisciplinară
												Probe tip E	– Curriculară – Transdisciplinară
												Probe tip E	– Curriculară – Transdisciplinară
												Probe tip E	– Curriculară – Transdisciplinară
Inv. profesional	Metod. MECTS	Național	Oblig.	Certificat de calificare	Multidisciplinar		– Probe specifice – Probele A, B, C, D, E de bac	– Nivel – Criteriu de promovabilitate	Comisie de bac				

\*Sistem docimologic – notare cu note, direct sau prin conversia punctajului SD.  
 Abrevieri: oblig. – obligatoriu, cls. – clasa (clasele)

## 2.7. Valori de referință în evaluarea rezultatelor/ performanțelor elevilor

Analiza științifică a rezultatelor/permanțelor școlare ale elevilor presupune prezența unui **sistem de referință** pertinent, care să aplice unitar și coerent un set de criterii și indicatori în concordanță cu evoluțiile curriculumului, pe de o parte, cu teoria și practica pedagogică la nivel național și internațional, pe de alta.

Referențialul în evaluare reprezintă o schemă de înțelegere, de decodificare a caracteristicilor rezultatelor școlare ale elevilor în strânsă conexiune cu repertoriul competențelor formate la elevi, o optică, un punct de vedere, „un tip de lectură”, o perspectivă de analiză agreată de evaluator (Ardoino și Berger). „Referențialul este o schemă de înțelegere, de decodificare, de interpretare, pentru a repera anumite caracteristici ale rezultatelor școlare ale elevilor, ale procesului de învățare” (G Figari).

Evaluarea rezultatelor școlare se bazează pe trei acțiuni/ operații principale:

- Măsurarea rezultatelor școlare (colectarea informațiilor prin diverse metode, tehnici etc);
- Aprecierea acestor rezultate cu ajutorul unor instrumente (criterii/indicatori/descriptori de performanță, scale de notare/ apreciere etc.).
- Interpretarea rezultatelor și formularea concluziilor în vederea adoptării unor decizii educaționale adecvate.

**Nivelurile** demersului de construire a referențialului de evaluare a dinamicii și de interpretare pe care și la care ar trebui să se raporteze analistul sunt:

- a) *unul general, la nivel național*, pe baza modelului oferit de experții în evaluare;
- b) *altul* la nivelul unei rețele școlare, al unui subsistem de instituții care comportă anumite specificități de analiză comparativă chiar;
- c) *la nivelul unei anumite școli cu rută deschisă merge până la nivelul unui profesor evaluator*, unde se pot construi propriile referențiale, de evaluare la clasă, care să-i servească drept bază pentru aprecierea obiectivă a oricărui produs școlar reprezentativ pentru o competență sau alta.

## 2.8. Construcția modelului referențial pentru evaluarea rezultatelor școlare

Construcția unui referențial de evaluare este jalonată de următoarea triadă care orientează procesul analizei dinspre general spre particular, în speță de la:

- (1) criterii de referință;
- (2) indicatori de performanță;
- (3) descriptori de performanță.

Schema care integrează aceste elemente componente este următoarea (vezi A. Stoica):

**Criterii de referință** (specifice produsului-competenței de evaluat)

↓

**Indicatori de performanță** (necesar de atins în realizarea produsului-competență)

↓

**Descriptori de performanță** (concretizând diferitele niveluri posibile de atins)

Câteva detalii sunt necesare pentru înțelegerea problemelor și a rutei prezentate.

**Criteriile de referință** sau de evaluare reprezintă componenta de bază a strategiei de evaluare a competențelor. Criteriile de referință înglobează atât criteriile *de realizare*, cât și criteriile *de reușită*. La acestea se referă ambii actori ai actului evaluativ. Criteriile sunt „un ansamblu de norme ale evaluatorului capabile să aducă un sens posibil unor rezultate”. Dar acestea sunt foarte generale. Ele trebuie să fie sprijinite de celelalte două componente – indicatorii și descriptorii de performanță. Împreună – cele trei componente – informează pe cei implicați în acțiunea de evaluare (profesori și elevi) despre calitățile de bază ale produsului evaluat.

Criteriile de referință sunt relativ stabile și reprezintă valorile majore ale educației. Acești referenți reprezintă în același timp cerințele generale necesare de avut în vedere la realizarea și, respectiv, evaluarea unui produs – competență.

Criteriile consemnează parametrii de bază ai aprecierii, care îi permit evaluatorului să se pronunțe doar cu oarecare relativitate asupra *calității de ansamblu a performanțelor/produselor învățării* evaluate. Criteriul în sine nu îl ajută prea mult pe profesorul-evaluator, dat fiind faptul că nu îi oferă indicii concrete de evaluat în fiecare produs realizat de elevi. (J. J. Bonniol)

**Indicatorii de performanță** „ajută” criteriile de referință să depășească acest inconvenient. Indicatorul de performanță reprezintă dimensiunea concretă (*numerică sau valorică*) a evaluării (V. Pâslaru). Indicatorii de performanță au menirea de a concretiza, prin operaționalizare, criteriile de referință. Indicatorii sunt reperele concrete ale măsurării – aprecierii. Aceștia sunt interfața *descriptorilor de performanță* care descriu și apreciază, în baza indicatorilor concreți, performanța elevului. Indicatorul de performanță arată / indică prezența sau absența unor elemente concrete de performanță. Indicatorul oferă o bază reală pentru acordarea unei note. „*Indicatorul este orice comportament care aduce o informație asupra prezenței unei competențe.*” (L. Allal)

Un criteriu de referință este constituit dintr-un *fascicul de indicatori de performanță*. Acești indicatori sunt de fapt *caracteristicile concrete* ale competenței supuse evaluării și *indicii de calitate* ai produsului în care se materializează competența evaluată.

**Descriptorii de performanță** descriu și apreciază, în baza indicatorilor concreți, performanța elevului. Sunt *normele / standardele* de apreciere a produsului realizat / rezultat. Descriptorii pun la îndemâna evaluatorului și evaluatului reperele aprecierii. Ei pun în evidență ceea ce trebuie să știe și să facă elevul pentru a obține o notă sau un anumit calificativ. Descriptorii de performanță descriu și apreciază *calitatea* produsului evaluat. Descriptorii de performanță au funcția de *reper standard*. Aceștia asigură uniformizarea condițiilor de evaluare, dincolo de varietatea condițiilor în care se realizează educația.

În formularea descriptorilor se întâlnesc două practici:

a) *se pornește de la un model de descriere exemplară a produsului*, care desemnează / descrie performanța cea mai înaltă, de nivel superior. Apoi se coboară la nivelul mediu al performanței, pentru a se ajunge la nivelul minim al acesteia. Docimologic, se pornește de la nota 10 apoi se coboară progresiv spre nota 5 și poate continua spre limita de jos a scalei;

b) *se pornește de la performanța minimă acceptată* în relație cu competența supusă evaluării (criteriul de reușită minimală, performanță minimă acceptată, standardul minim

acceptat), se definește apoi performanța medie, pentru a se ajunge la nivelul maximal, ce exprimă, așa cum am mai precizat, un model de descriere exemplară, de nivel superior.

Docimologic, lucrurile se complică, sistemul nefiind practicat în sistemul de învățământ din România, cel puțin din datele de care dispunem și din practicile cunoscute

## 2.9. Set de cerințe utilizabile în analiza rezultatelor

Prioritar, în analiza dinamicii rezultatelor vor fi avute în vedere următoarele cerințe:

- să asigure un cadru unitar la care să fie raportate și evaluate rezultatele învățării;
- să permită ca evaluările rezultatelor să fie semnificative și comparabile;
- să reprezinte un sistem coerent de criterii, indicatori specifici, pentru un nivel de pregătire la care se raportează programul curricular sau proiectul educațional;
- să definească criteriile de referință și indicatorii specifici;
- să ofere o descriere cât mai exactă a finalităților, în mod concret;
- să fie diversificate sursele de informare, astfel încât obiectivele urmărite, domeniile de utilizare și tipul de instrument folosit să permită reflectarea realistă a stării sistemului, pe o perioadă de timp determinată.

## 2.10. Modele de determinare a criteriilor în evaluarea rezultatelor școlare

Criteriile în evaluarea rezultatelor școlare sunt determinate de maniera de abordare a acestora în care identificăm **două abordări**:

- Abordarea normativă;
- Abordarea criterială.

Acestea au la bază criterii diferite. Folosirea lor conduce la judecăți diferite. Fiecărui mod de abordare îi corespunde un alt tip de judecăți emise pe baza sau în urma procesului evaluativ, și anume:

- Judecăți normative;
- Judecăți descriptive.

**(1). Abordarea evaluării rezultatelor/performanțelor din perspectivă normativă** implică folosirea unui sistem de criterii relative, ceea ce conduce, în mod inevitabil, la clasificarea elevului sau elevilor din perspectiva comparativă a performanțelor. Folosirea dimensiunii normative a notei ca indicator sintetic al învățării permite ierarhizarea elevilor și plasarea lor în diverse poziții pe curba lui Gauss. Rata reușitei sau rata eșecului sunt astfel mai ușor de identificat și interpretat, inclusiv la nivel de școală (vezi rezultatele la Bac).

**(2). Abordarea criterială** solicită emiterea unei judecăți de valoare asupra proceselor de învățare sau a rezultatelor elevului/elevilor **în funcție de criterii de conținut, cunoscute/anunțate**, din perspectiva progresului și a reușitei individuale/de grup. Din perspectiva evaluării formative, dar mai ales formatoare, acest demers ia forma unui **referențial intern**, structurat pe baza unor **criterii de realizare** și de **reușită** a activității de învățare (G. Figari, 2004).

## 2.10.1. Axe de analiză referențială a rezultatelor școlare

În funcție de tipul de abordare a evaluării rezultatelor școlare (normativă sau criterială), literatura pedagogică recomandă cel puțin două perspective de determinare:

- (1) perspectiva axelor polare, identificată/ prezentă mai ales în teoria și practica pedagogică românească;
- (2) perspectiva axei criterial-istorice, evolutive, dinamice.

### Perspectiva axelor polare

Activitatea de învățare a elevilor a fost și este evaluată, în mod tradițional, prin raportare la cel puțin **patru tipuri de criterii** principale (I. T. Radu, I. Cerghit, pag. 303). Cele patru criterii ar putea fi dispuse pe două axe polare. Aceste axe sunt:

**Axa 1:** Norma/ media clasei (norma statistică a clasei respective) sau standardele procentuale locale, naționale sau internaționale *vs.* norma individuală (raportarea la sine însuși)/ progres individual;

**Axa 2:** Raportarea la obiective (evaluarea criterială), explicit *vs.* raportarea la conținutul sau norma programei.

(3) **Axa 3** Raportarea celor două axe la progresul înregistrat de elev(i) ca valoare adăugată.

Câteva cuvinte despre primele două axe, cea de a treia fiind posibil de examinat prin lectura termenului de valoare adăugată ( vezi Glosar de termeni).

**Axa 1.: Evaluare prin raportare la norma statistică *versus* evaluarea prin raportare la elev**

#### a) Evaluarea prin raportare la norma statistică a clasei, a generației

Criteriul „normă statistică” presupune stabilirea ca element de referință a rezultatelor elevilor, a mediei clasei, a școlii etc. Acestea din urmă (media clasei, a școlii etc.) au devenit, într-o asemenea situație, **standarde de performanță** la care se raportează rezultatele școlare ale fiecărui elev. Este o evaluare de tip normativ, comparativ. Performanțele fiecărui elev sunt comparate cu cele ale clasei sau cu ale unui grup de referință, spre exemplu clasa de anul trecut. O asemenea manieră de evaluare impune stabilirea standardelor în **termeni relativi, procentuali**, și este specifică învățământului tradițional. Învățământul modern agreează o altă modalitate de stabilire a standardelor, și anume **standarde de conținut** căreia îi corespunde o evaluare de tip criterial, prin obiectiv educațional (M. Manolescu, 2002).

Evaluarea prin raportare la norma statistică „este utilizată fie pentru a clasifica subiecții, fie pentru a-i situa în raport cu distribuția de tip gaussian – în raport cu faimoasa curbă a lui Gauss”. (I. Cerghit.). Așa cum arată același autor: „Evaluarea prin raportare la media clasei poate fi dăunătoare atât subiectului cât și clasei de elevi. Ea se depărtează de cerințele unei evaluări obiective, poate deveni sursa construirii unei imagini de sine deformată, ceea ce va crea dezamăgire în cazul confruntării cu colegi din alte clase, din alte școli; poate promova mediocritate unei clase întregi; notele acordate pot să nu fie pe deplin comparabile sau echivalente cu notele obținute la alte clase, la alte școli”.



Este vorba de manifestarea unor efecte pe care pedagogia le-a numit „efectele Pygmalion”, care conduc la consacrarea de timpuriu a elevului cu una sau alta din pozițiile curbei lui Gauss: elev „bun”, elev „mediocru”, elev „foarte bun” etc.

### **b) Evaluarea rezultatelor prin raportarea la elevul însuși / norma individuală**

Evaluarea care are la bază acest criteriu apreciază rezultatele școlare ale fiecărui elev prin raportare la posibilitățile sale, la evoluția sa. Dintr-o asemenea perspectivă se realizează de regulă o evaluare de progres. Elevul este evaluat la începutul programului de instruire iar aceste rezultate constituie repere, puncte de referință în aprecierea rezultatelor obținute pe parcursul învățării.

Raportarea la norma individuală este prezentă în practica evaluativă a multor sisteme de învățământ, inclusiv la noi. De regulă, documentele școlare din ultimii ani din sistemul românesc de învățământ recomandă luarea în considerare, în situații evaluative importante, a următoarelor aspecte atunci când se stabilește media unui elev:

- Progresul sau regresul în performanța elevului;
- Raportul efort – performanță realizată;
- Creșterea sau descreșterea motivației elevului;
- Realizarea unor sarcini din programul suplimentar de pregătire sau din cel de recuperare, stabilite de cadrul didactic.

(*Evaluarea în învățământul primar*, MEN – SNEE, 1998, pag. 8).

În alte sisteme de învățământ **efortul** elevului reprezintă un element esențial în aprecierea rezultatelor elevilor; în foaia matricolă a elevului, în catalog, se regăsește rubrica „efortul depus de elev” pe care cadrul didactic trebuie să-l aprecieze cu cifre sau cu calificative (M. Manolescu, 2003).

## **Axa 2.: Raportarea la obiective (evaluarea criterială) versus raportarea la conținutul sau norma programei**

### **a) Evaluarea prin raportare la norma de conținut/ programă**

Evaluarea care are drept criteriu de apreciere a rezultatelor școlare ale elevilor programa școlară și manualul este centrată pe conținuturi, care reprezintă **o normă**. Cadrul didactic se concentrează pe ceea **ce trebuie să știe** elevul la disciplina pe care o predă raportat la cerințele programei.

Este o evaluare tradițională, care se face aproape exclusiv în funcție de rezultatele „academice” sau cognitive ale elevului. Se concentrează pe „a ști”. „În acest caz evaluarea are menirea să descopere în ce măsură elevii **stăpânesc materia** transmisă, dacă materia a fost parcursă, dacă sunt atinse cerințele sau standardele minime de performanță. Motiv pentru care se operează cu sintagme precum *știe carte, trece; știe materie, e salvat* etc.

Din perspectiva învățământului contemporan, centrat pe **competențe**, evaluarea centrată pe conținuturi este mai puțin agreată. Elevul trebuie să demonstreze nu numai ce știe (preocupare tradițională) ci mai ales trebuie să arate ce știe să facă cu ceea ce a învățat. Dintr-o asemenea perspectivă conținuturile reprezintă numai suportul care-l ajută pe elev să-și formeze competențele, capacitățile și subcapacitățile pe care trebuie să le probeze ulterior în viața adultă.

### **b) Evaluarea prin raportare la obiectivele educaționale/ criterială**

În acest tip de evaluare, **criteriul general**, în funcție de care sunt apreciate rezultatele elevilor, reușita sau nereușita, succesul sau insuccesul, îl reprezintă obiectivele educaționale. PPO (Pedagogia prin obiective) este centrată pe obținerea unor schimbări observabile și măsurabile în comportamentul elevului. Evaluarea de acest tip raportează rezultatele învățării elevilor la obiectivele prestabilite. Din perspectiva PPO (Pedagogiei prin obiective) criteriul eficienței activității instructiv-educative nu-l reprezintă conținutul învățării, programa, ci raportarea unui comportament observat la o grilă de comportamente repertoriate într-o taxonomie. Aprecierea performanței unui elev este pusă în relație cu performanța maximă care poate fi atinsă sau cu scala de performanțe definite apriori, fără să se țină cont de poziția pe care acest individ o deține în grup. Deci elevul nu mai este comparat cu ceilalți (ca în cazul evaluării normative) ci este comparat cu sine însuși, în drumul său de realizare a obiectivelor educaționale.

# Capitolul III

## ORIENTĂRI ȘI PRACTICI EVALUATIVE – COMPLEMENTARITĂȚI UTILE

### 1. Schimbări ale paradigmei evaluării. *Modele istorice și alternative de interpretare a criteriilor de evaluare a rezultatelor / performanțelor școlare*

Această perspectivă de analiză a rezultatelor prin considerarea sistemelor de referință, prezentate în Capitolul II, este prezentă îndeosebi în sistemele de învățământ din spațiul european.

În concordanță cu această abordare, sistemele de învățământ din Europa analizează referențialele folosite în evaluarea performanțelor școlare ale elevilor în funcție de două dimensiuni:

- Dimensiunea istorică/ temporală/ cronologică;
- Dimensiunea semnificației acordată evaluării, în concordanță cu evoluția semantică a acestui concept.

În baza celor două dimensiuni, identificăm în literatura străină **patru modele** succesive de interpretare și de integrare a criteriilor în evaluare (Xavier Roegier, 2004, pag. 71 și urm.):

- *criteriu = prag de reușită în învățare*
- *criteriu = reușita în realizarea unui obiectiv operațional*
- *criteriu = reper în realizarea și reușita unei sarcini de învățare*
- *criteriu = calitate a procesului și produsului învățării de către elev*

#### **Modelul 1: Criteriu = prag de reușită în învățare**

*Criteriile de evaluare au dobândit acest sens într-o perioadă în care evaluarea însemna măsurare a rezultatelor elevilor. Criteriul a funcționat cu acest sens fiind în consens cu definițiile „vechi” ale evaluării, care puneau semnul egalității între măsurare și evaluare. Noțiunea de criteriu era sinonimă cu noțiunea de „prag de reușită”.*

Această interpretare/ accepciune a evaluării a condus la apariția „scărilor de notare”. Scările de notare cifrice (de la 10 la 1, de la 100 la 1, de la 5 la 1 etc) precum și „scările literale” (A, B, C...) reprezintă expresii tipice sau forme de manifestare concretă a acestui mod de abordare a evaluării. Fiecare treaptă a scării reprezintă un criteriu.

Fiecare criteriu folosit în evaluare trebuie cotate cu ajutorul unei scări cu mai multe niveluri. Nivelurile pot fi exprimate fie numeric (spre exemplu de la 10 la 1), fie prin calificative (de la *Foarte bine* la *Bine*, *Suficient* și *Insuficient*), fie prin litere (A, B, C, ...) etc.

În sistemul românesc de notare, a obține o anumită notă (spre exemplu nota 5), poate reprezenta un criteriu pentru ca un elev să promoveze la o anumită disciplină. Nota „5” („cinciul”) este un prag de reușită, o normă minimală pe care fiecare elev trebuie să-o respecte

pentru a promova. Mai departe, fiecare notă/ treaptă a scării până la 10 reprezintă de asemenea un criteriu de evaluare.

Acestui model i se pot asocia noțiunile de evaluare normativă/ comparativă dar și cea de evaluare sumativă/ certificativă. În practica școlară românească acesta este încă un model puternic implementat în mentalitatea profesorilor, a părinților și a elevilor înșiși.

**Abordarea evaluării din perspectivă normativă** implică folosirea dimensiunii normative a notei. Nota, ca indicator sintetic al învățării, permite ierarhizarea/ compararea elevilor și plasarea lor în diverse poziții pe curba lui Gauss. Folosirea unui sistem de criterii relative conduce, în mod inevitabil, la clasificarea elevului sau elevilor dintr-o perspectivă comparativă. Rata reușitei sau rata eșecului sunt ușor de identificat.

## **Modelul 2: Criteriu = reușita în realizarea unui obiectiv operațional**

Evaluarea și-a schimbat semnificația odată cu intrarea în scenă a Pedagogiei prin Obiective (PPO): a evalua a început să însemne a constata/ stabili congruența a ceea ce a învățat elevul cu obiectivele educaționale prestabilite. „Nu mai contează în primul rând cantitatea de informație corectă din răspunsul elevului, ca în modelul anterior, ci reușita în realizarea unui obiectiv operațional” (Vial, pag. 145).

În evaluarea prin raportare la obiectivele educaționale (criterială) criteriul general în funcție de care sunt apreciate rezultatele elevilor, reușita sau nereușita, succesul sau insuccesul îl reprezintă obiectivele educaționale. PPO (Pedagogia prin obiective) este centrată pe obținerea unor schimbări observabile și măsurabile în comportamentul elevului. Evaluarea de acest tip raportează rezultatele învățării elevilor la obiectivele prestabilite. Din perspectiva PPO (Pedagogiei prin obiective) criteriul eficienței activității instructiv-educative nu-l reprezintă conținutul învățării, programa, ci raportarea unui comportament observat la o grilă de comportamente repertoriate într-o taxonomie. Aprecierea performanței unui elev este pusă în relație cu performanța maximă care poate fi atinsă sau cu scala de performanțe definite apriori, fără să se țină cont de poziția pe care acest individ o deține în grup. Deci elevul nu mai este comparat cu ceilalți (ca în cazul evaluării normative) ci este comparat cu sine însuși, în drumul său de realizare a obiectivelor educaționale. Când discutăm despre evaluare criterială, nu avem în vedere ca elevul să obțină un anumit scor, un anumit punctaj la o probă, ci se urmărește ca elevul să satisfacă un anumit număr de criterii legate de realizarea obiectivelor.

În această paradigmă (mod de înțelegere a evaluării), criteriul îmbină cantitatea cu calitatea pentru a stabili dacă obiectivul este realizat sau nu.

**Cantitatea.** Apare în depășirea pragurilor de reușită. În orice obiectiv operaționalizat după tehnica lui Mager (tehnica celor trei „C”: **cerința** formulată în termeni de comportamente, **condiții** de realizare a sarcinii de lucru, **criteriul de reușită** minimală/ performanța minimă acceptată), se stabilesc praguri de reușită: elevul să rezolve **cel puțin** 3 exerciții din 5, să sublinieze **cel puțin** 7 substantive din cele 10 dintr-un text dat etc.).

**Calitatea.** Criteriul este și calitativ. La educație fizică, spre exemplu, se apreciază „echilibrul și eleganța pentru a aprecia realizarea unui obiectiv care vizează execuția unui traseu”.

**Abordarea criterială** solicită emiterea unei judecăți de valoare asupra unui proces de învățare sau rezultat al elevului **în funcție de criteriile de conținut, cunoscute/ anunțate**, într-o perspectivă a progresului și a reușitei individuale. Din perspectiva evaluării formative dar mai ales formative, acest demers ia forma unui **referențial intern**, structurat pe baza unor **criterii de realizare** și de **reușită a activității de învățare** (G. Figari, *Evaluer: quel referentiel?* pag. 24).

Acestui model i se poate asocia noțiunea de abordare criterială și este specific **evaluării formative**, care permite evaluarea pas cu pas, secvență cu secvență în procesul de predare - învățare.

## 2. Evaluarea formatoare și criteriile de evaluare

### **Modelul 3: Criteriu = reper în realizarea și reușita unei sarcini de învățare**

Din perspectiva analizei formativității evaluării performanțelor școlare, elevii pot și trebuie implicați în procesul de stabilire a criteriilor. „Evaluarea formatoare devine astfel o practică pedagogică centrată pe demersurile elevilor, stimulând, favorizând autoevaluarea” (Ch. Hadji, pag. 117). Astfel elevii pot să identifice și să-și însușească normele de lucru și pe cele de judecată a ceea ce au realizat. Evaluarea formativă permite deci elevului „să-și facă o reprezentare prealabilă concretă asupra procesului și asupra produsului învățării” (idem, pag.171–171).

**Acest model** asociază noțiunea de criteriu cu **evaluarea formatoare** sau cu **evaluarea conștientizată. În realitate avem de a face** tot cu o abordare criterială a evaluării, dar dintr-o perspectivă a **progresului și a reușitei individuale**.

**Abordarea criterială** de acest tip solicită emiterea unei judecăți de valoare asupra procesului de învățare sau a rezultatului **în funcție de criteriile de conținut, cunoscute/ anunțate**. Din perspectiva evaluării formatoare, acest demers ia forma unui **referențial intern**, structurat pe baza unor **criterii de realizare** și de **reușită a activității de învățare** (G. Figari, *Evaluer: quel referentiel?* pag. 24).

**Evaluarea formatoare** dezvoltă noțiunea de criteriu ca reper al elevului în realizarea și în reușita unei sarcini de învățare. Elevul trebuie să autoevalueze propriile sale strategii de realizare și de reușită (Noel, 1991). Din această perspectivă, evaluarea trebuie să vizeze înainte de toate însușirea de către elev a **două categorii de criterii: de realizare și de reușită**. Cunoașterea/ însușirea/ stăpânirea acestora este de natură să asigure „reușita în sarcină” și „reușita în obținerea unui produs bun”.

### **Modelul 4: Criteriu = calitate a procesului și produsului învățării.**

*Paradigma evaluării oferită de acesta se asociază cu noțiunea de evaluare în termeni de competențe, ca rezultat educațional sintetic al învățării. Noțiunea actuală dar și modernă de „criteriu în evaluare” se înscrie, în esență, în caracteristicile acestui model. Criteriile sunt, în această perspectivă, seturi de calități importante pe care trebuie să le regăsim în produsele învățării și care trebuie să se prezinte ca un sistem. Această*

*paradigmă dezvoltă diverse tipuri de instrumente care integrează criteriile de ordin calitativ: descriptori de performanță, grile apreciative/ calitative etc.*

### **3. PRACTICI EUROPENE ȘI TENDINȚE ÎN MODERNIZAREA EVALUĂRII ȘCOLARE**

Ca țară membră a UE, România este interesată să-și dezvolte un sistem de evaluare compatibil cu standardele și practicile bune din țările occidentale dezvoltate.

Participarea țării noastre la unele testări internaționale (TIMSS, PISA etc.) va reflecta de o manieră mult mai semnificativă schimbări benefice în politica evaluării educaționale. Studiile de această factură au oferit și vor oferi în continuare informații utile despre performanțele școlare, au făcut și vor face comparabile sistemele de învățământ din punctul de vedere al productivității lor educaționale. Totodată, se speră, de asemenea, să putem avea acces și să beneficiem și de unele sugestii metodologice privind conceperea și realizarea evaluării educaționale de anvergură.

Abordarea sintetică a unora dintre problemele metodologice ale evaluării la scară internațională, deși complexe și speciale, formează obiectul de analiză al informațiilor care urmează.

Simptomatic pentru anvergura și diversitatea schimbărilor reale sau preconizate în cadrul sistemelor actuale, europene sau transeuropene, de evaluare a progresului școlar este faptul că aceste schimbări acoperă întreaga problematică majoră a evaluării, sintetizată de întrebările: 1) Ce se evaluează? 2) De ce? 3) Cum? 4) Cu ce agenți? 5) Când? 6) Cu ce costuri?

Dincolo de răspunsurile „clasice” pe care le găsim în manualele consacrate evaluării, se conturează noi răspunsuri sau cel puțin sunt formulate noi accente. Acestea, pe ansamblu, configurează o nouă paradigmă a evaluării REZULTATELOR școlare, care are implicații asupra politicilor și practicilor educației.

Se conturează tot mai mult un proces laborios la nivelul UE, necesar tranzițiilor de la evaluarea tradițională la evaluarea modernă. Câteva dintre tendințele și prioritățile actuale la nivel european le consemnăm în continuare, grupate în jurul întrebărilor-cheie evaluative, menționate mai sus.

#### **a) Reconsiderarea obiectului evaluării**

- Accentuarea rezultatelor învățării; tranziția de la evaluarea intrărilor la evaluarea ieșirilor din sistemul de formare. De exemplu, documentul U.E., „Cadrul european al calificărilor” (EQF), examinează calificările educaționale și profesionale în termen de rezultate ale învățării, diferențiind 8 paliere, fiecare definindu-se prin cunoștințe, capacități și competențe specifice. Din această perspectivă, calitatea învățării se apreciază nu atât după ruta parcursă, cât după rezultatele efective.

- Diversificarea spectrului de achiziții școlare supuse evaluării: cunoștințe, deprinderi, abilități, capacități, competențe, produse creative, valori și atitudini.

- Tranziția de la cunoștințe la capacități și de la capacități primare la capacități cognitive de ordin superior – conceptualizare, gândire critică, rezolvări de probleme, capacități decizionale, creativitate.

- Centrarea evaluării pe competențele educaționale/profesionale. Această schimbare este probabil cea mai radicală, cu implicații profunde asupra evaluării. Reprezentările despre structura și tipologia competențelor trasează direcțiile de evaluare și solicită metode și tehnici diferite. (Vezi contribuțiile experților ACPART, 2009)

- Din acest motiv, clarificarea conceptuală și adoptarea unei poziții clare privind „compoziția” și factorii de susținere ai concepției orientate asupra competenței evaluative sunt operații indispensabile.

- Situarea evaluării atitudinilor și evaluărilor printre prioritățile cercetării și practicilor de evaluare. Procesul de evaluare a obiectivelor afective, atitudinale și a valorilor este complex, de mare subtilitate, și presupune înțelegerea mecanismelor de interiorizare și exprimare a conduitelor profesionale.

- Schimbări inovatoare și sistematice în această arie a evaluării se lasă încă așteptate.

### **b) Multiplicarea scopurilor/funțiilor evaluării și instituirea unor noi priorități**

- Revalorizarea funcțiilor tradiționale ale evaluării prin dezvoltarea relevanței și acurateții metodelor de evaluare implicate.

- Creșterea rolului evaluării de impact; determinarea valorii unui program educațional prin rezultatele produse; stabilirea răspunderilor pentru calitatea rezultatelor (funcția *accountability*).

- Dezvoltarea evaluării pentru învățare productivă, creativă.

- Utilizarea evaluării formative pentru stimularea și intensificarea învățării. Evaluarea nu se mai reduce la sancționarea și controlul rezultatelor învățării, ci este pusă în serviciul optimizării învățării școlare motivate.

- Sintagma „cultura evaluării *versus* cultura controlului /examinării” explică și extinde tendința de mai sus.

- Specialiști de prestigiu din domeniu (Peretti, Hadji, de Ketele, Abernot etc.) au evidențiat necesitatea promovării unei noi mentalități privind evaluarea școlară: corelarea evaluării cu îmbunătățirea, asigurarea feedback-ului, comunicarea, creșterea calității evaluatorilor, concomitent cu diminuarea controlului, examinării stricte.

### **c) Perfecționarea și inovarea metodologiei evaluării**

- Consolidarea și dezvoltarea regulilor și condițiilor de utilizare a metodelor „clasice” – maturizare și rafinare tehnică.

- Inițierea și utilizarea unor noi metode și tehnici „alternative și complementare” – portofoliul, proiectul etc.

- Valorificarea resurselor oferite de TIC în evaluare: computerizarea evaluării, dezvoltarea de softuri specializate.

În acest context, o evoluție reprezentativă este marcată de ceea ce unii autori au numit mișcarea de la „cultura testării” (testing culture) la „cultura aprecierii” (assessment culture). Prima apelează la măsurători și itemi obiectivi și semiobiectivi, a doua exploatează potențialul metodelor alternative, itemii deschiși introduc alte criterii de evaluare, calitative. Orientarea centrată pe „assessment” adoptă premisa potrivit căreia învățarea este o activitate complexă multidimensională, iar calitatea ei nu este reducibilă la un ansamblu de rezultate exclusiv cuantificabile. Se apreciază, de asemenea, că metodele calitative sunt mai apte să detecteze progresul în învățare și să evalueze capacitățile cognitive de ordin superior.

#### **d) Diversificarea agenților evaluatori**

• Într-un sistem modern de evaluare educațională, cadrul didactic își conservă rolul de evaluator esențial al performanțelor școlare; acesta acceptă și încurajează participarea elevilor la procesul de evaluare în două forme – evaluarea colegială (*peer evaluation*) și autoevaluarea. Cadrul didactic este evaluatorul principal, dar nu unic; coparticiparea elevilor este dezirabilă.

• Competențele de evaluare/autoevaluare ale elevilor dobândesc un nou statut de importanță. Acestea extind cu folos registrul competențelor promovată de școli, sunt o expresie concludentă a învățării centrate pe elevi și în aria evaluării școlare.

• Echilibrarea evaluării interne cu evaluarea externă, mai ales în cazul evaluărilor cu miză mare (vezi Bacalaureatul) este un principiu care tinde să guverneze tot mai mult practica evaluării la nivel de sistem.

#### **e) Oportunitatea evaluării în orizontul de timp**

• Evaluarea sumativă *versus* evaluarea formativă și evaluarea inițială.

• Evaluarea tradițională acordă, de regulă, preponderență identificării și evaluării rezultatelor finale ale învățării. Concepția actuală plasează evaluarea înaintea, în timpul și după învățare.

• Integrarea într-un sistem articulat, echilibrat și dinamic a evaluării inițiale, formative și sumative oferă garanții de calitate strategiilor de evaluare școlară. Fiecare însă din cele 3 tipuri revendică construirea și utilizarea unor probe specifice: diagnostice, de progres și sumative.

#### **f) Costurile evaluării**

• Achiziționarea de teste educaționale, proiectarea, validarea, administrarea și utilizarea rezultatelor evaluării antrenează costuri de resurse umane, materiale și financiare. Problema costurilor evaluării nu poate lipsi din strategia edificării unui sistem eficace și eficient de evaluare școlară.

• Polaritățile menționate, de ex. cunoștințe *versus* capacități, evaluarea de control *versus* evaluarea în serviciul învățării, nu se află în raporturi disjunctive, de excludere reciprocă. Ele reprezintă mai mult capetele unui continuum pe traseul căruia pot funcționa diferite variante, selecționate în raport cu obiectivele și situațiile particulare de evaluare.

• Este eronată ideea că orientările „clasice” ar trebui „excomunicate”, iar orientările „moderne” sunt universal valabile, în orice circumstanță. Tranzițiile, mișcările, deplasările de accent de la o poziție la alta, semnalate mai sus, ar trebui interpretate ca evoluții tendențiale, schimburi de ponderi și nu ca abandon categoric al „punctelor” de plecare.

#### **De la cunoaștere la armonizarea sistemelor naționale de evaluare**

Sistemele metodologice de evaluare din spațiul european sunt extrem de diferite, din cauze multiple. Diferențele de regim politic, de tradiție, de experiență, de cultură au generat sisteme mai mult sau mai puțin structurate, mai transparente sau dimpotrivă. Cu toate acestea, identificăm, mai ales în spațiul european, în ultimele două decenii, câteva schimbări majore care ne îndreptătesc să afirmăm că asistăm la un efort considerabil de armonizare a sistemelor naționale de evaluare.



### **Evaluarea continuă în diferite țări**

Sub diferite forme, toate țările UE au adoptat evaluarea continuă pentru învățământul obligatoriu. Nicio țară a Uniunii Europene nu clasifică elevii în cadrul învățământului obligatoriu. Durata învățământului obligatoriu în UE este de 9–12 ani.

- ***Suedia – nu se acordă note până în clasa a VIII-a.***

Învățământul obligatoriu e de 9 clase (6/7–15/16 ani). Curriculumul e național, dar școlile au propriile planuri de lucru. Elevii sunt evaluați permanent. La sfârșitul claselor a V-a și a IX-a, dau teste naționale la cele 3 materii de bază (suedeză, engleză și matematică). Până în clasa a VIII-a nu se dau note sau calificative. Dacă la o materie performanța elevului e prea slabă, atunci acesta primește explicații scrise în acest sens. La final, elevul primește un certificat, pe care i se calculează scorul final, luându-i-se notele cele mai bune de la 16 materii. Pe baza acestui rezultat, se continuă studiile.

- ***Anglia – evaluarea este continuă.***

Educația obligatorie e de 11 clase (5–16 ani), timp în care elevii dau 4 serii de examene – Key Stage Național Curriculum Tests. Rezultatele la teste contează pentru continuarea studiilor. La 7 ani, sunt testați la citit, scris și matematică; la 10/11 ani – la citit, scris, matematică și știință; la 13/14 ani – la engleză, matematică și știință. Învățământul obligatoriu se termină, de regulă, cu susținerea testului General Certificate of Secondary Education. În învățământul obligatoriu se studiază religia. De la 13 ani, elevii au cursuri de educație sexuală și sfaturi în carieră.

- ***Spania – certificatul de absolvire – baza accesului la liceu.***

Educația obligatorie e de 10 clase (6–16 ani). În învățământul primar (împărțit în 3 etape, a câte 2 ani), elevii sunt evaluați permanent, pe domenii de studiu. În gimnaziu (4 ani), evaluarea se axează pe fiecare materie. La finalul celor 10 clase, elevii obțin un certificat de absolvire. Dacă nu îl obțin, primesc un certificat ce atestă că au frecventat școala. Diploma de absolvire asigură accesul către învățământul liceal, care se finalizează cu bacalaureat, sau către învățământul vocațional. Cei care nu au diplomă dau examen pentru învățământul vocațional.

- ***Olanda – evaluarea finală este un raport școlar.***

Învățământul obligatoriu e de 12 clase (5–17 ani). Până la 16 ani, elevii frecventează școala full-time. Până la 18 ani, fac cursuri cel puțin 2 zile pe săptămână. Educația primară se axează pe dezvoltarea emoțională și intelectuală, creșterea creativității, dobândirea de abilități sociale, culturale și fizice. Educația secundară se face în 3 tipuri de școli: prevocaționale, de învățământ general, preuniversitar. Evaluarea e continuă, prin testări orale și scrise (două în timpul anului și una la final). La final, cam 85% dintre școli dau examene naționale. Rezultatele pot fi incluse în raportul școlar ce i se dă fiecărui elev. În funcție de recomandările din raport, elevii se înscriu pentru continuarea studiilor.

- ***Austria – orientarea elevilor se face în clasa a V-a.***

Învățământul obligatoriu cuprinde 9 clase (6–15 ani). În cadrul învățământului primar, elevii sunt evaluați cu note de la 1 (foarte bine), la 5 (suficient), iar la sfârșitul fiecărui an, aceștia primesc un raport cu situația la învățătură. Școlile au dreptul să-și stabilească propriile curricule. Învățământul gimnazial începe la vârsta de 10 ani și este general, academic și special. Elevii sunt evaluați continuu, iar la sfârșitul fiecărui an primesc un raport cu evoluția

școlară. La sfârșitul gimnaziului, elevii sunt admiși la licee prevocaționale, intermediare, vocaționale sau la licee academice, fără examen de admitere, ci în baza certificatului de absolvire.

- ***Franța – contează notele din ultimii doi ani.***

Învățământul obligatoriu cuprinde 10 clase (6–16 ani). În școala primară, elevii pot repeta un an, dacă profesorii decid că nu au acumulat cunoștințele necesare. La 11 ani elevii intră la colegiu (școala gimnazială), care este împărțită în ani de adaptare, de consolidare și de orientare către liceu. La sfârșitul colegiului, elevii primesc un brevet pe baza notelor obținute în ultimii doi ani și a unui examen național final. Brevetul nu este o calificare obligatorie și continuarea liceului nu depinde de promovarea examenului final.

- ***Grecia – sistemul de promovare implică note maxime.***

Învățământul obligatoriu e de 9 clase (6–15 ani). Evaluarea în învățământul primar, care durează până la 12 ani, se face cu ajutorul calificativelor A – D (excelent – rezonabil), iar în ultimii doi ani elevii primesc note de la 10 la 5. La sfârșitul clasei a VI-a, elevii se înscriu în învățământul gimnazial, în baza certificatului de absolvire. Pe lângă școlile normale, există și școli gimnaziale pentru grecii repatriați, școli de muzică, experimentale, de sport și pentru elevii cu nevoi speciale. Promovarea elevilor se face după un sistem mai complicat, în care elevii trebuie să aibă nota 10 la toate disciplinele, ce sunt împărțite în două categorii A și B. În luna septembrie a fiecărui an, elevii care nu au obținut 10 la o materie susțin examen. Admiterea la liceu se face fără susținerea unui examen.

- ***Germania – examenele sunt proiectate și administrate la nivel local.***

Certificatul acordat la finele învățământului secundar (*Hochschulreife*) este cunoscut sub numele *Abitur*. Posesia unui asemenea certificat constituie o condiție necesară și suficientă pentru admiterea în învățământul superior. Pe lângă limba germană, matematica ocupă un loc central în cadrul acestui examen. *Abitur*-ul „general” sau „specializat” poate fi obținut la finele *Gymnasiumului* (anul 13 de studiu), care constituie filiera academică de studiu. Un *Abitur* specializat permite accesul în domenii limitate ale învățământului superior, cum ar fi cel ingineresc, agricol, tehnologic sau informatic. El poate fi transformat într-unul general printr-un examen suplimentar la o a doua limbă străină.

- ***Lituania – profesorul este suveran.***

În școala primară din Lituania promovarea într-o clasă superioară depinde de profesor. Acesta alege metode formale sau nonformale de evaluare. Din clasa a V-a profesorul urmărește progresele elevilor și le consemnează zi de zi. Este folosită scara de 10 puncte, nota minimă de promovare fiind 4. La sfârșitul anului școlar se face media finală. La finele clasei a X-a toți elevii trebuie să susțină examene la două discipline: matematică și limba lituaniană. Rezultatele elevilor sunt înregistrate în Certificatul gimnazial al elevului. Spre deosebire de sistemul gimnazial, examenele din școala secundară – MATURA – sunt obligatorii pentru promovare. Elevii susțin cinci examene. În urma acestor examene, elevii obțin o diplomă (Atestat de bacalaureat) în baza căreia pot accede în universitate și colegii.

#### 4. SISTEME DE NOTARE/ APRECIERE ÎN DIVERSE ȚĂRI – PRACTICI CU VALOARE DE MODELE/ SURSE DE INSPIRAȚIE

Fiecare țară are propriul sistem de notare sau apreciere. Unele țări folosesc o scară a notelor de la 10 la 1, altele scara de la 1 la 13, iar altele scara 1–5. În anumite sisteme nota 1 este maximă iar în altele, cele mai multe, este minimă. În unele țări nu se dau note, ci procente; în altele performanța elevilor este notată cu primele litere ale alfabetului, care primesc pe lângă ele plusuri sau minusuri.

##### *Câteva exemplificări:*

- **În Rusia și Ungaria** se folosește scara de notare de la 1 la 5, unde 5 este nota maximă iar 1 este nota minimă.
- **Letonia și Lituania** au trecut recent la scara de notare de la 1 la 10, unde 10 este nota cu valoarea cea mai mare.
- **În Polonia** în învățământul preuniversitar se dau note de la 1 la 6, unde nota 1 este minimă și nu asigură promovarea.
- **În Cehia și Slovacia** școlile primare și secundare folosesc o scară de notare de la 1 la 5, 1 fiind nota cea mai mare iar 5 cea mai mică. În catalog se pot trece note și cu plus sau minus (spre exemplu 3+, care e mai valoros decât 3 simplu).
- **În Italia** sunt sisteme de notare diferite de la un ciclu de școlarizare la altul. În școala primară se dau note de la 1 la 5 la care se asociază și calificative. În liceu se dau note de la 1 la 10, 6 fiind nota minimă de trecere, 8 reprezentând o notă foarte bună.

#### 5. TESTĂRILE NAȚIONALE – POLITICI NAȚIONALE

Testările naționale reprezintă un fenomen nou pe plan european, în jurul cărora s-a cristalizat o mișcare dinamică și viguroasă. Într-un studiu recent al Comisiei europene se fac următoarele constatări: „Cu excepția câtorva țări, testarea națională este o formă nouă de evaluare a elevilor în Europa. Introducerea și utilizarea de teste naționale a început încet și sporadic și a sporit semnificativ mai ales din anii 1990. În deceniul actual, unele țări se află în faza introducerii acestui sistem de evaluare iar altele, al căror start s-a produs anterior, își dezvoltă în continuare sistemele naționale de testare (Eurydice – National Testing of Pupils in Europe: Objectives Organisation and Use of Result – Bruxelles 2009).

Obiectivul principal al testărilor naționale a fost acela de a oferi o metodă standardizată de evaluare, cu un impact important asupra carierei școlare a elevilor. Aceasta include testele naționale pentru acordarea de certificate la sfârșitul unui nivel școlar, precum în cazul examinării pentru obținerea „certificatului primar”, în **Irlanda** (până în 1967), sau examinarea de la finalul „Folkescole” (**Danemarca**, din 1975). Pe parcurs au fost introduse și alte teste naționale care au afectat carierele școlare, cum ar fi acelea care au reglementat promovarea la sfârșitul unui an școlar sau orientarea școlară la sfârșitul unei etape școlare.

În **Luxemburg și Olanda**, testele naționale, introduse în 1968 și respectiv 1970, oferă o bază pentru trecerea elevilor din învățământul primar în cel secundar inferior. În **Malta**, primele teste naționale numite „examinări anuale” au fost introduse în 1975, ca o modalitate

de a determina progresele de la un an școlar la altul precum și orientarea școlară a elevilor la disciplinele de bază. În **Islanda**, examinările coordonate la nivel național, care au înlocuit examenul anterior de selecție în 1977, au fost introduse pentru identificarea nivelurilor de achiziții ale elevilor în anumite stadii ale învățământului obligatoriu.

Argumentele principale care sunt invocate pentru a justifica în această perioadă testările naționale în unele țări vizează promovarea elevilor, orientarea școlară sau acordarea de certificate. În sistemul de examinare externă din **Polonia**, implementat în 2002, scopul examenului de la sfârșitul școlii secundare inferioare a fost acela de a nota elevii la terminarea acestei etape educaționale. În **Germania**, testarea națională a fost introdusă în 2005 pentru a ajuta la acordarea certificatelor precum și la notarea elevilor în vederea trecerii lor într-un nou stadiu de învățământ.

Tendența de descentralizare și autonomie școlară în Europa, începând cu anii '80 a creat măsuri noi pentru evaluarea rezultatelor educaționale. În **Franța**, spre exemplu, primul test național, din 1979, a fost implementat pentru a aprecia atât performanța elevilor în raport cu obiectivele programei cât și diferențele de performanță ale școlilor. În **Ungaria**, apariția unui sistem democratic de învățământ, împreună cu descentralizarea, au condus, în 1986, la stabilirea unui sistem pentru evaluarea standardizată a școlilor și rezultatelor școlare.

Procesul de descentralizare și de creștere a autonomiei s-a accentuat în anii '90. Politicile privind evaluarea în Europa s-au concentrat pe monitorizarea sistemului de învățământ în ansamblu. În **Marea Britanie**, Legea Reformei în Educație, din 1989, a dat tuturor școlilor mult mai mare libertate. În același timp a crescut controlul centralizat al curriculumului școlar și a consolidat măsurile pentru responsabilizarea școlilor prin evaluarea națională a elevilor. În Suedia, sistemul național de testare a fost reconceptuat ca rezultat al reformelor din 1991. În **Finlanda** a început descentralizarea administrării învățământului la începutul anilor '90.

După 2000, cele mai multe țări au început să se bazeze pe teste în scopul de a monitoriza și a îmbunătăți calitatea învățământului și de a crește eficacitatea și eficiența sistemelor de învățământ.

Eforturile pentru îmbunătățirea calității în educație au fost alimentate și de rezultatele cercetărilor comparative internaționale precum PISA, PIRLS și TIMSS.

## 6. EVALUAREA ÎN EDUCAȚIA SPECIALĂ

O categorie specifică a modelului de evaluare, mai puțin prezentă în documentele de politică educațională, este reprezentată de subsistemul evaluării elevilor cu cerințe educaționale speciale.

Prezentăm, în continuare, un model generalizat, dar preluat și în teoria și practica educației speciale din România.

## Adaptare după B. Gearheart & C.Gearheart (1989)

### 1. Evaluarea inițială

**Scopuri:**  
Identificare, clarificare  
Determinarea încadrării într-un anumit tip de program.

1.2. **Măsuri formale:** *Teste standard*: - Măsurarea inteligenței;-  
Acuitate vizuală; Acuitate auditivă; Status emoțional;  
*Teste de achiziție:* Dezvoltarea limbajului, Discriminare vizuală;  
Discriminare auditivă; Abilități motorii

1.3 **Măsuri informale**, istoric: Istoricul dezvoltării; Istoricul  
educațional; **Măsuri criteriale:** Scale de evaluare; Liste de bifare;  
Analiza probelor de lucru; Diagnosticare; Interviuri;  
Înregistrări ale observațiilor directe, sistematice; Date socio-culturale;  
Informații de la alte agenții comunitare;  
Istoric/ statut medical

### 2. Evaluarea la încadrarea într-un anumit tip de program

2.1. **Scop:**  
Asistare în aplicarea planului educațional individualizat – PEI  
Asistare în luarea deciziilor de plasare în program.

2.2 **Implicații:**  
Toate evaluările inițiale vor fi repetate.  
În unele situații, sunt necesare informații suplimentare pentru dezvoltare unui PEI.  
În majoritatea cazurilor, evaluarea pe bază curriculară va oferi răspunsuri privind: **ce trebuie învățat, cum trebuie învățat sau unde trebuie aplicate măsuri educaționale specifice.**

### 3. Evaluarea continuă

3.1. **Scop:**  
Urmărirea eficacității programului;  
Asigurarea bazelor de modificare a programului.

3.2. **Implicații:**  
Mare parte a acestei evaluări va fi  
informală, fiind realizată de către profesor.  
Pentru anumite scopuri, evaluarea se va  
realiza de către specialiști.

### 4. Evaluarea finală a Programului Educațional Individualizat/ Personalizat

4.1. **Scop:**  
A determina dacă programul este cel  
optim pentru elev.  
A sugera eventuale modificări ale  
programului.

4.2. **Implicații:**  
Această evaluare poate include orice formă de  
evaluare dintre cele de mai sus și va fi canalizată  
pentru îmbunătățirea activităților în anumite arii spe-  
cifice ale PEI unde factorul de progres este negativ.

## 7. PENTRU UN COD DEONTOLOGIC ÎN EVALUAREA REZULTATELOR / PERFORMANȚELOR ȘCOLARE

### Principii generale

Principiile conțin valori pe care orice evaluator și evaluat le pot percepe, înțelege, interpreta și exprima comportamental, acceptate ca norme și repere de bază ale încrederii reciproce în misiunile și responsabilitățile publice și, desigur, și personale.

Important pentru întregul sistem al evaluării este ca responsabilii acestor importante acțiuni să se asigure că aceste principii – valori normative vor fi difuzate, înțelese, respectate, corelate, armonizate și monitorizate permanent.

Sintetizăm, în cele ce urmează, o listă cadru a elementelor constitutive și acționale ale codului deontologic implicat în sistemul evaluării preuniversitare.

Mai întâi, listăm valorile psihologic-acționale ale conduitei actorilor evaluării:

- vor depune toate eforturile pentru a reduce, pe cât posibil, stările puternice de stres emoțional, generate de evaluare, la cei implicați în evaluare;
- vor stabili și menține un dialog comunicativ deschis, practic și constructiv cu toți actorii implicați în evaluare, asigurând confidențialitatea datelor referitoare la personalul implicat, la subiecte, la bareme, la rezultate etc.;
- practicile și procedurile evaluative, dincolo de vigoarea științifică a conceperii și elaborării, vor fi caracterizate prin **complementaritate** și **flexibilitate** pentru a răspunde adaptativ la situațiile contextuale concrete întâlnite, fără a încălca aplicarea criteriilor stabilite la nivel național, calitatea datelor colectate sau ierarhiile stabilite în regulamentele de funcționare;
- asumarea unor obligații de rezervă atunci când se examinează public valorile și limitele acționale ale principiilor de consimțire explicită a accesului la probele/documentele evaluării, fără o motivare explicită și fără a se încălca valorile libertății de acces.

Principalele expresii lingvistice ale valorilor conținute de principiile evaluării sunt: integritatea; onestitatea; corectitudinea; confidențialitatea; transparența; credibilitatea internă și externă.

Principiile cu grad crescut de utilizabilitate pentru actorii evaluării sunt:

- (1) Principiul integrității – exprimă cerința de a se acționa corect, transparent, având conștiința responsabilității în aprecierea și protecția evaluărilor făcute, în afirmarea și implementarea de atitudini pozitive cu privire la faptele și deciziile luate.
- (2) Principiul onestității – exprimă cerința unor preocupări sistematice în a respecta, susține și aplica reglementările în vigoare (interne și externe, în special codurile de procedură).
- (3) Principiul corectitudinii – conform cerințelor acestuia toate deciziile luate vor fi în armonie cu logica probelor administrate, cu interesul declarat al instituțiilor evaluatoare, prevenind astfel conflictele de interese personale, familiale și care pot afecta independența acțiunilor în judecățile formulate în și față de domeniul evaluării.
- (4) Principiul confidențialității – potrivit căruia orice informație obținută, cunoscută, despre rezultatele obținute de evaluați, să fie considerată confidențială, difuzarea fiind permisă, potrivit responsabilităților profesionale, în corelație cu transparența în comunicarea externă, realizată sub un control funcțional.

- (5) Principiul transparenței – în conformitate cu care procesele evaluării ar trebui să aibă completitudinea înțelegerii și acurateții informațiilor, al clarității logice date de circumstanțierea contextului în care se lucrează.
- (6) Principiul protejării identității evaluatorului – potrivit căruia se vor proteja nu numai valorile competiției, ci și ale celor implicați direct în elaborarea probelor de examen, evitându-se conflictele, presiunile.
- (7) Principiul dreptului de contestare – potrivit căruia elevul, părintele, tutorele sau chiar instituții interesate pot cere managerilor/responsabililor explicații profesionale sau reverificarea, pentru unele cazuri, a probelor de examen, de a cere cu decență și documentat explicații de la evaluatori cu privire la obiectivitatea evaluării, fără presiuni de altă natură decât cele pe care le incumbă conștiința proprie statutului de evaluator extern.

De reținut este complementaritatea valorilor și cerințelor formulate în cadrul acestor principii.

## Bibliografie generală

- Cardinet, J. (1998). *Pour apprecier le travail des élèves*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Cerghit, I. (2008). *Sisteme de instruire alternativă și complementare*. Iași: Editura Polirom.
- xxx (2009). *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2009*. EACEA, EURYDICE, EUROSTAT, Bruxelles.
- Cucoș, C. (2008). *Teoria și metodologia evaluării*. Iași: Editura Polirom.
- De Landsheere, G. (1975). *Evaluarea continuă a elevilor și examenele*. București: EDP.
- Depover, Ch., Noel, B. (2000). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Figari, G. (2004). *Évaluer: quel référentiel?* Bruxelles: De Boeck Université.
- Figari, G., Achouche, M. (2001). *L'activité évaluative reinterrogée*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Figari, G. -M, Roegiers, X. (2000). *Quel avenir pour les compétences?* Bruxelles: De Boeck Université.
- Hadji, Ch. (1989). *L'évaluation, règles du jeu*. Paris: ESF Éditeur.
- Hanna, S. G., Dettner, P. (2004). *Assesment for Effective Teaching – Pearson Education s,l/ se*.
- Manolescu, M. (2004). *Activitatea evaluativă între cogniție și metacogniție*. București: Editura Meteor.
- MEN. (1998). *Reforma sistemului de evaluare și examinare*. București: Editura Școala Românească.
- Meyer, G. (2000). *De ce și cum evaluăm*. Iași: Polirom.
- Neacșu, I. (2008). *Calitatea în educație și în învățământ*. În vol. *Pregătirea psihopedagogică* (coord. D. Potolea, I. Neacșu, I.-O. Pânișoară, R. Iucu. Iași: Polirom.
- Neacșu, I., Stoica, A. (coord) (1998). *Ghid general de evaluare și examinare*. M.I., CNEE. București: Aramis.
- Negreț, I. (2008). *Teoria generală a curriculumului educațional*. Iași: Polirom.
- OCDE. (1999). *Mesurer les connaissances et competences des élèves. Un nouveau cadre d'évaluation*.
- Perrenoud, Ph. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence a la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Potolea D., Manolescu, M. (2006). *Teoria și practica evaluării educaționale*. Proiectul pentru Învățământul Rural, București.
- Potolea, D, Neacșu, I., Radu, I.T. (1996). *Reforma evaluării în învățământ*. București: EDP.
- Radu, I. T. (2000). *Evaluarea în procesul didactic*. București: EDP.
- Rogiers, X. (1997). *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Bruxelles: De Boeck Université.
- SNEE. (2001). *Ghid de evaluare. Limba și literatura română*. București: Aramis.
- Stoica, A. (coord). (2001). *Evaluarea curentă și examenele. Ghid pentru profesori*. București: Prognosis.
- Stoica, A. Mihail, R. (2006). *Evaluarea educațională. Inovații și perspective*. București: Humanitas Educational.
- Stoica, A. (2003). *Evaluarea progresului școlar. De la teorie la practică*. București: Humanitas Educational.
- xxx (2009). *Testarea Națională a elevilor în Europa: obiectivele, organizarea și utilizarea*. EACEA, EURYDICE, EUROSTAT, Bruxelles.
- Vogler, J. (coord.) (2000). *Evaluarea în învățământul preuniversitar*. București, Iași: Polirom.



## **Proiect metodologic al Studiului**

### **ANALIZA DINAMICII PERFORMANTELOR ȘCOLARE ALE ELEVILOR**

#### **I. Scopuri generale**

1 Realizarea unui cadru teoretico-metodologic asupra principalelor repere de analiză, cu valoare diagnostică privind rezultatele și practicile din școlile din România.

2. Identificarea unor linii de convergență și divergență la nivel instituțional, dar și între diferitele categorii de actori educaționali implicați în procesul evaluării.

3. Formarea concepției și culturii evaluării.

**II. Beneficiari.** Decidenți, conceptori, utilizatori de probe și instrumente de evaluare a rezultatelor școlare ale elevilor, în special categoriile largi de cadre didactice, elevi, manageri școlari, inspectori școlari și părinți. Populația țintă dominantă o reprezintă totuși corpul profesoral, practicienii, în special cei din învățământul preuniversitar.

#### **II. Obiective prioritare**

Prioritare sunt cel puțin cinci obiective solidare între ele:

1. Surprinderea principalelor repere și elemente de existență a culturii evaluative în documentele de politică școlară.

2. Identificarea rezultatelor școlare din perspectiva calității practicilor existente și implicate de procesele și produsele evaluate din școlile sistemului de învățământ preuniversitar din România.

3. Identificarea principalelor modele de evaluare a achizițiilor curriculare ale elevilor, regășibile sub forma produselor învățării, a rezultatelor, progreselor sau a performanțelor școlare, exprimate în principalele puncte critice ale dinamicii rezultatelor în intervalul celor patru ani de patru ani.

4. Evaluarea indirectă a consecințelor actualului sistem de evaluare practicat din perspectiva competențelor necesare în formarea profesională inițială și continuă a profesorilor, a creșterii responsabilității și autonomiei în derularea diverselor trasee evaluative, inclusiv al testărilor standardizate la nivel internațional (TIMSS, PISA, PIRLS etc.).

5. Construirea unui set minimal de recomandări destinate ameliorării sistemului național de evaluare educațională a rezultatelor/ performanțelor elevilor, pe de o parte, și creșterii competenței evaluative a cadrelor didactice în domeniul examinat, pe de alta, conform noilor reglementări preconizate ca valori calitative în noua lege a învățământului.

## PRINCIPALELE ACTIVITĂȚI / COMPONENTE IMPLICATE ÎN REALIZAREA STUDIULUI

**Nucleul abordării** – Dinamică și reflectări statistice, în măsura existenței acestora, ale rezultatelor școlare în rețeaua școlilor, pe niveluri de școlaritate și, eventual pe județe, regiuni.

1. Dinamica rezultatelor școlare la nivelul **Învățământului primar**/ Elena Rafailă, termene intermediare draft 1, 2, ian 2010, termen final 1 feb. 2011

2. Dinamica rezultatelor școlare la nivelul **Învățământului gimnazial/secundar inferior**/Silvia Făt, termene intermediare draft 1, 2 ian. 2010, termen final 1 feb. 2011

3. Dinamica rezultatelor școlare la nivelul **Învățământului liceal + învățământ profesional** /rețea școlară, tipuri de școli/ Vasile Molan și Viorel Țigănescu, termene intermediare draft 1, 2 ian. 2010, termen final 10 feb. 2011.

**Notă.** a) Aici se vor avea în vedere, cu prioritate, dinamici ale Examenelor naționale și Bacalaureatul.

b) Rezultatele învățământului de artă, sportiv, militar sunt integrate .

c) Nu fac obiectul analizei învățământul postliceal, particular, confesional și învățământul special. Unele referințe pot fi prezentate dacă sunt date speciale.

4. Dinamica rezultatelor școlare la Nivelul Evaluărilor Internaționale TIMSS, PISA, PIRLS, inclusiv 2009/ Gabriela Noveanu și Roxana Mihail, teremen draft 1 și 2, termen final 15. 02. 2011.

5. Conexiuni între Învățământul preuniversitar și Învățământul superior/ Sorin Cristea, termene draft 1 și 2, teremen final 1. 02. 2011

## SUGESTII DE ABORDARE ȘI STRUCTURARE A STUDIULUI PE NIVELURI DE ANALIZĂ

### **Varianta A**

- a. Introducere, cadru general
- b. Legislație generală și specifică ce a reglementat evaluările în sistem
- c. Referințe, fundamentări, proceduri, schimbări metodologice produse în anii de referință, impact național, regional, rețea școlară, local
- d. Conexiuni interne, internaționale. Repere, date statistice interne, internaționale, EURYDICE

e. Bune practici. Studii de caz, dacă sunt relevante și sunt sinteze în domeniu

f. Impact

- g. Limite în abordare
- h. Recomandări
- i. Bibliografie

### **Varianta B**

Planificarea evaluării la nivel național sau internațional:

1. Formularea obiectivelor/elementelor de competență
2. Prezentarea surselor de evaluare/ informații relevante
3. Setul de strategii, metode, tehnici, proceduri utilizate
4. Specificațiile încorporate în instrumentele de evaluare – matrice de specificații
5. Standarde de performanță curriculară existente sau în realizare – construcție și

validare

6. Construcția și validarea testelor/probelor de evaluare – analiză critică
7. Construcția și validarea baremelor de corectare – analiză critică/ exemple
8. Implementarea evaluării – condiții, particularități:
  - a. Crearea condițiilor ptr. realizare
  - b. Cum au fost aplicate instrumentele de evaluare
  - c. Cum au fost colectate dovezile evaluării
  - d. Care au fost modelele de analiză și interpretare a rezultatelor, raportate la cele trei repere/ referențiale
    - criterii de referință
    - indicatori de performanță
    - descriptori de performanță
9. Verificarea / validarea și recunoașterea rezultatelor:
  - a. Cine a avut responsabilitatea deciziilor
  - b. Care au fost instituțiile cu competențe în domeniu
  - c. Cine a monitorizat evaluările
    - intern
    - extern
  - d. dacă Rapoartele au fost diseminate și încorporate în Rapoartele naționale privind Starea învățământului

### **NOTĂ**

1. Planificarea principalelor activități și termene, potrivit Diagramei Gantt, nu a fost propusă separat, ci a fost integrată în cap IV.
2. Pentru continuarea cercetării empirice a studiului a fost propus colectivului, care realizează studiul *Analiza mediului școlar*, un număr de itemi.



# **GLOSAR DE TERMENI**

## **– ÎN DOMENIUL *EVALUARE ȘCOLARĂ***

### **AUTORI:**

Prof. univ. dr. Ioan Neacșu (coordonator)  
Prof. univ. dr. Sorin Cristea (coordonator)  
Prof. univ. dr. Marin Manolescu  
Conf. univ. dr. Vasile Molan  
Prof. univ. dr. Ion Negreț-Dobridor  
Prof.univ.dr. Ion-Ovidiu Pânișoară

Conf. univ. dr. Elena Rafailă  
Lector univ. dr. Roxana Urea  
Cercetător pr. III dr. Gabriela Noveanu  
Expert dr. Roxana Mihail  
Lect. univ. dr. Silvia Făt  
Expert drd. Viorel Țigănescu

# Argument

Textul elaborat sub genericul „Glosar de termeni – în domeniul *evaluare școlară*” este produsul unei cercetări colective, inițiată în contextul proiectului „Cadru de referință al curriculumului național pentru învățământul preuniversitar: un imperativ al reformei curriculare”. Autorii, cadre didactice și cercetători din domeniul științelor educației, au avut în vedere clarificarea unor termeni pedagogici importanți în procesul de analiză a dinamicii performanțelor școlare în societatea informațională, bazată pe cunoaștere.

Prezentul „Glosar” nu trebuie încadrat în categoria dicționarelor de specialitate din domeniul științelor educației. Scopul său este limitat, dar pragmatic – să fie util (și utilizabil) cadrelor didactice în condițiile în care evaluarea școlară are un rol determinant în perspectiva reformei curriculare aflate în atenția factorilor de politică a educației la nivel legislativ, normativ, metodologic, operațional. În acest context, conceptele de referință au fost promovate și actualizate în acord cu specificațiile aduse de *Legea educației naționale nr 1 / 2011*, publicată în *Monitorul Oficial al României*, 10 ianuarie 2011.

Activitatea de cercetare realizată a condus la elaborarea a 141 de termeni care pot fi grupați la patru niveluri de referință:

1) *Concepte pedagogice fundamentale*, necesare pentru înțelegerea problematicii *evaluării școlare* în perspectiva paradigmei *curriculumului* (vezi, de exemplu: *curriculum, curriculum – ca paradigmă, ca proiect, evaluarea, finalitățile educației, reforma învățământului, reforma curriculară*);

2) *Concepte pedagogice operaționale*, promovate de *Teoria și metodologia evaluării* (vezi, de exemplu: *autoevaluare, bancă de itemi, competențe – generale, specifice etc; descriptori de performanță, diagnoză, evaluare – inițială / predictivă, formativă / continuă, sumativă / cumulativă; operațiile evaluării, performanță, standardele de evaluare, strategii de evaluare, tehnici de evaluare*);

3) *Concepte care definesc diferite practici pedagogice*, promovate la nivel de *politică a educației* (vezi, de exemplu: *Cadrul european al calificărilor; PIRLS, PISA, TIMSS*);

4) *Concepte pedagogice noi*, construite la nivel *interdisciplinar* (vezi, de exemplu: *alfabetizare digitală, cultura evaluării, calitate, valoare adăugată*).

Cele patru niveluri de referință pot oferi sau sugera cititorilor noștri, angajați în proiectarea și realizarea unor activități de educație de calitate, o posibilă grilă de lectură cu caracter orientativ, utilă în plan metodologic și practic.

Actualul „Glosar” are un dublu caracter deschis, promovat în mod programatic pentru intervențiile posibile și necesare pe care le așteptăm de la: (1) specialiștii în științele educației, îndeosebi din domeniul teoriei și metodologiei evaluării, politicii educației, managementului educației; (2) practicienii educației, cadre didactice de la toate specialitățile și treptele de învățământ, angajați zi de zi în proiectarea și realizarea instruirii, a *predării-învățării-evaluării*. Calitatea superioară a prezentului material este în consens cu aspirațiile educației și ale societății bazate pe cunoaștere.

Prof. univ.dr. Ioan Neacșu;  
Prof.univ.dr. Sorin Cristea (coordonator)

În finalul fiecărui termen este menționat prenumele și numele autorului, cu inițiale, după cum urmează: Sorin Cristea (S.C.); Silvia Făt (S.F.); Marin Manolescu (M.M.); Roxana Mihail (R.M.); Vasile Molan (V.M.); Ioan Neacșu (I.N.); Ion Negreț-Dobridor (I.N-D.); Gabriela Noveanu (G.N.); Ion-Ovidiu Pânișoară (I-O.P.); Elena Rafailă (E.R.); Viorel Țigănescu (V.Ț.); Roxana Urea (R.U.).

## LISTA DE TERMENI

### A

Abandonul școlar (V.M.)  
Abilitate/Abilități (I.N.)  
Abstractizare (V.M.)  
Accesibilitate (V.M.)  
Adaptare școlară (I.N.)  
Alfabetizare digitală (G.N.)  
Alfabetizare financiară (R.M.)  
Alfabetizare matematică (R.M.)  
Alfabetizare pentru lectură (R.M.)  
Alfabetizare științifică (R.M.)  
Algoritm (F.M.)  
Analfabetism funcțional (M.M.)  
Analiză critică (R.M.)  
Analiză de nevoi (S.F.)  
Aptitudine (E.R.)  
Autoevaluare (M.M.)

### B

Bacalaureat (V.M.)  
Bancă de itemi (S.F.)  
Barem de corectare și notare/apreciere (M.M.)  
Bază de date (S.C.)  
Brainstorming (V.M.)

### C

Cadrul european al calificărilor (V.Ț.)  
Calificare (V.M.)  
Calitate (I.N.)  
Calitățile testelor (M.M.)  
Cazuistică (V.M.)  
Certificare (V.Ț.)  
Clasă pregătitoare (V.M.)  
Competența (S.C.)  
Competența de a învăța să înveți (R.M.)  
Competențe-cheie (R.M.)  
Competențe de antreprenariat și spirit de inițiativă (R.M.)  
Competențe digitale (R.M.)  
Competențe generale (E.R.)  
Competențe în matematică și competențe de bază în știință și tehnologie (R.M.)  
Competențe sociale și civice (R.M.)  
Competențe specifice (E.R.)  
Competențe transversale (R.M.)  
Componentele curriculumului (S.C.)  
Comunicarea în limba maternă (R.M.)  
Comunicarea în limbi străine (R.M.)  
Conștiință și expresie culturală (R.M.)

Conținutul educației (S.C.)  
Conținutul instruirii (S.C.)  
Corelare (R.U.)  
Corelație (R.U.)  
Corelație statistică (R.U.)  
Credite de acumulare și transfer (V.Ț.)  
Criteriu de evaluare (M.M.)  
Criteriu-indicator. Relație (M.M.)  
Cunoștințe (S.C.)  
Cultura evaluării (I.N.)  
Curriculum (I.N.-D.)  
Curriculum ascuns (I.N.-D.)  
Curriculum ca paradigmă (S.C.)  
Curriculum ca proiect (S.C.)  
Curriculum centrat pe cel ce învață (I.N.-D.)  
Curriculum de bază / Core curriculum (I.N.-D.)  
Curriculum design / proiectarea curriculumului (I.N.-D.)  
Curriculum formal (E.R.; I.N.-D.)  
Curriculum implementat (G.N.)  
Curriculum intenționat (G.N.)  
Curriculum informal (E.R.)  
Curriculum la decizia școlii (E.R.)  
Curriculum realizat (G.N.)  
Curriculum național (E.R.)

### D

Deprinderi școlare (I.N.)  
Descriptori de performanță (E.R.)  
Dezvoltarea curriculumului (I.N.-D.)  
Diagnoză (S.F.)  
Dificultăți de învățare (I.N.)  
Dinamica performanțelor elevilor (V.M.)  
Disciplină școlară (E.R.)  
Docimologie (M.M.)  
Domeniile pregătirii de bază (V.Ț.)

### E

Eficacitate educațională (I.N.)  
Eficiență în educație (I.N.)  
Empatie (V.M.)  
Eroare în evaluare (M.M.)  
Evaluare (S.C.)  
Evaluare inițială / predictivă (E.R.)  
Evaluare internațională (G.N.)  
Evaluare formativă / continuă (E.R.)  
Evaluare formatoare (E.R.)  
Evaluarea rezultatelor învățării (R.M.)  
Evaluare sumativă / cumulativă (E.R.)  
Examen (R.M.)

Examen de capacitate (V.M.)  
Examen național (R.M.)

## F

Feedback (S.F.)  
Finalitățile educației (S.C.)  
Formare profesională (V.M.)

## G

Gândire critică (R.M.)  
Grilă de evaluare (M.M.)

## I

Item de evaluare (R.M.)  
Item pedagogic (M.M.)  
Indicator de evaluare (M.M.)  
Inovație (V.M.)  
Instruire (S.C.)  
Instruire asistată de calculator (S.F.)  
Instrument de evaluare (M.M.)  
Integrare socioprofesională (I.N.)  
Interevaluare (R.M.)

## Î

Învățare (E.R.)  
Învățământ profesional și tehnic (V.Ț.)

## M

„Mastery learning” (I.N-D.)  
Metoda de evaluare / metodologia de evaluare (E.R.)  
Metoda de învățământ (I-O.P.)  
Mijloc de învățământ (I.N.)  
Model (I.N.)  
Modele de instruire (S.C.)  
Motivație (I-O.P.)

## N

Nota școlară (M.M.)  
Noțiuni (V.M.)

## O

Obiectivele educației (S.C.)

Operațiile evaluării (M.M.)  
Orientarea școlară și profesională (V.M.)

## P

Performanțe (R.M.)  
PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) (G.N.)  
PISA – Programme for International Student Assessment (R.M.)  
Portofoliul în evaluare (M.M.)  
Predarea (E.R.)  
Proces de învățământ (S.C.)  
Produsele curriculumului (S.C.)  
Programul de intervenție personalizat (R.U.)  
Programele educaționale individualizate (R.U.)  
Progres școlar (S.F.)  
Prognoză (S.F.)

## R

Recunoașterea creditelor (R.M.)  
Reforma curriculară (I.N-D.)  
Reforma învățământului (S.C.)  
Reușita școlară (I.N-D.)  
Rezultatele învățării (R.M.) 67

## S

Standardele de evaluare / performanță (G.N.)  
Standardele de pregătire profesională (V.Ț.)  
Strategii de evaluare (M.M.)  
Scara de notare / apreciere (M.M.)  
Scopuri ale educației (S.C.)

## T

TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) (G.N.)  
Tehnica de evaluare (M.M.)

## V

Valoarea adăugată (I.N.)



# A

## **ABANDONUL ȘCOLAR** (*Ab. șc.*)

*Ab. șc.* reprezintă un fenomen care constă în întreruperea studiilor obligatorii de către elev din diferite motive: condiții materiale precare, inadaptare la procesul de învățare, acumulare de goluri în cunoștințe care nu mai permit înțelegerea, relații tensionate cu profesorii, sarcini didactice care depășesc posibilitățile sale intelectuale, influențe negative ale unor prieteni, asistență psihopedagogică necorespunzătoare sau inexistentă etc. *Ab.șc.* poate fi temporară sau definitiv. De prevenirea sau rezolvarea acestor cazuri răspund: cadrele didactice, părinții și comunitatea locală. (V.M.)

## **ABILITATE / ABILITĂȚI** (*A.*)

Termen cu semnificații multiple, *A.* exprimă o componentă aptitudinală sau un nivel operațional al acțiunii integrat într-o activitate complexă sau clasă de comportamente complexe – fizice, mentale, comunicative, actoricești, tehnologice, artizanale, muzicale etc. Criteriile după care evaluăm calitatea *A. elevului*, iar în unele cazuri și ale cadrului didactic – a se vedea spațiul curricular, metodologic, evaluativ ș.a., formal sau nonformal – sunt: rapiditatea, precizia, finețea, facilitatea, eficacitatea calitativă, eficiența cantitativă, consumul rațional de energie, efort și timp, ingeniozitatea, capacitatea de esențializare, de clasificare, de memorare, de identificare, de observare ș.a.

*A.* ca produs major al învățării prin exercițiu, fără a-i nega și rădăcinile genetice, a devenit reper în evaluarea elevilor, obiectiv al programelor educaționale, element diferențiator interindividual și social al personalității.

Diferențierea *A.* este legată de factori precum: vârstă, maturizarea psihofizică, situație/context, complexitatea activității, rol-statusurile sociale ale elevului, de eficacitatea muncii în grup, rezistența la condițiile socio-emoționale, la stres etc.

*A.* se formează, antrenează și dezvoltă prin strategii educaționale explicite sau implicite, pe termen mediu și lung, în funcție de natura și complexitatea lor. Este important dacă *A.* sunt definite fie ca *A. de bază* sau *A. de nivel superior*, precum *alfabetizarea informatică, mediatică*, cognitive, spirituale, motrice, *problem-solving, creative* etc. fie ca *A. de nivel mediu* – fie ca *A. complementare* (I.N.)

## **ABSTRACTIZARE** (*Abs.*)

Operație intelectuală care constă în extragerea trăsăturilor esențiale dintr-un complex de însușiri, pe cale inductivă; ridicare din planul concretului spre cel al generalizării și esențializării. Un astfel de proces de *Abs.* realizează copilul mic când ajunge de la reprezentări prenoționale unitare, la noțiuni generale. Tot *Abs.* este și procesul izolării unei singure caracteristici, dintr-un context general sau descrierea caracteristicilor unui proces complex sau ale unui obiect aflat în afara sferei de percepție. (V.M.)

## **ACCESIBILITATE** (*Accs.*)

*Accs.* reprezintă calitatea cunoștințelor de a fi înțelese de elevi. Înțelegerea cunoștințelor prin *Accs.* trebuie să fie în relație cu nivelul de vârstă a elevilor sau gradul lor de pregătire. Pentru realizarea acestor cerințe, profesorul trebuie să respecte în predare *principiul accesibilității* cunoștințelor, care înseamnă abordarea lor de la simplu la complex, de la ușor la greu, de la apropiat la depărtat, de la cunoscut la necunoscut. Numai acest principiu nu rezolvă

problemele dacă elevul nu depune efortul intelectual necesar, după posibilitățile lui. (*Dicționar de pedagogie*, 1979) (V.M.)

### **ADAPTARE ȘCOLARĂ (AȘ)**

Concept polivalent, cu orientare valorică de natură psihologică, educațională, sociologică, psihosocială, medicală ș.a. AȘ explicitează conduita complexă a elevului, adaptat sau în curs de adaptare, care ia forma unei capacități speciale de organizare, facilitare și aplicare a unor seturi de măsuri destinate adecvării și integrării într-un mediu schimbător sau în schimbare.

AȘ reprezintă capacitatea adaptativă a elevului la solicitările mediului educațional determinată, condiționată sau influențată de câțiva factori semnificativi, interactivi, cu gradienti variați de nivel, precum: confort psihologic, sănătate generală, comunicativitate, competența de a prelucra și utiliza cunoștințele, abilitățile, valorile și atitudinile aflate la nivel experiențial, calitatea coeziunii sociale, accesul și echitatea la și în mediile educaționale, relevanța proactivității la situații de calitate.

AȘ are câteva sensuri operaționale specifice elevului, cele mai frecvente fiind legate de: a) potențialul acestuia de a se înscrie cu economie de mijloace schimbărilor și transformărilor ce au loc la nivelul caracteristicilor și comportamentelor sale într-o manieră relativ predictibilă; b) capacitatea de a-și construi un mediu adecvat așteptărilor sale; c) capacitatea de a răspunde inteligent unor situații de risc, de insucces școlar temporal la un examen de selecție, la o evaluare intermediară sau la un mediu care conține obstacole, dificultăți.

AȘ reprezintă: a) un comportament de răspuns individual orientat pozitiv la un mediu școlar nou sau la unul modificat față de anticipările sale; b) un proces de organizare și echilibrare optimă dinamico-energetică, motivațională și mental-psihologică la schimburile dintre subiect și obiect; c) un echilibru între procesele de asimilare și acomodare (J. Piaget); d) o unitate funcțională a circuitelor și ciclurilor comportamentale, a coordonărilor și sintezelor regulatorii la nivelul conștiinței sociale și relațiilor interpersonale (Craig & Sharon).

AȘ reprezintă: disponibilitatea psihismului școlarului de a produce și controla modificările ce au loc la nivelul structurilor cognitive-perceptive, abilități și deprinderi senzoriomotrice, al operativității gândirii în formele ei superioare, individuale sau în forme combinate cu cele emoțional-afective.

AȘ reprezintă rezultatul sinergiei vs. al disipării acțiunii factorilor menționați. La polul negativ înregistrăm o personalitate inadaptată, cu evidente tulburări ce se produc la nivelul normalității sensibilității, receptivității, suportabilității și neconformității, pierderea valorii sinelui, reducerea echilibrului, acumulări de frustrări și răspunsuri critice, conflicte, conduite de risc, disfuncții ecopsihologice, dizarmonii, slab control al discernământului, gândire negativă ș.a. (I.N.)

### **ALFABETIZARE DIGITALĂ (A.dgt.)**

Reprezintă un ansamblu format din atitudini, înțelegere și deprinderi necesare pentru utilizarea și comunicarea informațiilor și a cunoștințelor, în mod efectiv, într-o varietate de medii și formate” (Bawden, D., 2008). Componentele acestui tip de alfabetizare sunt: a) *competențele* – lectura și înțelegerea în format digital sau nondigital; b) crearea și comunicarea informației digitale; c) evaluarea informației; d) ansamblul cunoștințelor; e) alfabetizarea informațională; f) alfabetizarea *media*; g) atitudinile și perspectivele; h) învățarea independentă; i) alfabetizarea morală. Cu toate că este considerată a fi un cadru de referință pentru celelalte tipuri de alfabetizare, nu se consideră oportun a se sugera un model al A.dgt. care să fie potrivit pentru toți sau chiar pentru același individ pe tot parcursul vieții. Este necesară o

actualizare a competențelor din moment ce circumstanțele individuale se schimbă, iar schimbările care sunt suportate de mediul digital conduc la noi competențe. (G.N.)

### **ALFABETIZARE FINANCIARĂ** (*Alf.Fn*)

Set de capacități de utilizare a cunoștințelor și de înțelegere a conceptelor financiare, motivarea și încrederea de a le aplica pentru a lua decizii eficiente într-o gamă largă de contexte financiare, cu scopul îmbunătățirii bunăstării financiare a persoanelor și a societății și pentru a abilita participarea la viața economică. (R.M.)

### **ALFABETIZARE MATEMATICĂ** (*Alf.mt*)

Set de capacități de înțelegere individuală a rolului matematicii și de angajare în activitățile implicate, într-o manieră răspunzând necesităților personale și sociale. PISA le evaluează multidimensional în raport cu: a) conținutul matematic; b) procesul matematic; c) situațiile (personale, educaționale, ocupaționale, publice și științifice) de manifestare a capacităților / deprinderilor de bază. (R.M.)

### **ALFABETIZARE PENTRU LECTURĂ** (*Alf.l*)

Este definită ca abilitatea de a înțelege și folosi acele forme ale limbajului cerute de societate și/sau valorizate de individ. Tinerii cititori pot construi înțelesuri dintr-o varietate de texte. Ei învață să citească pentru participarea într-o comunitate de cititori din școală, pentru a face față cerințelor din viața de zi cu zi sau de plăcere (PIRLS, 2001). Definiția termenului general de „alfabetizare” s-a extins în ultimii cincizeci de ani. A fi alfabetizat în zilele noastre implică mai mult decât a învăța cum să folosești, în mod efectiv, limbajul; indivizii alfabetizați știu cum să culegă, să analizeze și să utilizeze informația, să răspundă la întrebări, să rezolve probleme și să ia decizii (Kasper 2000). „A fi alfabetizat cuprinde autodisciplină, controlul limbajului, facilitarea exprimării personale și o înțelegere a opțiunilor și a deciziilor de luat în viață” (Morgan 2006, p. 388). În PISA, *Alf.l* (engl. *reading literacy*, fr. *culture de la lecture*) reprezintă setul de capacități de înțelegere și reflecție asupra textului, conform ideilor și experiențelor individuale, în consonanță cu experiențele anterioare ale tânărului de 15 ani. PISA le evaluează multidimensional în raport cu: forma materialului / suportului de citit sau textului; tipul de sarcină de citire; scopul textului. (R.M.)

### **ALFABETIZARE ȘTIINȚIFICĂ** (*Alf.șt*)

Set de capacități de utilizare a cunoștințelor, a proceselor științifice și a cunoașterii științifice specifice, pentru a înțelege lumea reală și pentru a participa la deciziile ce o afectează. PISA le evaluează în raport cu: a) conceptele științifice; b) procesele științifice; c) situațiile științifice. (R.M.)

### **ALGORITM** (*Alg.*)

În didactică, *Alg.* (de la numele savantului arab al-Kharezmi) constă în succesiuni de procedee operaționale, într-o ordine prestabilită, care duc la rezolvarea unor probleme (sarcini, situații) asemănătoare. Rezolvarea pas cu pas a operațiilor prestabilite sporește eficiența procesului de învățare, promovează strategii eficiente de gândire și de rezolvare a problemelor. De aici rezultă și „algoritmul de învățare”, care este un sistem de predare-învățare cu informații standardizate: întrebare, răspuns, compararea răspunsurilor, repetarea sau continuarea programului. Algoritmul de învățare presupune optimizarea relației dintre cantitatea de cunoștințe necesare și timpul de învățare. În procesul de predare-învățare se

însușesc: algoritmi de efectuare a operațiilor matematice, de rezolvare a problemelor, de efectuare a unei analize gramaticale, de descifrare a unei hărți geografice, de mînuire a unui aparat. Metoda de instruire în care se folosesc algoritmi este *algoritmizarea*. (V.M.)

### **ANALFABETISM FUNCȚIONAL (A.f.)**

Prin *A.f.* este desemnată situația în care un individ care a frecventat școala nu este capabil să reinvestească achizițiile sale în situații cotidiene de viață, întrucât învățarea a fost predominant teoretică și deconectată de realitate. O persoană se află în situație de *a.f.* atunci când a învățat ceva în școală, dar nu are capacitatea de a pune în practică, de a aplica, de a transfera în situații concrete, dar mai ales în situații de viață, ceea ce a învățat deja. (M. M.)

### **ANALIZĂ CRITICĂ (A.cr.)**

Formă de analiză a gândirii despre orice subiect, orice conținut sau problemă, incluse, de obicei, în cadrul unui text în sens extins. Persoana angajată în *A.cr.* îmbunătățește calitatea operațiilor logice conținute în text printr-o comparare a structurilor inerente procesului de gândire cu anumite standarde intelectuale asumate. Procesul implică o evaluare continuă a plauzibilității și a relevanței datelor disponibile, a informațiilor derivabile din observație sau din experiment prin raționament, a corelărilor desprinse sau propuse și a consecințelor constatate. (R.M.)

### **ANALIZĂ DE NEVOI (A.nv.)**

Analiză specifică ce își propune identificarea nevoilor de formare ale unui grup de învățare structurat. Aceasta se realizează conform unei metodologii asemănătoare celei de cercetare (ancheta pe bază de chestionar sau interviu, focus-grup, tehnica Ishikawa, analiza SWOT) în scopul colectării, analizei, evaluării nevoilor de învățare ale populației chestionate. *A.nv.* stabilește premisele pedagogice și științifice ale planificării programului de formare, întrucât permite: planificarea monitorizării și a evaluării programului de formare; stabilirea obiectivelor formării care decurg în mod natural din necesitatea definită; stabilirea tematicii; elaborarea metodologiei programului de formare; planificarea sesiunilor de formare. Poate avea și o componentă reflexivă, de conștientizare a propriilor obiective, trebuințe, nevoi de învățare. Acest tip de analiză se poate realiza atât la nivel individual, cât și organizațional. (S.F.)

### **APTITUDINE (Apt.)**

Componentă a subsistemului instrumental-operațional al personalității, care condiționează realizarea, în anumite tipuri de activități, a unor rezultate deosebite, superioare celor obținute de persoane lipsite de respectiva aptitudine. Datorită *Apt.*, subiectul realizează ușor și rapid sarcini cu dificultate și complexitate crescute, rezolvă probleme obișnuite folosind metode inedite, elegante sau descoperind soluții neașteptate, rezolvă probleme noi, complexe, nestructurate; în toate aceste situații, depășește cu mult pe cei care nu dispun de un astfel de instrument. În psihologia românească *Apt.* este definită ca: a) „sistemul operațional complex, suplu, flexibil, eficient care permite subiectului să realizeze rezultate supramedii” (P. Popescu Neveanu, 1978); b) „complex de procese și însușiri psihice individuale, structurate într-un mod original, care permite efectuarea cu succes a anumitor activități” (M. Zlate, 1995); c) „potențialul adaptativ care permite individului să realizeze performanțe superioare mediei comune” (M. Golu, 2000). *Apt.* integrează într-o structură, complexă, multidimensională elemente informaționale, operatori și condițiile logice care se aplică acestor elemente, acțiuni și operații mentale și motorii, procese și însușirile lor psihice – toate superior dezvoltate și articulate. Aceeași *Apt.* se diferențiază de la o persoană la alta prin nivelul de dezvoltare a

componentelor, prin modul și gradul lor de interacțiune și articulare. Deși necesită o bază nativă, *Apt.* nu este înnăscută ci se construiește prin învățare și exersare. Ponderea între înnăscut și dobândit este variabilă de la o *Apt.* la alta. Sunt *aptitudini* care necesită o dotație considerabilă (*aptitudinile artistice și sportive*, în general), pe când altele se pot forma pe o dotație globală, exersarea și învățarea fiind dominante (*Apt. de conducere auto sau chiar Apt. pedagogică*). În cazul *Apt. pedagogice* pregătirea psihologică și pedagogică, reflecția personală asupra ideilor/ teoriilor/ modelelor și practica pedagogică trăită și valorificată conștient, sentimentele și atitudinile față de elevi etc., depășesc așa numita *vocație pedagogică*. Indiferent de natura *Apt.*, învățarea, exersarea conștientă și de lungă durată, sunt indispensabile. În absența lor, potențialul latent și polivalent, se risipește. De aceea rolul familiei și al școlii este remarcabil. Formarea *aptitudinilor* se realizează procesual presupunând etape precum:

a) identificarea potențialului nativ; b) structurarea potențialităților prin exersare și învățare, maturizare; c) atingerea optimului funcțional. Efortul deosebit pe care trebuie să îl depună copilul / elevul poate fi susținut prin *motivarea* adecvată a acestuia. *Apt.* se exprimă prin: a) calitățile produselor realizate (noutate, originalitate, utilitate, valoare socială); b) caracteristicile activităților desfășurate (rapiditate, precizie, productivitate, eficiență, originalitatea metodelor utilizate); c) gradul de structurare și integrare a elementelor (integrare, stabilitate, sintetism).

*Aptitudinile* se clasifică după mai multe criterii. După *complexitatea structurii*, se disting *aptitudinile simple și semicomplexe* (influențează calitatea unor operații și acțiuni aflate în structura activității) de cele *complexe* (influențează calitatea activității în integralitatea ei). La rândul lor, *aptitudinile complexe* se diferențiază după gradul de aplicabilitate în *aptitudini generale* (spiritul de observație, de exemplu) și *speciale (aptitudinile artistice, particularizate și ele după domeniul artistic practicat)*. După natura psihică, *aptitudinile* pot fi *senzoriale, psihomotrice, intelectuale*. Descoperirea potențialului nativ, construirea și valorificarea aptitudinilor reprezintă finalități importante ale *educației formale* centrată pe elev. Activitatea elevului permite cadrului didactic să sesizeze prezența *disponibilităților aptitudinale* ale acestuia (pe baza unor indicatori precum ușurința cu care învață anumite lucruri, rapiditatea rezolvării sarcinilor, performanțe obținute). Metodele activ-participative (centrate pe exercițiu conștient și pe rezolvarea creativă de probleme), învățarea independentă, motivarea cognitivă și afectivă, autoevaluarea și evaluarea prin raportare la cerințele activității, dar și la performanțele realizate de alții, sunt câteva dintre dimensiunile *strategiilor educaționale formatoare de aptitudini*. (E.R.)

### **AUTOEVALUARE** (*A.ev.*)

Perspectiva *A.ev.* în procesul de învățământ implică / presupune coresponsabilizarea celui care învață, deci a elevului. *A.ev.* 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. „Oricare ar fi concepțiile pe care le nutrim, nu poate exista învățare fără evaluare și autoevaluare”. (J. M. Monteil, 1997, pag. 58). *A.ev.* 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, 2001, pag. 109). În consecință, *A. ev. devine o componentă a metacogniției*. Principalele modalități de dezvoltare a capacității de *A. ev.* a elevilor sunt: 1) autocorectarea sau corectarea reciprocă; 2) autonotarea controlată; 3) metoda de apreciere obiectivă a personalității. (M. M.)

## B

### **BACALAUREAT (*Bac*)**

*Bac* constituie o formă de evaluare finală cu caracter oficial care este susținută de absolvenții ciclului superior al liceului. Cu ani în urmă, s-a numit *examen de maturitate*. Examenul de *Bac* se desfășoară potrivit prevederilor Legii învățământului nr. 84/1995, republicată cu modificările și completările ulterioare. În prezent urmează să fie adaptat la cerințele noii legi a învățământului. Până în 2010, examenul a constat în probe scrise și orale, iar din 2010, evaluarea competențelor de comunicare orală se desfășoară în timpul anului școlar, iar probele scrise, în sesiunea de examen. Subiectele pentru examenul de *Bac* se elaborează de MECTS, iar *Bac* se numește și „examen național”. Probele de examen sunt comune (limba și literatura română, una din limbile moderne de circulație internațională și limba maternă) și diferențiate în funcție de filieră, profil, specializare și de opțiunea elevilor. În urma promovării examenului, absolventul primește o diplomă de *Bac* necesară pentru înscrierea în învățământul superior sau pentru încadrare pe posturi corespunzătoare studiilor. De-a lungul timpului *Bac* a însemnat și „titlul obținut în urma acestui examen”, precum și „posesorul titlului respectiv”. (V.M.)

### **BANCĂ DE ITEMI (*B.I*)**

Set organizat de itemi riguroși formulați, clasificați după criterii multiple, accesat de către administratori în vederea realizării de noi teste diferențiate pe discipline, clasă, obiective de evaluare, date statistice. *B.I* este utilizată în toate formele de evaluare (inițială, formativă, sumativă, internă sau externă) și permite comparabilitatea rezultatelor la populații diferite, precum și reactualizarea automată în momentul includerii de itemi noi. De asemenea, *B.I* facilitează elaborarea testelor standardizate. Banca de itemi poate fi utilizată atât la crearea testelor criteriale și a celor normative, deoarece conține itemi cu grad de dificultate diferit. Conținutul băncii de itemi trebuie să corespundă modelului modular al disciplinei. O atenție deosebită trebuie acordată calității itemilor, deoarece aceasta influențează decisiv calitatea evaluării. Algoritmii de elaborare a băncii de itemi pentru realizarea testării presupune următoarele operații: elaborarea, selectarea, ajustarea unei secvențe de itemi, expertiza itemilor (verificare la corectitudinea formulării), introducerea itemilor acceptați, administrarea secvenței de itemi introduse în banca de itemi, expertiza itemilor prin raportare la validitatea de conținut și acceptare. (S.F.)

### **BAREM DE CORECTARE ȘI NOTARE/ APRECIERE (*Bcn/a*)**

Instrument în baza căruia sunt corectate și notate producțiile elevilor. *Bcn/a* reprezintă schema de notare-apreciere. Este instrumentul pe baza căruia se apreciază lucrările elevilor. *Este un instrument de corectare asociat unei/unor sarcini concrete de lucru date elevilor.* Conține indicatori de natură cantitativă și calitativă. Astfel, itemii obiectivi pot fi corecți cu prioritate pe baza unor repere cantitative. Se pot face însă și descrieri privind calitatea răspunsului. Pe măsură ce se avansează spre itemii *semiobiectivi* și *subiectivi*, reperele de corectare își diminuează aspectul cantitativ, intrând în funcțiune criterii calitative, mai greu de elaborat. „Dificultatea alcătuirii schemei de notare este în raport direct cu tipul de itemi utilizat”. (A. Stoica coord., 2001, p. 85). În procesul de elaborare a *Bcn/a* ar trebui să se realizeze diferențierea a ceea ce se măsoară de ceea ce se apreciază. Fiecare tip de rezultat școlar reprezentativ, de produs solicitat (portofoliu, proiect, referat etc.) trebuie să beneficieze de instrumente de corectare și apreciere specifice, care să includă, în funcție de situație,

punctaje pentru ceea ce se poate măsura, grile uniforme sau grile descriptive de evaluare pentru ceea ce se pretează la aprecieri. Având în vedere faptul că în cazul evaluărilor de parcurs și la final de capitol urmărim cu precădere identificarea erorilor elevului cu scopul ameliorării programului de instruire și învățare, *baremul de corectare și apreciere* trebuie să se concentreze pe „determinarea principalelor performanțe (unități de răspuns) pe care trebuie să le evidențieze elevul în răspunsul său la fiecare item. Unităților de răspuns li se acordă puncte care, însumate, determină nota (scorul) pentru un anumit item” (ibidem). *Baremul* va prezenta caracteristicile răspunsului pentru punctaj maxim, mediu sau minim; se precizează criteriile și pentru nivelurile medii dar mai ales pentru performanța minimă acceptată (*pragul de reușită*). Sunt de semnalat următoarele două aspecte: a) în cazul itemilor de tip obiectiv predomină criteriul de corectare cantitativă (nu lipsesc nici criteriile calitative); b) în cazul itemilor de tip subiectiv predomină criteriile de corectare calitative cărora li se asociază însă *puncte și note* (nu lipsesc nici criteriile calitative).

Într-o abordare pe bază de competențe, *Bcn/a* definește în general patru niveluri de stăpânire a fiecărui criteriu: nivelul maximal, nivelul minimal, nivelul mediu-parțial, absența totală a stăpânirii criteriului. Într-o evaluare realizată de-a lungul unei sarcini complexe de învățare, un *Bcn/a* este un tablou care precizează ponderea fiecărui criteriu de corectare, precum și pragul de stăpânire pentru fiecare dintre ele. (M. M.)

### **BAZA DE DATE (Bd)**

Ansamblu de informații pedagogice necesare, acumulate din diferite surse (politică a educației, cercetări, investigații naționale și locale, evaluări naționale și locale etc.) utilizate în activități de evaluare a sistemului de învățământ și a procesului de învățământ, a organizației școlare, a profesorilor, a elevilor, a curriculumului școlar, a gradului de utilizare a resurselor pedagogice. *Bd* vizează procesarea și stocarea resurselor pedagogice informaționale necesare în contexte multiple, didactice și extradidactice, special pentru realizarea obiectivelor proiectate la diferite niveluri ale sistemului și ale procesului de învățământ. Presupune crearea unui cadru instituțional specializat, organizat la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ: ministere, inspectorate școlare, școli, comisii / catedre metodice etc. Un rol special în realizarea *Bd* este asumat de acele structuri care îndeplinesc funcții de reglare-autoreglare a sistemului și a procesului de învățământ prin acțiuni de perfecționare și cercetare specifice – vezi: Casele corpului didactic; centrele / cabinetele de asistență psihopedagogică și socială a elevilor, părinților și profesorilor; cabinetele de documentare pedagogică; bibliotecile / mediatecele școlare / universitare etc. (S.C)

### **BRAINSTORMING (Brg.)**

Termenul de *Brg.* provine din engleză și ar însemna „furtună în creier”; în românește a fost tradus ca „asalt de idei”, iar în didactică a fost folosit termenul de „metoda inteligenței în asalt” sau „metoda alegerii unor idei spontane și libere într-un grup în scopul rezolvării anumitor probleme”. *Brg.* a fost creat de A. Osborn în 1957. Metoda se folosește pentru stimularea gândirii creatoare în cadrul grupului de elevi, unde se dezbate anumite probleme, se emit liber idei în legătură cu acestea, idei care pot fi neobișnuite sau hazardate. Dintre ideile emise se selectează cele mai noi, mai îndrăznețe. Ca dezbaterile din grup să fie eficiente, este nevoie ca membrii grupului să fie pregătiți pentru acest lucru și discuțiile să se desfășoare într-o atmosferă liberă, nestresantă. (V.M.)

## C

### CADRUL EUROPEAN AL CALIFICĂRILOR (CEC)

CEC pentru învățarea de-a lungul întregii vieți (EQF, *European Qualifications Framework for lifelong learning*) este un instrument de transpunere care permite calificărilor naționale să fie mai bine înțelese în scopul dezvoltării mobilității între țări a lucrătorilor și a celor care învață, precum și pentru facilitarea învățării pe tot parcursul vieții. CEC (EQF) face posibilă raportarea sistemelor naționale de calificări la un cadru european de referință. Esența CEC (EQF) constă în opt niveluri de referință care descriu ce știe, înțelege și este capabilă să facă o persoană (rezultate ale învățării). Nivelurile calificărilor naționale vor fi corelate cu unul din nivelurile de referință al (CEC) EQF începând de la nivelul de bază (nivelul 1) până la cel mai avansat (nivelul 8). EQF se aplică tuturor tipurilor de educație, formare și calificare, începând de la educația prin școală, cea academică sau profesională. Sistemul promovează schimbarea de la abordarea bazată pe „intrări”, ca de exemplu durata experiențelor de învățare sau tipul instituției de educație sau formare, la abordarea bazată pe „ieșiri” (rezultate ale învățării) și încurajează învățarea pe tot parcursul vieții prin validarea învățării non-formale și informale. (V.Ț.)

### CALIFICARE (Cf.)

Totalitatea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor necesare individului pentru îndeplinirea unui rol social. Cf. profesională este totalitatea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor necesare individului pentru exercitarea unei profesii. Noțiunea de Cf. se află în relație cu competența și formarea, deoarece unele aspecte – precum: cunoștințe, capacități, dispoziții, independență, disponibilitate acțională, capacitatea de acțiune, decizie critică etc. – depind de acestea. *Competența* asigură individului o paletă largă de posibilități acționale de autodeterminare în situații diferite de viață și de muncă. *Formarea* asigură individului libertate individuală, maturitate, curaj, capacitate de acțiune pe baza cunoștințelor asimilate, a deprinderilor formate și a rațiunii morale autonome. Cf. se valorifică în exercitarea rolului social. În urma dorinței angajatorului de a selecta persoane capabile de performanțe deosebite a apărut termenul de „înaltă calificare”. Din perspectiva individului, Cf. reprezintă premisa unei activități de succes. (V.M.)

### CALITATE (C)

În educație și învățământ (acronym CEI), C este un concept cu o evoluție și o dinamică ce dispune de o interesantă relevanță socială și bogăție în determinări. Sintagmele ce urmează aparțin sferei C: inspecția C, producerea C, controlul C, asigurarea C, auditul C, managementul C, C totală, C strategică ș.a.

Politicile și strategiile în domeniul CEI (Calității Educației și Învățământului), inclusiv în cele ce vizează evaluarea sunt corelative valorilor și orientărilor promovate la nivelul standardelor europene și internaționale.

În definiția CEI sunt de reținut cel puțin două aspecte: 1) școala nu este o fabrică, dar produsele ei poartă o valoare adăugată mult mai mare decât a oricărui produs material; 2) filosofia și pedagogia C totale sunt corelative expresiei dezvoltare sustenabilă, sinergiei specifice triadei 3 P – Potențial uman-Procese-Produse/ Performanțe. Li se asociază, la nivel personal, C proiectelor personale, spectrul motivațiilor pozitive și experiențele/ practicile semnificative.



Potrivit *calitologiei – Știința domeniului C* –, termenul de *C* are semnificația de atribut, caracteristică, proprietate, de ansamblu a însușirilor unei valori de întrebuintare, proces, produs, subiect, serviciu etc., exprimând gradul în care acestea satisfac nevoia/ interesul social și individual.

Parametrii considerați semnificativi în evaluarea *CEI* sunt: a) funcționalitatea în îndeplinirea funcției specificate; b) fiabilitatea – probabilitatea funcționării ușoare, potrivit standardelor; c) mentenanță preventivă și corectivă; d) utilitatea; e) forma estetică ; f) eficiență în exploatare; g) proprietăți sanogenetice, ecologice; h) consum rațional; i) proprietăți tehnico-economice. *Normativ* se pune problema respectării standardelor specifice – vezi *Standardul SR ISO IWA 2 - 2006* și *Managementul calității*. Linii directoare, ISO 9001: 2000. Asociață acestora se conturează a opera funcționalitatea a trei *categorii de indicatori*: a) *interni* (resurse umane și materiale, procese, curricula, viața școlară); b) de *relevanță* (utilitate, impact asupra nevoilor, autonomie, responsabilitate, competențe, participare la educație, integrare pe piața muncii); c) *de interfață* (aspecte psihologice, sociale, satisfacție, vizibilitate, parteneriat).

În definirea *CEI* se conturează prezența independentă, dar mai ales cumulativă, a șase *orientări majore*, anume cele care vizează: 1) *exceleța*; 2) *procesul*; 3) *produsul*; 4) *standardul*; 5) *satisfacția beneficiarilor*; 6) *relația cost/beneficiu*.

În termenii legislației educației, *C. educației* este un ansamblu de caracteristici ale unui program de studii sau program de calificare profesională și ale furnizorului acestuia, prin care sunt îndeplinite standardele de calitate, precum și așteptările beneficiarilor.

*C.* poate fi evaluată instituțional (*evaluare internă*), constând în examinarea multicriterială a măsurii în care un furnizor de educație / unitatea / instituția furnizoare de educație și programele acesteia îndeplinesc standardele și standardele de referință. Efectuarea evaluării calității de o agenție națională sau internațională specializată ia forma *evaluării externe*.

Concepte corelative *C* sunt: a) *controlul calității* în unitățile de învățământ preuniversitar, care semnifică activități și tehnici cu caracter operațional, aplicate sistematic de o autoritate de inspecție desemnată pentru a verifica respectarea standardelor prestabilite; b) *îmbunătățirea calității* educației, semnificând evaluarea, analiza și acțiunea corectivă continuă din partea furnizorului de educație/ unității/instituției furnizoare de educație bazată pe selectarea și adoptarea celor mai potrivite proceduri, precum și pe alegerea și aplicarea standardelor de referință (vezi text definiții din *Legea educației 1/2011*). (I.N.)

## **CALITĂȚILE TESTELOR (C.t.)**

*Folosirea cu succes a testelor în practica școlară* depinde de o serie de condiții riguroase, mai ales de natură tehnică, în măsură să îi asigure funcționalitatea. Aceste „condiții riguroase” reprezintă de fapt „calitățile testelor”. Aceste *C.t.* sunt: *identitatea, validitatea, fidelitatea, consistența, omogenitatea, amplitudinea, sensibilitatea, standardizarea, etalonarea, utilitatea, economicitatea, operativitatea, legătura cu alte teste* etc.

*Standardizarea*. Un test *standardizat* este un instrument a cărui construcție, aplicare și interpretare sunt complet și riguros urmărite, în baza unor norme și criterii clare, acceptate și respectate de evaluatori și evaluați. *Standardizarea*, dar și respectarea altor *calități ale testelor* asigură un sistem unic de raportare valorică a tuturor subiecților. Standardizarea este una din calitățile esențiale. De această calitate/caracteristică depind *obiectivitatea* și corectitudinea testului, independent de context ori persoana evaluatorului.

*Fidelitatea testului sau a unei probe* reprezintă calitatea acestora de a oferi rezultate constante (similare) în condițiile administrării identice, pe populații similare sub aspect statistic. Această calitate ne conduce la ideea posibilității de generalizare a instrumentului respectiv, în vederea aplicării lui pe populații școlare cu aceleași caracteristici. Dacă populația supusă

analizei este o populație standard, iar condițiile de administrare sunt și ele tipice, *fidelitatea* aprobează testarea de condițiile de standardizare a instrumentelor.

*Validitatea* vizează corespondența dintre ceea ce trebuie evaluat și ceea ce s-a evaluat efectiv. Un instrument care are caracteristica de a fi valid evaluează ceea ce trebuie să evalueze: nimic în plus, nimic în minus, nimic altceva.

*Obiectivitatea* testului/ probei reprezintă gradul de concordanță între aprecierile făcute de mai mulți evaluatori. Testele cu o foarte mare obiectivitate sunt *testele standard*. (M. M.)

### **CAZUISTICĂ (Cz.)**

Pornind de la origini, Cz. este o metodă pentru rezolvarea problemelor generale de etică și de educație morală prin aplicarea normelor corespunzătoare la cazurile particulare ale conduitei umane. Pornind de aici, unii specialiști o consideră ca *metoda studiului de caz*. În prezent Cz. este considerată ca sistem de norme în funcție de care se apreciază valoarea unei acțiuni în comparație cu altele, pentru a se ajunge la o decizie fundamentală. DEX-ul dă și termenul de *cazuișt* (cazuiștă) = persoană care aplică *metodele cazuisticii*, care se servește de argumente ingenioase și logice în aparență, dar false în fond (H. Schaub și K. Zenke, *op. cit.*). (V.M.)

### **CERTIFICARE (Certif.)**

Se referă la procedura prin care un organism abilitat eliberează un certificat prin care acesta își declară încrederea că titularul actului este capabil să realizeze activitățile descrise de rezultatele învățării standardului de pregătire profesională al calificării respective. *Certif.* este o formă specială de evaluare care are scopul determinat de a da posibilitatea candidatului să demonstreze, în condiții de examen, dobândirea competențelor în conformitate cu prevederile metodologiei de examen. (V.Ț)

### **CLASA PREGĂTITOARE (Cl.p.)**

Clasa dintre grădiniță și școala primară, formată dintr-un grup de elevi relativ omogen ca vârstă și ca nivel de pregătire, care lucrează cu un profesor, după o programă specială. Scopul acestei Cl.p. este formarea unor deprinderi intelectuale și motrice precum și a unor atitudini sociale necesare viitorului școlar, păstrând totodată atmosfera ludică a grădiniței. Ea asigură trecerea treptată a copiilor de la sistemul de lucru din grădiniță la activitățile de învățare din școală. Prin înființarea acestei Cl.p. se așteaptă o mai bună adaptare a elevilor din clasa I la viața școlară.

Potrivit *Legii educației naționale*, nr.1, 2011, curriculumul pentru Cl.p. urmărește dezvoltarea fizică, socioemoțională, cognitivă a limbajului și comunicării, precum și dezvoltarea capacităților și a atitudinilor în învățare, asigurând totodată punțile către dezvoltarea celor 8 *competențe-cheie*. (V.M.)

### **COMPETENȚA (Comp.)**

Reprezintă dimensiunea psihologică a obiectivelor care vizează capacități cognitive, afective, acționale (psihomotorii), definite în cadrul taxonomiilor. *Competențele* sunt dobândite pe termen mediu și lung și confirmate pe termen scurt la nivel de performanțe exprimate prin dobândirea de conținuturi concrete (cunoștințe, deprinderi etc.) proprii unor discipline de învățământ. De exemplu, la nivelul taxonomiei obiectivelor cognitive pot fi identificate *Comp.* de – *cunoaștere simplă, înțelegere, aplicare* (a cunoștințelor înțelese, interiorizate), *analiză, sinteză, evaluare critică* (prin capacitatea de gândire critică).

*Funcția competențelor* constă în valorificarea în contexte multiple, pe termen mediu și lung, a cunoștințelor, deprinderilor, strategiilor cognitive, atitudinilor – față de cunoaștere, educație / instruire / învățare, școală etc.

*Structura competențelor* este deschisă; integrează resursele pragmatice ale cunoștințelor, deprinderilor, atitudinilor valorificate în contexte cunoscute, dar și în situații noi.

În contextul societății și pedagogiei postmoderne *competențele* sunt exprimate la nivel de *competențe de bază* (a asculta, a exprima, a citi, a scrie, a calcula) și de *competențe noi*, solicitate de societatea cunoașterii (a utiliza tehnologiile informaționale și de comunicare, limbi străine, cultură tehnologică, spirit întreprinzător, atitudini și aptitudini sociale).

Evoluțiile înregistrate odată cu afirmarea paradigmei curriculumului la scară socială au determinat afirmarea unor *competențe globale*. Acestea au un *caracter integrator* în măsura în care concentrază la nivelul structurii lor de funcționare capacitatea de *a ști (cunoștințe)*, *a ști să faci (deprinderi, strategii cognitive)*, *a ști să faci și să fii (atitudini afective, motivaționale, caracteriale – față de cunoaștere, instruire, învățare)*. (S.C.)

### **COMPETENȚA DE A ÎNVĂȚA SĂ ÎNVEȚI (Cmp/inv)**

Vizează disponibilitatea de a organiza și a reglementa propriul proces de învățare, atât la nivel individual cât și în grup. *Cmp/inv* include abilitatea de a organiza eficient timpul, de a rezolva probleme, de a achiziționa, a procesa, a evalua și a asimila noi cunoștințe, precum și de a aplica noile cunoștințe și deprinderi într-o varietate de contexte – acasă, la muncă, în educație și instruire. În termeni mai generali, „a învăța să înveți” contribuie puternic la managementul traseului profesional. (R.M.)

### **COMPETENȚE-CHEIE (Cmp.c)**

Reprezintă un pachet multifuncțional, transferabil de cunoștințe, abilități/deprinderi și atitudini de care au nevoie toți indivizii pentru a face față situațiilor noi și provocărilor societății cunoașterii, pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru incluziunea socială și pentru găsirea unui loc de muncă. *Cmp.c* trebuie dezvoltate până la finalizarea educației generale obligatorii și trebuie să acționeze ca fundament pentru învățarea pe tot parcursul vieții, ca resursă pedagogică la nivel de educație permanentă, de autoeducație și de valorificare deplină a educabilității. (R.M.)

### **COMPETENȚE DE ANTREPRENORIAL ȘI SPIRIT DE INIȚIATIVĂ (Cmp.antrpr.)**

Reprezintă structuri psihologice complexe exprimate printr-o componentă activă și una pasivă. *Cmp.antrpr.* cuprind atât capacitatea de a induce schimbări cât și abilitatea de a le primi, sprijini și adapta la inovația adusă de către factorii externi. *Antreprenoriatul* implică asumarea responsabilității pentru acțiunile cuiva, pozitive și negative, dezvoltarea unei viziuni strategice, stabilirea obiectivelor și realizarea lor, precum și motivarea pozitivă spre activități eficiente, orientată special pentru a reuși la nivel social și individual. (R.M.)

### **COMPETENȚE DIGITALE (Cmp.dg)**

Implică utilizarea critică și cu încredere a *noilor tehnologii informaționale și de comunicație*, a mijloacelor media electronice la muncă, în timpul liber și pentru comunicare. *Cmp.dg* vizează gândirea logică și critică, abilități de management al informației la standarde înalte și abilități de comunicare dezvoltate. La nivelul de bază, abilitățile TIC cuprind utilizarea tehnologiei multimedia pentru a primi, a evalua, a stoca, a produce, a prezenta și a schimba informații și pentru a comunica și a participa în rețele prin intermediul *Internetului*. (R.M.)

## **COMPETENȚE GENERALE (Cmp.g)**

*Obiectivele specifice unei discipline de învățământ* sunt formulate în termeni de *Cmp.g* și de *competențe specifice*. Aceste *competențe* reprezintă achizițiile/rezultatele/produsele școlare pe care elevii sunt ajutați, mobilizați să și le formeze prin intermediul și în cadrul procesului didactic. *Cmp.g* sunt structuri psihice complexe care integrează capacități intelectuale/efective/psihomotrice, cunoștințe, abilități de utilizare a cunoștințelor în situații diverse în vederea desfășurării eficiente a activităților/rezolvării operative și adecvate de sarcini, situații-problemă etc. Ele se formează și se dezvoltă prin acte de predare și învățare reglate/orientate/anticipate de actele de evaluare desfășurate în cadrul unei discipline de învățământ pe parcursul unei perioade de școlaritate relativ mari (ciclu școlar/ mai multe cicluri școlare). Aceste *Cmp.g* vor servi persoanei pe parcursul vieții în procesul cunoașterii și practicii într-un domeniu dat. Identificarea lor se realizează în acord cu solicitările socioculturale reale, concrete care vor acționa asupra individului, cu cerințele dezvoltării personale și asigurării învățării pe tot parcursul vieții, cu specificul disciplinei de învățământ / contribuțiile acesteia în dezvoltarea personalității. Pentru formarea acestor *Cmp. g* sunt importante atât conținuturile disciplinei cât și strategiile de instruire care vor fi utilizate. Din această perspectivă contează, în primul rând, nu atât cunoștințele *teoretice* cât mai ales cele *operaționale/metodologice* și *atitudinale*, *strategiile* centrate pe elev, pe acțiune și interacțiune, pe practica reflexivă. (E.R.)

## **COMPETENȚE ÎN MATEMATICĂ ȘI COMPETENȚE DE BAZĂ ÎN ȘTIINȚĂ ȘI TEHNOLOGIE (Cmp.m.șt.t.)**

*Cmp.m.șt.t.* reprezintă ansambluri structurate, complexe de cunoștințe, deprinderi și atitudini bazate pe un set de achiziții. A) Achizițiile de bază din domeniul *matematicii* vizează adunarea, scăderea, înmulțirea și împărțirea mentală sau în scris pentru a rezolva o gamă largă de probleme în situațiile vieții de fiecare zi; accentul se pune mai ales pe proces și nu pe rezultat, pe activitățile îndeplinite și nu pe cunoașterea teoretică. B) Achizițiile de bază din domeniul *științei* vizează abilitatea și dorința de a utiliza cunoștințele și metodologia menite să explice lumea naturală. C) Achizițiile de bază din domeniul *tehnologiilor* vizează înțelegerea și utilizarea acelor cunoștințe și metode care pot modifica cadrul natural ca răspuns la necesitățile existenței și dezvoltării umane. (R.M.)

## **COMPETENȚE SOCIALE ȘI CIVICE (Cmp.s.cv)**

Cuprind toate formele comportamentale de relaționare interpersonală care trebuie stăpânite pentru ca un individ să fie capabil să participe într-un mod eficient și constructiv la viața socială și să rezolve conflictele, dacă e cazul. *Cmp.s.cv* implică seturi multiple de abilități interpersonale necesare pentru interacțiunea efectivă, individual și în grupuri, utilizate atât în domenii private cât și în domenii publice. (R.M.)

## **COMPETENȚE SPECIFICE (Cmp.sp.)**

Reprezintă și concentrează, în sens pedagogic funcțional, achizițiile/rezultatele/produsele propuse/dorite/intenționate pentru a fi formate elevilor prin intermediul unei discipline de învățământ pe parcursul unui an școlar. Fiind subordonate competențelor generale, identificarea *Cmp.sp.* se realizează prin derivare din acestea. Se formează prin operarea cu anumite unități de conținut, utilizându-se anumite strategii de instruire. Programele școlare prezintă *Cmp.sp.* în relația lor directă cu *competențele generale*. Cadrul didactic, conștientizând aceste interacțiuni, le ierarhizează pe unități de învățare și își asumă realizarea lor treptată; stabilirea obiectivelor unei lecții se bazează pe aceste *Cmp.sp.* corelate

conținuturilor cu valoare euristică mare ale lecției. În același timp, *Cmp.sp.* constituie un criteriu important pentru construirea situațiilor de învățare, pentru elaborarea strategiilor de instruire. În evaluarea formativă realizată la sfârșitul unității de învățare sau după mai multe unități, profesorul apreciază calitatea rezultatelor școlare prin raportarea lor la *Cmp.sp.* (E.R.)

### **COMPETENȚE TRANSVERSALE (*Cmp.trsv*)**

Reprezintă achiziții valorice și atitudinale care depășesc un anumit domeniu/program de studiu și se exprimă prin următorii descriptori: autonomie și responsabilitate, interacțiune socială, dezvoltare personală și profesională (Legea Educației Naționale). La locul de muncă sunt considerate *Cmp.trsv.* cele organizaționale (ex.: auto-organizarea, organizarea colectivă și gestiunea proiectelor, organizarea managerială a muncii individuale și a colaboratorilor); cele relaționale și sociale (ex.: exprimarea personală, relațiile cu publicul, capacitatea managerială); de adaptare (ex.: adaptarea la schimbare, adaptarea la evoluția constantă a meseriei, adaptarea și evoluția manierei personale de a face). Adaptarea este considerată ca o competență transversală când se sprijină pe demersuri și metode de formare și perfecționare la locul de muncă. (R.M.)

### **COMPONENTELE CURRICULUMULUI (*Com.C*)**

Reprezintă ansamblul elementelor care intervin în funcționarea curriculumului în calitatea sa de proiect pedagogic/de educație, de instruire, de un anumit tip, promovat odată cu afirmarea paradigmei *curriculumului*.

*Com.C* sunt angajate la nivel *structural* și *contextual*. La nivel *structural* intervin *componentele pedagogice* aflate la baza palmificării educației / instruirii: a) obiectivele; b) conținuturile; c) metodologia; d) evaluarea. La nivel *contextual* intervin două categorii de *Com.C*, bazate pe *variabile pedagogice* cu caracter: a) *obiectiv* – resursele pedagogice / informaționale, umane, didactico-materiale; timpul și spațiul pedagogic; formele de organizare determinate de societate (instruire frontală, curs universitar, lucrări de laborator, examen semestrial, lucrări scrise etc.); b) *subiectiv* – stilul educatorului, formele de organizare inițiate de educator, ideologia pedagogică a organizației școlare, etosul clasei etc.

Valorificarea specifică a *Com.C* depinde de modelul de proiectare adoptat (curriculum rațional, curriculum procesual, curriculum negociabil etc.). În toate situațiile rămân valabile principiile proiectării curriculare care vizează: a) centrarea pe finalități și conținuturi de bază; b) asigurarea concordanței pedagogice obiective – conținuturi – metodologie – evaluare – context; c) individualizarea educației / instruirii în vederea valorificării optime a resurselor fiecărui elev / educat; d) perfecționarea permanentă a proiectului în context deschis prin valorificarea resurselor evaluării formative / continue (cu funcție de reglare–autoreglare a activității). (S.C.)

### **COMUNICAREA ÎN LIMBA MATERNĂ (*Com.lbm*)**

*Com.lbm* reprezintă achiziția de a exprima și interpreta gânduri, sentimente și fapte atât pe cale orală cât și scrisă (ascultare, vorbire, citire și scriere), și de a interacționa într-un mod adecvat în cadrul întregii game a contextelor sociale și culturale – la serviciu, acasă, în timpul liber, în situații educaționale și de instruire, conform dorințelor sau necesităților individului. *Com.lbm* este valorificată pe deplin pe tot parcursul existenței umane în toate formele generale de educație și de instruire formală, non-formală, informală, în situații multiple din ce în ce mai variate, la serviciu, acasă sau în timpul liber. Cele patru dimensiuni – ascultare, vorbire, citire și scriere – sunt dezvoltate pe parcursul școlarității obligatorii și activate pe tot parcursul vieții. (R.M.).

## **COMUNICAREA ÎN LIMBI STRĂINE** (*Com.lb.str*)

*Com.lb.str* are aceleași dimensiuni psihologice ca și comunicarea în limba maternă: se bazează pe achiziția de a înțelege, de a exprima și de a interpreta gânduri, sentimente și fapte atât pe cale orală cât și în scris (ascultare, vorbire, citire și scriere), într-o gamă adecvată de contexte sociale – la serviciu, acasă, în situații educaționale și de instruire, conform dorințelor sau necesităților individului. În *Com.lb.str* se apelează și la abilități de mediere și de înțelegere culturală, corelate celor lingvistice. Nivelul performanței individuale este variabil între cele patru dimensiuni, între diferitele limbi stăpânite și conform moștenirii lingvistice și cadrului lingvistic individual. (R.M.)

## **CONȘTIINȚĂ ȘI EXPRESIE CULTURALĂ** (*Cșt/ex.c*)

Cuprinde aprecierea importanței exprimării creative a ideilor, a experiențelor și a emoțiilor prin intermediul diferitelor medii, incluzând muzica, expresia corporală, literatura și artele plastice. Reprezintă fundamentarea comunicării culturale și implică deprinderile de reflecție și de internalizare a valorilor, a convingerilor și a percepțiilor culturale. Este esențială pentru interacțiunea persoanelor aparținând unor culturi diferite. (R.M.)

## **CONȚINUTUL EDUCAȚIEI** (*C.ed.*)

Concept pedagogic de bază studiat de *Teoria generală a educației (Fundamentele pedagogiei)*, *Teoria și metodologia instruirii (Didactica generală)*, *Teoria și metodologia curriculumului*.

*Teoria generală a educației* definește conceptul de *C.ed.* ca ansamblu de valori generale care dau substanța axiologică activității de educație, distribuită la nivelul tuturor dimensiunilor și formelor educației, în context deschis.

*Conținuturile generale ale educației* reflectă valorile pedagogice fundamentale, necesare omului în orice context: *binele moral, adevărul științific, utilitatea adevărului științific, frumosul, sănătatea* psihică și fizică. Ele sunt concentrate la nivelul dimensiunii educației morale, educației intelectuale/științifice, aplicate/tehnologice, estetice și psihofizice. Aceste cinci conținuturi generale au un caracter *obiectiv* fiind necesare în orice activitate proiectată *curricular* în condițiile în care ele reflectă valori și cerințe general-umane. Ponderea mai mare a anumitor conținuturi (în instruirea școlară cele intelectuale) dependentă de vârsta educaților și de specificul fiecărei discipline de învățământ nu exclude, ci solicită valorificarea tuturor conținuturilor/dimensiunilor generale ale educației. Cele cinci conținuturi generale au un caracter: a) *sistemic* (vezi interdependența și interacțiunea lor permanentă, inclusiv în cadrul procesului de învățământ); b) *dinamic* (vezi manifestarea lor la nivel de *mesaje pedagogice*, exprimate specific în termeni de informare – formare); c) *deschis* (vezi evoluția lor istorică; vezi „noile educații” în calitate de conținuturi particulare generate de problematica lumii contemporane, raportabile la cele cinci *conținuturi generale* în raport de context/vârsta elevilor, disciplina de învățământ, spațiul și timpul pedagogic, specific zonal, național, local etc.).

*Teoria și metodologia instruirii* definește conținuturile instruirii proiectate și realizate la nivelul procesului de învățământ. În perspectiva paradigmei *curriculumului* și a *proiectării curriculare* (cu caracter global și deschis), conținuturile instruirii reprezintă dimensiunea specifică a conținuturilor generale ale educației, realizată în contextul procesului de învățământ.

*Didactica premodernă*, tradițională, definește conținuturile instruirii în sens static și restrictiv ca ansamblu de cunoștințe, deprinderi și priceperi, incluse în documente oficiale, plan de învățământ, programe și manuale școlare.

*Didactica modernă* operează o procesare a celor trei componente și o completare a lor. Astfel, *priceperile* și *deprinderile* sunt incluse în *strategiile cognitive* care integrează cunoștințele în perspectiva utilizării lor în situații de învățare multiple, funcționale și practice, în procesul de rezolvare de probleme. În plus, în structura conținuturilor instruirii este inclusă și o nouă componentă care vizează atitudinea afectivă față de cunoaștere, față de învățare – *atitudinile*.

*Didactica postmodernă*, dezvoltată în sensul paradigmei *curriculumului*, operează „o răsturnare a triadei conținuturilor”, legitimată și la nivel de UNESCO (vezi G.Văideanu, *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, 1988): 1) Atitudini (afective, motivaționale, caracteriale față de învățare și de cunoaștere); 2) Strategii cognitive (pentru rezolvarea de probleme și situații-problemă); 3) Cunoștințe de bază (procesate ca informații cu valoare metodologică superioară, prin contribuția specială a atitudinilor și strategiilor cognitive).

Conținuturile instruirii sunt proiectate în raport de obiectivele generale și specifice, fiind incluse în *documente curriculare*: plan de învățământ, programe școlare, manuale școlare, materiale curriculare auxiliare.

*Teoria și metodologia curriculumului* definește conținuturile educației și ale instruirii din perspectiva proiectării curriculare în vederea elaborării produselor curriculare fundamentale, operaționale și auxiliare (vezi *Produsele curriculumului*). În această perspectivă, conținuturile educației, în general, conținuturile instruirii, în mod special, sunt sau pot fi definite și prezentate prin formula de „conținuturi curriculare”.

*Conținuturile curriculare* se particularizează prin faptul că sunt elaborate în funcție de obiectivele generale și specifice ale procesului de învățământ, raportate la dimensiunea teleologică, axiologică și prospectivă superioară a *scopurilor și idealului educației*/în calitate de *finalități macrostructurale* ale educației sau de *finalități de sistem* (ale sistemului de învățământ). (S.C.)

## **CONȚINUTUL INSTRUIRII (C.Instr.)**

Componentă structurală a activității de instruire, alături de *obiective*, *metodologie* (metode etc.) și *evaluare*, necesară în orice context didactic și extradidactic.

*C.Instr.* reprezintă dimensiunea specifică a conținuturilor generale ale educației angajate la scara întregului sistem și proces de învățământ. La acest nivel de referință, *C.Instr.* reflectă valorile fundamentale aflate la baza conținuturilor generale ale educației: *binele moral*, *adevărul științific*, *utilitatea adevărului științific*, *frumosul* (din artă, natură, societate), *sănătatea psihică și fizică*.

În perspectivă tradițională, *C.Instr.* sunt centrate prioritar, uneori chiar exclusiv, asupra valorilor adevărului științific, propriu educației intelectuale.

În perspectiva paradigmei *curriculumului*, *C.Instr.* trebuie orientate în sens *formativ* pozitiv spre toate valorile pedagogice fundamentale care exprimă cerințe general-umane, realizabile în raport de specificul fiecărei discipline de învățământ și vârste psihologice.

*Definiția conceptului de C.Instr.*, reflectă stadiile de evoluție ale teoriei pedagogice și paradigmele afirmate la nivel istoric.

*Paradigma pedagogiei / didacticii tradiționale* definește *C.Instr.* ca ansamblu de cunoștințe, deprinderi și priceperi, incluse în planul de învățământ, în programele și manualele școlare, elaborate, de regulă, la nivel central.

*Paradigmele pedagogiei / didactice moderne* pun accent pe abordarea *psihologică* sau *sociologică* a educației / instruirii, fiind centrate pe cerințele *educatului* sau ale societății. Ele operează o procesare și completare a componentelor structurale și o raportare a acestora la obiective accentuat psihologice sau sociologice. Astfel, deprinderile și priceperile sunt integrate în cadrul *strategiilor cognitive* subordonate obiectivului rezolvării de probleme; *triada*

conținuturilor este completată prin apariția *atitudinilor* față de cunoaștere, față de învățare, promovate, îndeosebi, de paradigmele care pun accent pe abordarea psihologică a educatului.

*Paradigma pedagogiei / didacticii postmoderne – paradigma curriculumului* – operează o re poziționare a componentelor conținutului instruirii, constatată și recunoscută și la nivel de UNESCO, prin formula „răsturnarea triadei conținuturilor” (vezi George Văideanu, *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București, 1988): a) *atitudini (a ști să fi)*; b) *strategii cognitive (a ști să faci)*; c) *cunoștințe (a ști)*.

*Conținuturile instruirii* reprezintă ansamblul de atitudini, strategii cognitive și cunoștințe (cu valoare metodologică superioară) stabilite conform *obiectivelor* concepute la nivelul unității dintre *cerințele psihologice (competențe, capacități)* și *cerințele societății (informații de bază, validate social, necesare în plan moral, intelectual, tehnologic / profesional, estetic etc.)*, incluse în *documente curriculare fundamentale* (plan de învățământ, programe școlare pe niveluri și trepte de învățământ) și *operaționale* (programe școlare pe ani, manuale școlare, materiale curriculare auxiliare / conexe și anexe).

*Factorii care determină calitatea conținuturilor instruirii* intervin la nivel de: 1) politică a educației, prin deciziile referitoare la: a) accentuarea unei anumite funcții a educației (culturală, economică, politică); b) stabilirea obiectivelor generale și specifice pe trepte, cicluri și arii curriculare și pe discipline de învățământ; 2) *concepția sociologică* despre cultură (generală, de profil, de specialitate, profesională) care oferă substanța axiologică și socială a *conținuturilor instruirii* datorită resurselor sale formative superioare, valabile la toate treptele și disciplinele de învățământ, cu un rol special acordat „curriculumului comun” care asigură „trunchiul comun de cultură generală”; 3) *concepția psihologică* despre învățare, care asigură orientarea instruirii în raport de teoriile psihologice adoptate ca modele de tip *condițional* (învățare bazată pe relația *stimul-răspuns*) sau *constructivist* (învățare bazată pe resursele intelectuale ale vârstei / vezi Piaget / și pe resursele formative ale mediului sociocultural / vezi Vîgotski, Bruner).

*Documentele curriculare* care asigură conținutul instruirii sunt: 1) *Planul de învățământ curricular (unitar, global, deschis spre educație / instruire permanentă)* include: a) obiectivele generale și specifice (pe trepte, arii curriculare, discipline de învățământ); b) disciplinele de învățământ distribuite în spațiu și timp pedagogic concret (treaptă de învățământ, an de învățământ, număr de ore săptămânal, semestrial, anual); c) formele de realizare; d) modalitățile de evaluare; 2) *Programele școlare curriculare* includ: a) obiectivele generale ale ciclului, ariei curriculare; b) obiectivele specifice pe an de învățământ, distribuite pe module de studiu, capitole, submodule, subcapitole; c) conținuturile de bază (distribuite liniar, concentric, modular etc.); d) sugestii metodologice adaptabile la diferite situații; e) strategii și metode de evaluare; 3) *Manualele școlare* – proiectate și dezvoltate ca instrumente de învățare eficientă, utile tuturor elevilor în contexte didactice și extradidactice deschise spre alternative de învățare, evaluare etc. (S.C.)

## **CORELARE (Co)**

*Co* are în vedere legătura efectivă realizată între două sau mai multe fenomene, procese, obiecte etc. În literatura de specialitate, psihopedagogică, acest concept este strâns legat de cel de *corelație*. Procesul de *Co* poate fi realizat: a) în cadrul unui demers științific investigativ, când este bazat pe o serie de prezumții și o metodologie specifică, iar rezultatele au o semnificație științifică; b) la nivel empiric, rezultatele având doar o semnificație personală.

În demersurile pedagogice putem identifica două modalități importante de realizare a *Co*: 1) *Corelarea cunoștințelor, deprinderilor, abilităților*; 2) *Corelarea dintre obiectele de învățământ*.



1) *Corelarea cunoștințelor, deprinderilor, abilităților* marchează legătura naturală și logică a conținuturilor speciale din diferitele domenii ale obiectelor de învățământ cu alte informații de la nivelul educației nonformale și informale. *Co* cunoștințelor, deprinderilor, abilităților conduce la o concepție generală unitară asupra lumii, a naturii, a societății și a gândirii, la o concepție științifică întemeiată. Ordinea, legătura, interdependența cunoștințelor trebuie să reflecte cât mai fidel ordinea, legătura, interacțiunea și condiționarea reciprocă a lucrurilor. Corelarea cunoștințelor, deprinderilor, abilităților se poate realiza în interiorul aceleiași *arii curriculare*, sau între *arii curriculare* diferite. *Co* cunoștințelor, deprinderilor, abilităților se constituie ca principiu ce stă la baza proiectării curriculare a planului de învățământ, a programelor și manualelor școlare la toate nivelurile sistemului de învățământ, școlarizare.

2) *Corelarea dintre obiectele de învățământ* evidențiază importanța principiului amintit anterior. Are în vedere legătura conținutului fiecărui *obiect de învățământ* și valorificarea acestuia în etape succesive. Studiul diferitelor părți (capitole, teme etc.) este corelat cu cel generat de ansamblul programelor de învățământ. *Co* susține ideea condiționării reciproce a cunoștințelor din cadrul fiecărui obiect de învățământ în contextul fiecărei *arii curriculare*. (R.U.)

### **CORELAȚIE (Cl)**

Termenul de *Cl* este definit în *Dicționarul explicativ al limbii române* ca un tip de relație, de legătură reciprocă, între două sau mai multe lucruri sau fenomene; sau ca o dependență reciprocă, respectiv ca relație dintre două fenomene sau procese, între variațiile cărora există o anumită influență.

În domeniul științelor socio-umane, *Cl* este un tip de legătură între două sau mai multe valori statistice privitoare la caracteristici, la fenomene psiho-socio-educaționale. *Cl* arată că, modificarea într-un anumit sens (crescător sau descrescător) a valorii unei caracteristici (denumită generic *variabilă*) este însoțită de modificarea altei caracteristici.

Există *corelații liniare* direct proporționale (ambele variabile variază în același sens) sau invers *proporționale* (ambele variabile variază în sens contrar).

După cum variază *Cl*, în același sens sau în sens contrar, coeficienții de *Cl* iau valori între +1, și -1. Corelațiile *perfecte* sau *absolute* au ca valoare, fie coeficientul de -1 (*corelație negativă*), fie +1 (*corelație pozitivă*).

*Cl* are niveluri de semnificație situate între 0 și +1 sau între -1 și 0, variind de la *puternic semnificativă* (valori cuprinse între 0,80 și +1, sau între -1 și -0,80), până la *simplic semnificativă* (valori cuprinse între 0,20 și 0,40, sau între -0,40 și -0,20).

În raport de numărul caracteristicilor corelate se disting două forme de *Cl*: a) *simplică* (atunci când sunt prezente în *corelație* două variabile); b) *multiplă* (atunci când sunt prezente în *corelație* trei sau mai multe variabile). Procesul de *corelație multiplă* permite trecerea de la descrierea unor procese și comportamente izolate, la analiza interacțiunilor și covariațiilor lor. (R.U.)

### **CORELAȚIE STATISTICĂ (Cl.s)**

Este un tip special de legătură (dependență) stabilită matematic, între șiruri corespunzătoare de măsurători a două sau mai multe variabile când se studiază corelația multiplă. *Cl.s* poate fi pozitivă sau negativă. Se bazează și ea pe calcularea coeficienților de corelație. Devine semnificativă, dacă valoarea sa se situează în intervalul (-1;+1). Corelația statistică se poate calcula folosind software specific S.P.S.S (*Statistical Programme for Social Sciences*). (R.U.)

### **CREDITE DE ACUMULARE ȘI TRANSFER (Crat)**

*Creditul* reprezintă o măsură a rezultatelor învățării pe care un elev le poate obține în urma parcurgerii unui modul de pregătire care conduce la dobândirea rezultatelor învățării aferente

unei unități de competențe. În mod convențional, în sistemul formal de formare profesională, unui punct de *credit* îi corespunde un număr mediu de 60 de ore de pregătire profesională (atât în școală cât și prin studiu individual, în vederea certificării), necesare elevului pentru formarea competențelor (V.Ț.)

### **CRITERIU DE EVALUARE (C.ev.)**

Calitate pe care o luăm în considerare pentru a face o apreciere. „Criteriu = ceea ce stă la baza unei judecăți” (Le Petit Robert). Sinonime ale cuvântului „criteriu”: dimensiune, punct de vedere, unghi, aspect, caracter, caracteristică etc. (Yvan Abernot, *op. cit.*, p. 45- 46, Sau: „Ceea ce stă la baza emiterii unei judecăți” (Le Petit Robert); „Criteriu” înseamnă „dimensiune” sau „descriptor” (Noizet și Caverni). C. ev.: punct de vedere, caracteristica, dimensiune în funcție de care se evaluează rezultatele școlare ale elevilor. Pedagogia ultimului deceniu și jumătate dezvoltă ideea potrivit căreia succesul elevului în învățare, în dobândire de competențe crește, sporește, dacă acesta beneficiază de:

1. *Criterii de realizare a sarcinii de lucru.* Am putea traduce acest concept prin punerea la dispoziția elevului a unor algoritmi de lucru, care, odată urmați, asigură succesul în rezolvarea sarcinii de lucru (exemplu: elevul beneficiază de *algoritm*ul analizei frazei).

2. *Criterii de reușită.* Elevul trebuie să beneficieze de criterii și indicatori care descriu caracteristicile „model” ale produsului învățării, ale sarcinii rezolvate. Printr-un proces de autoevaluare (metacogniție), elevul compară produsul său cu „modelul”.

Literatura de specialitate a dezvoltat conceptul de „foaie de parcurs” sau „harta de studii”, care ar putea reprezenta o jalonare a demersului de învățare a elevului și un set de repere de analiză, de evaluare și autoevaluare a rezultatului învățării (Talazina, Grupul de lucru de la Marsilia).

Activitatea de învățare a elevilor a fost și este evaluată, în mod tradițional, prin raportare la cel puțin *patru tipuri de criterii* principale, dispuse pe două axe polare:

- *Axa 1: Norma/media clasei* (norma statistică a clasei respective) sau standardele procentuale locale, naționale sau internaționale vs. „*norma*” individuală (raportarea la sine însuși).
- *Axa 2: Raportarea la obiective* (evaluarea criterială) vs. *raportarea la conținutul programei*. (M.M.)

### **CRITERIU-INDICATOR. RELAȚIE (C-in)**

*Criteriul* desemnează o caracteristică, iar *indicatorul* „semnalează” niveluri de dezvoltare, de prezență a acestei caracteristici într-o anumită situație evaluativă. Într-un context școlar dat, dacă luăm drept criteriu „nivelul performanței în învățare a elevilor”, acestea (performanțele) se distribuie în minimale, medii, maximale. Indicatorii sunt elementele din descriptorii de performanță asociați calificativelor care semnalează prezența diverselor aspecte care trebuie să caracterizeze rezultatul elevului pentru a i se acorda o notă sau un calificativ. În învățământul gimnazial și liceal criteriul de repartizare a performanțelor elevilor este reprezentat de scara numerică de la 10 la 1. Indicatorii enumeră, precizează cum trebuie să arate răspunsul elevului pentru a i se acorda nota 10, sau 9, sau... sau 5 sau un anumit punctaj stabilit prin baremul de corectare și notare. (M. M.)

### **CUNOȘTINȚE (Cșt)**

Reprezintă dimensiunea primară a conținuturilor instruirii exprimate prin informații care corespund capacității educaților de *a ști (savoir)*.

În perspectiva *paradigmelor* afirmate în *pedagogia premodernă (magistrocentrismul)* și *modernă (psihocentrismul, sociocentrismul)*, *cunoștințele (savoir)* au poziție prioritară în

raport cu *priceperile* și *deprinderile* (*savoir-faire* în contexte limitate), respectiv cu *strategiile cognitive* (*savoir-faire* în contexte deschise, care permit rezolvarea de probleme și de situații-problemă) și *atitudinile* față de cunoaștere, față de învățare (*savoir-etre*).

În perspectiva *paradigmei curriculumului*, afirmată în *pedagogia postmodernă*, în cea de-a doua jumătate a secolului XX, *Cșt* sunt re poziționate în cadrul „triadei conținuturilor”, după următorul *model pedagogic*: 1) *atitudini cognitive* / față de cunoaștere (*savoir-etre*), susținute afectiv, motivațional, caracterial; 2) *strategii cognitive* (*savoir-fair*) pentru rezolvarea de probleme și situații-problemă; c) *cunoștințe* (*savoir*). Această re poziționare nu presupune retrogradarea valorică a cunoștințelor, ci procesarea lor pedagogică în raport de opțiunile metodologice asumate la nivel atitudinal și strategic. Ea este impusă de explozia informațională care solicită prelucrarea permanentă a cunoștințelor în vederea selectării și stocării celor de bază, cu valoare metodologică și practică superioară.

*Conceptul pedagogic de Cșt* definește ansamblul informațiilor logice, teoretice și procedurale care exprimă – direct și indirect, explicit și implicit – diferite conținuturi științifice, artistice, filozofice, religioase, economice, politice etc., prin concepte, judecăți, raționamente, modele etc. articulate, de regulă, în cadrul unor discipline de învățământ, proiectate *curricular* la nivel de plan de învățământ și de programe școlare.

Valorificarea *Cșt* în perspectiva *paradigmei curriculumului* solicită o interpretare globală și deschisă a „triadei conținuturilor”: *atitudini – strategii cognitive – cunoștințe*. Toate cele trei conținuturi sunt subordonate unui *obiectiv general* care urmărește valorificarea pedagogică a informațiilor (științifice, artistice etc.) necesare pentru formarea și dezvoltarea optimă a personalității *educaților* prin toate disciplinele și treptele de învățământ. Într-o asemenea lectură, separarea celor trei conținuturi devine convențională. *Atitudinile* și *strategiile cognitive* reprezintă dimensiunea *procedurală* a *cunoștințelor* care asigură procesarea, stocarea și valorificarea acestora în contextul expansiunii permanente a volumului de informații (științifice, artistice etc.) care trebuie incluse în documentele curriculare (plan de învățământ, programe școlare etc.). *Cunoștințele* reprezintă *dimensiunea teoretică* a conținuturilor concentrată la nivel de concepte, judecăți, raționamente, modele etc. care trebuie procesate, selectate și stocate pedagogic prin intermediul *atitudinilor* și *strategiilor cognitive* care asigură stabilizarea și valorificarea lor formativă superioară, nu doar pe termen scurt, ci pe termen mediu și lung, la nivel de cultură generală, de profil și de specialitate.

Perfecționarea *Cșt* depinde de capacitatea acestora de corelare funcțională superioară, în plan psihologic și social, cu: a) atitudinile și strategiile cognitive; b) toate valorile pedagogice aflate la baza conținuturilor generale ale educației (*binele moral, adevărul științific, utilitatea adevărului științific, frumosul din artă, natură, societate, sănătatea psihică și fizică*), nu numai cu cele proprii educației intelectuale / științifice. (S.C.)

### **CULTURA EVALUĂRII (C.Ev.)**

Sintagma *C.Ev.* exprimă un ansamblu coerent de concepte, principii, norme, forme, modele de evaluare, valori, așteptări, mecanisme, tradiții interiorizate, instituționalizate sau nu, opțiuni metodologice cantitative, calitative sau mixte, simboluri, atitudini și relații interpersonale, probleme și soluții, manifestate, realizate și împărtășite de grupuri și organizații implicate.

*C.Ev.* determină conduite și comportamente, evenimente și stări, generează diferențieri în modurile de reacție ale actorilor educaționali implicați în interpretările specifice domeniului.

*CEv.* trimite la personalul didactic, la elevi, la decidenți, la comunitatea de învățare, exprimând un cadru de referință, o concepție, oferind o viziune și un anumit mod de abordare a problematicii evaluării educaționale, care transcede fiecărei competențe particulare.

*C.Ev.* are un conținut specific, exprimat frecvent prin cunoștințe de tip descriptiv, procedural, condițional și acțional. Caracteristicile acestora sunt: rigoare, respectarea elementelor de ordin tehnologic, de context, repere ale etosului profesional, valori ale responsabilității de grup și individuale, proceduri privind securizarea datelor evaluării, strategii mentale, algoritmice sau euristice, cu valori vizând predictibilitatea variabilității factorului uman.

*C.Ev.* se evidențiază prin coexistența unor subculturi specifice precum: a) *subcultura climatului empatic*, dar nonpermisiv cu privire la sursele indezirabile, de inspirație cognitivă, în special; subcultura conștientizării posibilelor erori și deficiențe în evaluare, ce pot introduce o mare variabilitate a conduitei de evaluare/ notare comparativă a acelorași sarcini; b) *subcultura utilizării unor factori* motivați, stimulativi, de întărire și de evitare a tulburărilor generatoare de risc; c) *subcultura imaginii globale*, de ansamblu, a înțelegerii echilibrului între teoretic și practicabilitate, între acțional și reflectiv, între funcțiile diagnostic, prognostică selectivă certificativă, informativă și decizională.

Componentă a culturii școlare, *C.Ev.* are substanțiale dimensiuni normative, expresive, proceduri repetitive, simboluri, motivații practice, teoretice și metodologice, încorporând valori promovate prin *interfețe* cu generațiile anterioare, cu recomandările metodologiilor pedagogice moderne, cât și prin politicile educaționale manageriale, tehnologice sau economice ale timpului. (I.N.)

## **CURRICULUM (CM)**

Substantiv latin neutru de declinarea a II-a (singular nominativ: *Curriculum*; genitiv *curriculi*; plural: *curricula*, *-orum* = *substantiv neutru de declinarea a II-a*). Termenul de *CM* este folosit pentru prima dată, în pedagogia modernă de John Dewey (1902) pentru a desemna știința/metodologia de planificare, programare, organizare și evaluare a proceselor de educație și instruire în instituții școlare. În limba latină *CM* comportă 2 sensuri: a) sensul *denotativ* = „alergare circulară, întrecere în *Circus Maximus* a carelor de luptă cu 2, 4 sau 6 cai”; este vorba de o activitate sportiv-militară, o întrecere în circurile marilor urbi romane care nu are nicio legătură cu proiectarea și programarea studiilor; b) sensul *conotativ* = este mult mai complex; apare în locuțiuni care subliniază ideea de derulare *infatigabilă* și *circularitate a deplasărilor cosmice* și a *desfășurării vieții* pe drumul dintre viață și moarte sub imperatiile zeiței Ananke (*Fatum* la latini): *curriculum solis*, *curriculum lunae*, *curriculum vitae* ș.a.

În eseu polemic *The Child and the curriculum* (1902), John Dewey s-a folosit de sensul *conotativ* cuprins în sintagma metaforică de *curriculum vitae*; avea în vedere credința străveche a elinilor, etruscilor și latinilor conform căreia omul se naște din *humus* și se reîntoarce infatigabil în *humus*, soarta fiindu-i predestinată și condusă de *Fatum* după voia ei. *Ideea* de predestinare divină este modificată de Dewey în *ideea de predeterminare a formării personalității* prin programarea, organizarea și desfășurarea riguroasă a studiilor.

Ulterior, Frank Bobbitt (1918) a trasformat metafora lansată de Dewey în conceptul operațional folosit actualmente pentru a desemna moduri științifice de proiectare, planificare, organizare, desfășurare a mersului studiilor în instituțiile școlare. (I. N-D.)

## **CURRICULUM ASCUNS (CM.a)**

*CM.a* sau „hidden curriculum” sau „curriculumul voalat” este sesizat de P. Jackson încă din 1972. În practica educației și a instruirii *CM.a* s-a dovedit a nu fi un fenomen singular, ci o „familie numeroasă de *hidden curricula*” care scapă controlului școlar și se realizează în paralel cu *curriculumul* școlar. Jackson a stăruit mai ales asupra a „ce învață elevii în școală dar și în afara clasei și chiar în clasă, fără ca profesorii să își dea seama”: ce învață unii de la alții în pauze; ce învață de la felul în care se îmbracă sau se comportă profesorii; ce învață de

la femeia de serviciu, de la portarul școlii și de la bucătăreasa de la cantină etc. Jackson a insistat asupra faptului că aceste achiziții sunt mai semnificative în pregătirea pentru viață și supraviețuire decât însușirea, de exemplu, a algebrei sau a celor zece regi ai Romei pre-republicane. În 2005, Leslie Owen Wilson a arătat că *hidden curriculum* este alimentat și de surse mai largi decât mediul școlar: elevii învață de la tot ceea ce îi înconjoară, chiar și de la natură. Astfel, putem identifica mai multe *hidden curricula*: *curriculum nescris*, *curriculum nul*, *curriculum retoric*, *curriculum „stafie”*, *curriculum simultan*.

*Curriculum nescris (Unwritten curriculum)* este *neoficial, fortuit*; este produs în raport de modul în care se desfășoară educația în familie și în alte instituții (biserica, muzeele, cinematograful, televiziunea, internetul, etc.) sau în alte medii *educogene* (strada, cartierul, cutume ale comunității etc.); o parte dintre instituțiile menționate contribuie, adesea involuntar, la *hidden curriculum*.

*Curriculum nul / zero / nevalabil (Null curriculum)* reprezintă „ceea ce învață elevii de la ceea ce nu se predă în școală pe motivul că nu ar fi util sau că este anacronic”. Diversele mode pedagogice de tip *progresivist* și *non-directivist* antrenează designerii și educatorii să pledeze pentru restrângerea și chiar pentru blamarea conținuturilor considerate prea dificile sau prea multe sau „depășite” (la noi este celebră sintagma „esențializarea conținuturilor”). Ia astfel naștere în școli un penibil *etos anti-cultural, anti-axiologic și apaideusic* de care educatorii nu își dau seama. Acest discurs anticultural, dictat de modă, este auzit și însușit cu plăcere de elevi generând disprețul față de ceea ce consideră că și profesorii disprețuiesc pe motiv că ar fi lipsit de valoare. Elevii sunt astfel supuși unui *CM.n* care riscă să acționeze ca și *curriculum al ignoranței*. Ei ajung să creadă că e mai bine să fii ignorant decât avizat sau cunoscător în domenii proclamate ca vetuste în școlile moderne (de ex. muzica clasică, limbile clasice, istoria literaturii etc.). În sistemele de învățământ clasice, organizate pe clase și lecții monodisciplinare (cum este și cel românesc), fenomenul este mult exacerbant de obiceiul profesorilor, care predau o anumită disciplină, de a denigra în fața elevilor disciplinele diferite pe care le predau ceilalți profesori; elevii care tocmai au încheiat lecția de matematică o aud în ora următoare pe profesoara de literatură că matematica este o disciplină îngrozitoare; apoi, în ora următoare profesoara de chimie povestește cât de inutilă și stupidă este memorarea stihurilor etc.

*Curriculum retoric (Rhetorical curriculum)* este produs de așa-ziii „formatori de opinie”: persoane considerate ca purtătoare de autoritate, îndreptățite să producă schimbări în societate, în viața publică. Aceștia sunt „oficiali”, politicieni, purtători de cuvânt, personalități proeminente, jurnaliști celebri etc. Aceștia se consideră îndreptățiți să contribuie la un proces de *docilizare* a „celorlalți”, potopindu-i cu pseudo-sfaturi înțelepte menite a contribui la bunul mers al fiecăruia și al întregii comunități. Televiziunea și celelalte *media* sunt mijloacele acestei agresivități care anulează singularitatea și posibilitățile de alegere liberă a valorilor propriei formări. Rezultatul docilizării retorice o constituie apariția aceluia individ mediu, insul – statistic, „capul de locuitor”, *middle-man*. Școala contribuie și ea la acest proces mai ales prin trunchierea adevărilor în manuale și în programele școlare în numele unor incerte valori morale superioare. Elevii termină gimnaziul cu credința că spațiul și timpul sunt întocmai cum le-a descris Newton, că Ștefan cel Mare a fost un „sfânt” neprihănit etc.

*Curriculum simultan (Concomitant curriculum)* desemnează „celelalte învățări” sau „lecțiile de viață”. Este vorba de achiziții cruciale, cel mai adesea extrașcolare, care determină decisiv destinul celui care se formează. Aceste „lecții” alcătuiesc ceea ce românii numesc „cei șapte ani de-acasă” (considerați ca rezultate ale educației în familie) și „școala vieții”. Începând cu romanul lui Goethe despre formarea lui Wilhelm Meister s-a creat un număr mare de *Bildungsromane* care descriu cazuri ilustre de producere a curriculumului simultan de-a lungul întregii vieți.

*Curriculum „stafie” (Phantom curriculum)* se bazează pe fenomenul botezat de sociologi *enculturație*. Un fenomen care se produce insidios, care strecoară „ca o stafie” valori și conduite noi în locul celor tradiționale. Este vorba de asimilarea prioritară a mesajelor transmise prin diverse media de cultura dominantă. De obicei, aceste mesaje își tănuiesc obiectivele meschine înlocuindu-le cu false obiective nobile și atractive. Elevul este atras și asimilat astfel relativ ușor în *metacultura* dominantă. Este vorba de un subtil dresaj care evită cu rafinament conștiința și controlul rațional al celui care recepționează mesajele respective. El abandonează propriile valori tradiționale și aderă la cele noi care îi par superioare. Așa s-a realizat, în anii 1940 – 1950 „sovietizarea” (mai ales printr-o avalanșă de traduceri de cărți sovietice propagandistice, prin cinematografe și prin radiodifuzoare). Actualmente „americanizarea” se realizează masiv, mai ales prin televiziune. (I. N-D.)

### **CURRICULUM CA PARADIGMĂ (C-Pa)**

Mod sau model de abordare a teoriei pedagogice (*teoriei generale a educației, teoriei instruirii, teoriei curriculumului*). *Curriculumul* din perspectivă istorică poate fi considerat *paradigmă a pedagogiei postmoderne*, inițiată în 1949, prin cartea lui Ralph W. Tyler, „*Principii de bază ale curriculumului și ale instruirii*”. În cadrul ei se încearcă rezolvarea conflictului dintre cele două paradigme ale pedagogiei moderne: a) paradigma *psihocentristă* (accent pe cerințele psihologice ale educatului); b) paradigma *sociocentristă* (accent pe cerințele societății față de educație și educat).

*Paradigma curriculumului* sau *C-Pa* pune în centrul sau la baza educației, finalitățile (idealul, scopurile, obiectivele) construite la nivelul unității dintre cerințele psihologice față de educat (exprimate în termeni de *competențe* sau *capacități*) și cerințele societății (exprimate în termeni de conținuturi de bază, legitimitate social).

*Paradigma curriculumului / C-Pa* are impact și la nivelul *teoriei evaluării*, în special prin promovarea evaluării continue / formative, cu funcție de reglare-autoreglare, ca axiomă a proiectării *curriculare* la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ. (S.C.)

### **CURRICULUM CA PROIECT (C-Pr)**

*C-Pr* reprezintă un tip special, superior de proiectare a educației și instruirii bazat pe următoarele principii: a) *centrarea pe obiective* ca *finalități microstructurale*, determinate pedagogic de calitatea *finalităților macrostructurale*; b) *conceperea / construirea obiectivelor la nivelul unității dintre cerințele psihologice / competențe, capacități și cerințele sociale* (conținuturi de bază, recunoscute de societate); c) *corespondența dintre toate componentele proiectului (obiective-conținut-metodologie-evaluare)*; d) *individualizarea educației / instruirii în orice context*; f) adaptabilitatea permanentă la un context deschis prin valorificarea resurselor metodologiei; g) reglarea-autoreglarea permanentă a activității prin strategia de *evaluare continuă* cu funcție specifică *formativă* – formare-autoformare permanentă a elevilor și profesorilor.

La nivel de *proces curricular*, implicat în elaborarea *produselor curriculare* la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ, *C-Pr* implică o activitate complexă de creație pedagogică inovatoare, bazată pe articularea următoarelor trei categorii de acțiuni: 1) *organizarea* resurselor pedagogice; 2) *planificarea* activității specifice; 3) implementarea planificării în termeni de *realizare* și de *dezvoltare* a activității de referință în raport de condițiile existente și care apar în *context deschis*. (S.C.)

## **CURRICULUM CENTRAT PE CEL CE ÎNVAȚĂ (CM-e)**

CM-e este acel tip de *curriculum* care ia în considerare cu prioritate principiul respectării particularităților de vârstă și individuale reprezentate prin trebuințe specifice de dezvoltare și formare și nevoi personale sau aptitudini speciale. Este mai des întâlnit și practicat în învățământul vocațional. (I.N-D.)

## **CURRICULUM DE BAZĂ / NUCLEU / CORE CURRICULUM (CM-B)**

CM-B constituie „inima” oricărui curriculum. Proiectează și dezvoltă întotdeauna un set de conținuturi socotite *sine-qua-non*, esențiale, obligatorii: „discipline fundamentale”, „materii de bază” etc., fundamentale pentru *formarea personalității de bază a educatului* etc. (I.N-D.)

## **CURRICULUM DESIGN / PROIECTAREA CURRICULUMULUI (CMdsg)**

CMdsg constituie o activitate pedagogică anticipativă, eminentemente teleologică și prospectivă care implică: 1) adoptarea unei filozofii umaniste a formării și dezvoltării celor care învață în convergență cu filozofia societății în care aceștia vor trăi; 2) stabilirea modelului socio-uman dezirabil („idealul educațional”), a misiunii și finalităților sistemului educațional; 3) structura organizatorică a sistemului; 4) structura funcțională a sistemului; 5) alegerea și organizarea conținuturilor de învățare; 6) stabilirea experiențelor de învățare; 7) organizarea experiențelor de învățare în spațiu, condițiile și resursele financiare, materiale și umane; 8) eșalonarea experiențelor în timp (cicluri, ani de studiu, semestre etc); 9) proiectarea planului de învățământ și a programelor analitice ca documente curriculare formale (oficiale, obligatorii); 10) elaborarea standardelor de performanță pentru: a) sistemul de intrare („admitere”); b) sistemul de ieșire („absolvire”); c) evaluări formative continue pe parcurs și evaluări sumative periodice; 11) elaborarea manualelor elevilor, a manualelor educatorilor și a celorlalte documente de studiu; 12) elaborarea sistemului de reguli și cerințe menite a asigura funcționalitatea, homeostazia și eficiența sistemului. (I.N-D.)

## **CURRICULUM FORMAL (C.fm.)**

În *sens larg*, C.fm. desemnează ansamblul unitar, coerent, de procese educative și de situații de învățare prin care trece elevul pe parcursul său școlar în cadrul instituției școlare în vederea formării/dezvoltării personalității sale și pregătirii pentru o integrare socioprofesională adecvată. Este proiectat, pe baza unor modele și respectându-se condițiile impuse de o serie de factori (psihologici, pedagogici, economici, sociali, științifici, politici), de către o echipă interdisciplinară de experți, validat de factori educaționali de decizie și implementat în sistemul și procesul de învățământ prin intermediul cadrului didactic. Eficiența C.fm. depinde de capacitatea acestuia de adaptare la cerințele sociale/economice/culturale ale societății precum și la tendințele ei de evoluție, la nevoile/aspirațiile/interesele generale ale oamenilor; implică armonizarea componentelor sale (finalități/obiective-conținuturi-metodologie-evaluare), dar și a competențelor, atitudinilor și sentimentelor celor care îl implementează. C.fm. integrează în structura sa următoarele componente și interacțiunile dintre ele: a) *finalitățile sistemului de învățământ* exprimate în competențe/capacități/atitudini/sentimente și planificate pe cicluri școlare/cicluri curriculare/arii curriculare/discipline școlare/ani școlari; b) *timpul* de școlaritate/instruire, structurat pe cicluri școlare/curriculare, ani școlari, număr de ore pentru ariile curriculare/disciplinele de învățământ; c) *conținuturile învățării*, organizate intradisciplinar/interdisciplinar/transdisciplinar/modular în arii curriculare, discipline de învățământ, unități de învățare; d) *strategii de instruire* centrate pe elev/învățare valorizatoare de experiență personală/învățare ca proces/interînvățare; e) *strategii de evaluare* utilizabile la nivelul întregului sistem de învățământ (criterii de promovare/absolvire/admitere

în treptele superioare, metode de evaluare a învățării ca proces și ca produs, metode de evaluare a predării, standarde de performanță, descriptori de performanță, criterii de apreciere, instrumente de evaluare, sistem de notare). *C.fm.* se obiectivează prin *produsele curriculare principale*; el acționează convergent și complementar cu cel *nonformal* și cu cel *informal*. Include *curriculum-ul nucleu/trunchiul comun și obligatoriu* și pe cel *specializat* și interferează cu cel *ascuns* care-l nuantează/îmbogățește.

În *sens restrâns*, *C.fm.* desemnează „totalitatea documentelor școlare oficiale instituționalizate la nivel pedagogic și social în vederea proiectării activității de instruire/educație la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ” (S. Cristea, 1998): documente de politică a educației, planul de învățământ (planul-cadru), programele școlare, manuale alternative, instrumente de evaluare.

Prin *curriculum scris*, *curriculum formal* sau *curriculum oficial*, cercetătorii anglo-saxoni desemnează: a) *curriculumul* instituțiilor școlare, cuprinzând toate documentele oficiale de planificare și programare a studiilor în școli și alte instituții de formare și perfecționare; b) finalitățile, scopurile, obiectivele și misiunea instituției (sau sistemului de instituții); c) planurile și programele de învățământ; d) sistemul de intrare (admiterea); e) sistemul de ieșire (absolvirea); f) experiențele de învățare; g) durata parcurgerii și eșalonarea lor pe semestre, ani și cicluri de studii; h) sistemul de evaluare inițială, continuă, periodică și finală; i) certificarea; j) resursele umane, materiale și financiare; k) normativitatea (prescripții, interdicții, toate regulile de organizare și bună desfășurare a activității în toate compartimentele) ș.a. (E. R.; I. N-D.)

### **CURRICULUM IMPLEMENTAT (*C.impl.*)**

*C.impl.* este focalizat pe ceea ce se predă elevilor într-o școală sau o clasă anume, reprezentând conținutul domeniilor așa cum este interpretat de profesori și transmis elevilor. *C.impl.* descris în termeni de concepte, procese și atitudini nu este identic cu cel intenționat, deși este influențat / determinat de acesta. *C.impl.* poate fi evaluat în funcție de măsura în care se accentuează un anumit subiect, în funcție de timpul acordat predării unui anumit subiect sau de proporția de elevi dintr-o clasă sau școală care învață un anumit subiect, deoarece nivelurile de intensitate a instruirii pot fi diferite pentru elevi diferiți. (G.N.)

### **CURRICULUM INTENȚIONAT (*C.int.*)**

*C.int.* este specificat sau reflectat de programe, manuale, ghiduri curriculare, politici și reglementări și alte specificații oficiale generate în vederea direcționării sistemului educațional (Robitaille, D.F., 1993). *C.int.* reprezintă conținutul domeniilor așa cum este definit la nivelul sistemului educațional și descrie ceea ce se așteaptă ca elevii să studieze și să învețe. În unele sisteme educative, *C.int.* este elaborat la nivel național, iar în altele, la nivel regional sau districtual. (G.N.)

### **CURRICULUM INFORMAL (*C.infm.*)**

Desemnează experiențele de învățare oferite de ceilalți factori educaționali (familia, mass-media, instituții culturale, insituiii religioase, comunitatea). Unele din aceste experiențe sunt realizate prin mijloace informative multiple (dintre care, cu valențe deosebite pentru dezvoltarea personală și interacțiunile persoanei cu diversele componente ale mediului fizic/sociocultural, se remarcă imaginea dinamică și cuvântul) cu impact deosebit asupra sentimentelor, atitudinilor, opiniilor, modelelor de viață; altele apar spontan, fiind mijlocite de relațiile sociale cotidiene în care elevul este implicat. Centrat pe cel care învață, îi propune obiective individualizate de formare, cunoștințe aplicative și experimentale; valorifică învă-



țarea participativă, învățarea inovativă, interînvățarea, învățarea experiențială, autocunoașterea, cunoașterea celuilalt, intercunoașterea, autoevaluarea, interevaluarea; induce empatia, critica constructivă, participarea, responsabilizarea. Acest *C.infm.* completează, nuanțează pe cel *formal*; este valorizat în cadrul *curriculumului formal*. (E.R.)

### **CURRICULUM LA DECIZIA ȘCOLII (C/dșc.)**

Desemnează situațiile de învățare anticipate, planificate și desfășurate la nivelul unității școlare în funcție de nevoile, interesele, dispozițiile aptitudinale ale elevilor. Este stabilit de consiliul de administrație al unității de învățământ și corespunde necesităților și posibilităților reale ale elevilor (beneficiarii direcți ai educației și ai acestui tip de curriculum); are în vedere, de asemenea, opiniile și interesele părinților și ale comunității (beneficiarii indirecti ai educației, secundari și terțiari, conform legii educației), exprimate în sistemul de valori ale acestora, precum și dinamica economică a zonei. Include *curriculumul aprofundat*, *curriculumul extins* și *opțional*. *Curriculumul opțional* desemnează ansamblul disciplinelor școlare noi, ale căror obiective și conținuturi sunt elaborate de comisia metodică/profesorii pe baza consultării elevilor, comunității părinților, agenților economici. Pentru liceu, în cadrul *C/dșc.*, se realizează următoarele tipuri de opțional: a) de *aprofundare*; b) de *extindere* (amândouă sunt elaborate pe baza disciplinei aflate în *trunchiul comun*, prin aprofundarea / extinderea obiectivelor și conținuturilor precizate de programele școlare ale respectivelor discipline); c) ca *disciplină nouă*, în continuarea *trunchiului comun*; d) *integrat* (un obiect de învățământ structurat în jurul unei teme integratoare cuprinsă într-o arie curriculară sau mai multe arii curriculare. (E.R.)

### **CURRICULUM REALIZAT (C.r.)**

*C.r.* se referă la ceea ce au învățat elevii și este concretizat în rezultatele școlarizării. Deși rezultatele școlarizării depind de curriculumul intenționat și de contextul social, acestea sunt funcție de factorii aflați direct sub controlul individual al fiecărui elev: eforturile, atitudinile și interesele personale. Intervenția lor, articulată funcțional, valorificată pedagogic de fiecare profesor, determină calitatea *C.r.* (G.N.)

### **CURRICULUM NAȚIONAL (C.Naț.)**

Cuprinde situațiile de învățare proiectate, organizate și desfășurate în sistemul de învățământ specific unui stat (identificându-se cu cel formal), dar și alte oferte de învățare (olimpiade, concursuri școlare, tabere de creație, simpozioane, alte activități pentru elevii cu posibilități și interese deosebite) cu scopul asigurării de șanse reale și egale pentru dezvoltarea integrală și individualizată a populației școlare. *C.Naț.* se diferențiază de *curriculumul local*, în elaborarea căruia se au în vedere nevoile și posibilitățile concrete ale comunității, generate de spațiul geografic cu valențele sale economice/ turistice, istoria comunității, valorile culturale, tradițiile specifice. *Curriculumul local* și *curriculumul la decizia școlii* vin să completeze, nuanțeze, valorifice prevederile *C.Naț.* cu activități didactice și extradidactice, școlare și extrașcolare generatoare de competențe profesionale, deprinderi și atitudini artistice/prosociale. În același timp, *C.Naț.* desemnează și ansamblul coerent al documentelor de politică educațională și a derivatelor acestora care descriu și reglează procesele educative desfășurate în întreg sistemul de învățământ (planurile-cadru de învățământ, programele școlare, manualele școlare, standardele naționale de evaluare, sistemul de evaluare națională). Este elaborat, așa cum precizează și noua lege a învățământului, în conformitate cu nevoile specifice dezvoltării personalității, cu nevoile pieței forței de muncă și cu cele ale fiecărei comunități. Se axează pe cele opt domenii de competențe cheie (de comunicare în limba

română/maternă; de comunicare în limbă străină; matematică, științe și tehnologie; de utilizare a tehnologiei informaționale ca instrument de învățare și comunicare; sociale și civice; antreprenoriale; de sensibilizare și de expresie culturală; pentru învățarea învățării). Planurile-cadru (diferențiate pe cicluri școlare, filiere și profiluri) precizează disciplinele, domeniile de studiu, modulele de pregătire (obligatorii și ofertele opționale la nivel național), numărul minim și maxim de ore. Programele școlare prezintă sistemul de atitudini și valori, competențele (generale și specifice), conținuturile (teoretice, experimentale, aplicative), indicații metodice referitoare la instruire și evaluare. Noile programe vor oferi cadrului didactic posibilitatea de a utiliza, în funcție de nevoile reale ale clasei, un număr de ore pentru învățarea de recuperare/ învățarea de aprofundare/ învățarea de determinare a progresului/ consolidare. Atât planul-cadru cât și programele sunt elaborate de organisme abilitate ale Ministerului Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului și aprobate prin ordin al ministrului. Disciplinele din CDS și programele lor sunt stabilite/elaborate la nivelul unității de învățământ cu consultarea consiliului profesoral, a consiliului consultativ al elevilor, a structurii asociative reprezentative a părinților, și aprobate de consiliul de administrație. Manualele școlare alternative sunt selectate de profesor pe criterii psihopedagogice. Componenta de evaluare a *C. Naț.* cuprinde standardele de evaluare pe discipline/domenii/module de pregătire, evaluările naționale și metodologia lor. (E.R.)

## D

### DEPRINDERI ȘCOLARE (*DȘ*)

*DȘ* sunt structuri acționale, operatorii, programabile, definite în termeni prin: a) elemente dominante efectorii; b) posibilități reale de a fi supuse testării programatice; c) rezultate ale unui proces de învățare, fundamental bazate pe mecanismul exercițiului repetitiv; d) formă finită, algoritmică, cu grad crescut de eficacitate și operativitate în plan executiv; e) model acțional constând în economie de efort, rapiditate, simplitate, cursivitate logică a acțiunilor.

Mecanismul învățării și formării stabile ale *DȘ* este constituit din întărirea legăturilor temporare, formare de stereotipuri dinamice, de rețele interneuronale active prin repetitivitate și declanșare algoritmică / stereotipă, prin conexiuni inverse stabile.

*DȘ* sunt moduri de acțiune umană care au devenit prin exercițiu/învățare componente automatizate ale activității școlare.

Formele de prezentare ale *DȘ* pot fi socotite: a) *programe*; b) *planuri*, inițial conștiente și voluntare, devenite, prin exersare/învățare și prin exerciții automatizate, stabile și parțial conștientizate în timpul desfășurării, întreținute prin strategii de mentenanță, organizate didactic, prin scheme de acțiune, cărora li se aplică unele criterii de ierarhie sau chiar standarde de optimalitate.

*Caracteristici ale DȘ* ce pot fi supuse evaluării sunt: a) adecvarea la situația concretă; b) indice crescut de elaborare și organizare; c) grad ridicat de automatizare; d) relativă rezistență la nevoia de promptitudine a reacției de corectare; e) coerența și independența răspunsurilor la solicitare; f) continuitate fără pauze cu durată mare; g) complexitate a lanțului de operații și acțiuni. (I.N.)

## DESCRIPTORI DE PERFORMANȚĂ (*D.Perfm.*)

Reprezintă explicitări, în termeni calitativi, a unor niveluri-cheie ale *performanțelor* tipice (medii sau ridicate) ale elevilor. *D.Perfm* servesc în evaluarea didactică, în general, și în principal în evaluarea sumativă și cea de bilanț. Descriptorii de performanță constituie instrumente de evaluare cu o anumită precizie; ele oferă cadrului didactic reperele necesare actului de apreciere obiectivă menită să-l ajute pe elev să se autoevalueze și să progreseze în procesul autodepășirii. (E.R.)

## DEZVOLTAREA CURRICULUMULUI (*DzCM*)

În literatura pedagogică anglo-saxonă se folosesc frecvent expresiile „*curriculum development*” și „*curriculum improvement*” pentru a desemna:

a) ceea ce în literatura românească s-a încetățenit ca *teorie generală a curriculumului*: știința descriptivă a problematicii elaborării coerente, raționale a planurilor și programelor instructiv-educative pentru educația formală (instituționalizată, oficială); în particular, *curriculum development* descrie și fenomene educaționale paralele, involuntare, non-formale și informale din aria a ceea ce, generic, s-a denumit *hidden curricula*: diversele învățări „voalate” și „ascunse” care se produc, neintenționat, în școală și în afara școlii și a altor instituții cu funcții educative (familie, biserică etc);

b) metodologie rațională de elaborare – înființare, schimbare, optimizare – a diverse *curricula* formale.

În literatura de specialitate există unele confuzii provocate de expresia englezească *improvement* care poate fi tradusă în formule foarte diferite: „*îmbunătățirea curriculumului*”, „*ameliorarea curriculumului*” și „*optimizarea curriculumului*”. Numai cea din urmă este corectă și justificată. Acest lucru este impus de norma maximă, superlativă, absolută a educației: *principiul optimismului*.

În accepțiunea sa clasică, lansată de Comenius, *principiul optimismului* subordonează toate celelalte principii, norme, reguli, maxime și cerințe pedagogice. Sensul este acesta: „În educație nu avem voie să facem decât cele mai bune influențe/intervenții etc. cu puțință omenește”. Este sensul gradului superlativ al atributului latin *bonus, -a, -um*. *Bonus* înseamnă „bun, bine”. De la el s-au derivat în limba română verbul „a îmbunătăți” și substantivul „îmbunătățire”. Principiul optimismului interzice influențele „bune” și „îmbunătățirile” în educație pe motiv că ele nu sunt „cele mai bune cu puțință omenește”. În chip similar stau expresiile derivate din gradul comparativ al latinescului *bonus*: *melior, meliora, meliorum*. Expresiile „a ameliora” și „ameliorare” nu au ce căuta atunci când vorbim de schimbări educaționale programate voluntar și conștient. După cum „îmbunătățirile educative” pot fi considerate un fel de „cârpeli pedagogice”, tot astfel „ameliorările pedagogice” pot fi considerate doar „văcsueli pedagogice de fațadă”. Cum însă acțiunile educative sunt întotdeauna orientate asupra unor realități sacre – copiii, cei care învață – numai optimizările – adică „cele mai bune influențe cu puțință” – pot fi considerate acceptabile.

Construirea unui curriculum nou într-o societate care avea deja un curriculum – cazul României în 2010 – presupune un proces rațional care parcurge obligatoriu 5 etape:

Etapa I: *Cercetarea curriculumului existent* – cu scopul de a depista elementele vetuste, „simptomele sclerozei”, și nevoile de dezvoltare: DIAGNOZA – PROGNOZA;

Etapa a II-a: *Proiectarea noului curriculum*;

Etapa a III-a: *Testarea/evaluarea curriculumului în proiect*: a) testarea „in vitro” – transparența; obținerea de feedbackuri de la toți cei interesați și de la toți cei care vor fi afectați de consecințele noului curriculum; b) testarea „in vivo” – verificarea noului curriculum pe un eșantion restrâns dar reprezentativ de școli, profesori și elevi; corectarea – introducerea optimizărilor și ameliorărilor;

Etapa a IV-a: *Validarea noului curriculum* – o autoritate reprezentativă pentru cei afectați și interesați trebuie să își asume responsabilitatea schimbării sub raportul consecințelor benigne și maligne; în cazul României aceasta nu poate fi decât Parlamentul.

Etapa a V-a: *Implementarea noului curriculum* – introducerea în practică, cu ajutorul unor specialiști în managementul schimbării; în cazul României acest lucru poate fi făcut prin convertirea inspectorilor școlari județeni în manageri ai schimbării; ei trebuie, în prealabil, să fie selecționați și instruiți corespunzător de specialiști în management educațional și management al schimbării.

Prin expresia „dezvoltarea curriculumului” ar trebui așadar să desemnăm acele modele de optimizare a curriculumului care corelează cu maximum de coerență, pe verticală și pe orizontală, următoarele componente: 1) Idealul educațional/Modelul socio-uman dezirabil asumat conștient de societatea în care se produce optimizarea curriculară; 2) Normativitatea (legislație, sistemul de prescripții și reguli); 3) Finalitățile generale și specifice ale școlii/sistemului de școli; 4) Misiunea școlii/sistemului școlar; 5) Organizarea sistemului în cicluri de formare în conformitate cu principiul optimismului și principiul respectării particularităților de vârstă; 6) Finalitățile specifice, obiectivele și misiunile ciclurilor: a) Articularea pe verticală a formării; b) Articularea pe orizontală a formării; 7) Planurile de învățământ „balansate”/„echilibrate ”pe cicluri; 8) Stabilirea traseelor de formare; 9) Selecția conținuturilor relevante și organizarea lor în programele de învățământ pe ani și cicluri: a) Conținuturile propriu-zise (materii, conținuturi trans-, multi-, interdisciplinare organizate modular; materii de bază, opționale și facultative etc.); b) Adaptarea la traseele de formare; 10) Proiectarea, stabilirea și eșalonarea „experiențelor de învățare” pe ani de studiu, etape etc.: a) Strategii educative; b) Situații și sarcini de învățare; c) Modele de design și acțiune instructivă; d) Metode de predare și învățare; e) Manuale (pentru elev-profesor) și alte materiale didactice de asigurare a învățării; f) Auxiliarele didactice; g) Asigurarea resurselor pedagogice umane (calitatea, calificarea educatorilor etc.); h) Condițiile de spațiu (clădiri, săli de clasă, laboratoare, ateliere etc.); i) Condiții de timp; j) Sistemul de susținere și asigurare financiară; 11) Stabilirea sistemului *input* și *output*: („admitere” și „absolvire” pe cicluri); 12) Sistemul de evaluare continuă și de evaluare sumativă a celor care învață; Sistemul de evaluare periodică și de optimizare continuă și periodică a: a) Sistemului de învățământ; Procesului de învățământ; c) Calității; d) Eficienței; e) Eficacității; 13) Sistemul de testare prealabilă a noului curriculum în proiect; 14) Sistemul de evaluare a curriculumului în derulare. (I.N-D.)

## **DIAGNOZA (Dn)**

Termenul provine din adjectivul grecesc *diagnostikos* = apt să recunoască. *Dn* este o operație descriptivă și etiologică ce permite localizarea precisă a erorilor, lacunelor, depistarea cauzelor deficiențelor înregistrate în procesul de învățare cu ajutorul unor probe diagnostice; probele diagnostice conțin obiective importante pentru evaluare și pași succesivi de realizare, un număr mare de itemi în scopul discriminării facile a dificultăților de învățare. Evaluarea îndeplinește, printre altele, funcția de diagnoză în vederea ameliorării permanente a activității evaluate. Procesul de diagnoză recomandă furnizarea de programe de recuperare individualizată. *In extenso*, evaluarea produsului acțiunii didactice se numește evaluare diagnostică. Evaluarea diagnostică are în vedere ansamblul integrat al situației evaluate, deci un ansamblu de comportamente de învățare și nu acțiuni izolate. (S.F.)

## **DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE (D.Î.)**

*D.Î.* reprezintă o gamă largă și diversă de factori, procese, stări și manifestări comportamentale sau de conduită, individuale, interindividuale sau combinații ale acestora, întâlnite la nu puțini subiecți care învață, indiferent de vârstă.

Simplificând, *D.Î.* vizează domeniul eficacității învățării, al randamentului școlar.

Conexiunile și efectele cele mai frecvente sunt observabile sau derivă din repetate insuccese variate și de durată mai lungă sau mai scurtă, cu impact negativ asupra dezvoltării personalității, asupra calității unora dintre manifestările acestora, precum: a) lipsa de încredere; b) instabilirea motivației pro-învățare; c) teamă de școală; d) creșterea agresivității; e) distanțarea de colegii cu rezultate școlare mai bune; f) vulnerabilitate în abordarea conținuturilor mai complexe; g) slaba planificare a timpului; h) dificultăți în percepția sarcinilor de învățare; i) vulnerabilități în manifestarea autonomiei individuale etc.

Literatura de specialitate face diferența între:

1) *D.Î. induse* (pseudodificultăți): a) *intrinseci* – acționale, procedurale, organizaționale, atitudinale și b) *extrinseci* – slaba calitate a instruirii, suprasolicitare cognitivă și didactică, program școlar dezechilibrat, nivel cultural scăzut ș.a;

2) *D.Î. propriu-zise, generale sau specifice*, obiectivate într-o cauzalitate *directă* sau *indirectă*, cu *forme de manifestare identificabile* în: a) lipsa de concentrare a atenției; b) slabă capacitate mnezică pe termen mediu sau lung; c) ineficacitate a metodelor de învățare; d) imaturitate sau slabă dezvoltare a mecanismelor implicate în citire, în calculul matematic; e) capacitate redusă de rezolvare a problemelor; f) stil defectuos de învățare; g) mod ineficace de organizare a cunoștințelor, de socializare / învățare socială; h) participare moderată la problemele grupului de elevi; i) motivație deficitară; j) diferențiere socială negativă prin stigmatizare și marginalizare; k) lipsă de experiență în studiul sistematic al sarcinilor școlare etc.

*Soluții pedagogice recomandate*: a) identificarea și rezolvarea cauzelor primare și secundare, în mod special a celor care sunt legate de: intensitatea factorilor de influență, a surselor principale provenite de la / generate de cadrul didactic (inteligibilitate, structurarea conținutului, lipsa de autocontrol, stil autoritar), mediul fizic și ergonomic (iluminarea, poziția la învățare, amplasarea spațiului, a tablei școlare etc.), caracteristicile textului didactic (vizibilitate, discriminare, utilizabilitate), confortul psihologic (siguranță, claritate, densitate, dificultăți ale sarcinilor de învățare, confuzii, conotații, erori), integritatea neuro-fiziologică a subiectului (sănătatea analizatorilor, sănătatea mentală), gestiunea resurselor (temporale, efort, energie somatică); b) consilierea învățării prin sprijin individual sau de grup; c) formarea competenței „a învăța să înveți. (I.N.)

## **DINAMICA PERFORMANȚELOR ELEVILOR (D.p.e.)**

Totalitatea schimbărilor produse în performanțele școlare realizate de elevi într-o perioadă de timp. Schimbările se pot produce în sens ascendent sau descendent. Pentru a aprecia acest lucru, performanțele obținute de elevi la un moment dat se compară cu cele realizate într-un alt moment anterior. Informațiile obținute pot sta la baza unor decizii importante ce au în vedere cauzele care au determinat rezultatele respective. La nivelul sistemului de învățământ deciziile pot viza schimbări în planul de învățământ, în programe, în dezvoltarea și folosirea bazei materiale etc. La nivelul școlii, deciziile ameliorative au în vedere procesul de *predare-învățare-evaluare*, relațiile profesorilor cu elevii, motivarea pentru învățare a elevilor, relațiile cu părinții și comunitatea locală etc. Dacă dinamica este ascendentă și rezultatele sunt mai bune față de evaluările anterioare, este un semn că sistemul funcționează bine și că deciziile ce se vor lua vor viza consolidarea lui și unele schimbări pentru noi rezultate pozitive. (V.M.)

## **DISCIPLINĂ ȘCOLARĂ (*Dșc*)**

Termenul de *Dșc* are două semnificații. Pe de o parte reprezintă unitatea didactico-științifică de prezentare coerentă, sistematică, accesibilă, interesantă a unui ansamblu de conținuturi pedagogice (valori culturale selectate, prelucrate și articulate pe baza unor principii valorice și psihopedagogice) menite să informeze elevul într-un anumit domeniu al cunoașterii și practicii și mai ales să producă, prin însușirea și interiorizarea lor, efecte de dezvoltare. Identificarea *disciplinele școlare/ de învățământ* se realizează pe baza organizării cunoașterii științifice, a organizării mediului natural/social/contextului în care se desfășoară acțiunile și activitățile umane (prin intermediul cărora se transformă mediul și se determină progresul societății), pe baza cerințelor implicate în desfășurarea anumitor tipuri de activități. În cadrul *Dșc*, conținuturile învățării sunt organizate: a) *intradisciplinar* (încetînd treptat, progresiv în procesul cunoașterii și al practicii, elevul se simte securizat, dar nu va reuși să abordeze integral obiectele/fenomenele/procesele); b) *interdisciplinar* (ceea ce va permite elevului să-și formeze o perspectivă sintetică, integrativă asupra realității); c) *pluridisciplinar* (presupune abordarea unor teme care se succed pe baza oportunității sau actualității, din perspectiva mai multor științe); d) *transdisciplinar* (potrivit direcției demersurilor cognitive și afective ale elevilor); e) *modular*.

Pe de altă parte, termenul de *Dșc* desemnează și starea mentală, afectivă, atitudinală, comportamentală a elevilor, stare care favorizează eficiența actelor de predare-învățare-evaluare; trebuie văzută ca un mijloc al învățării și nu ca un scop al acesteia. Se vorbește de o *Dșc* activă, condiție și rezultat contextual al învățării independente, al învățării în grup. Prin practicarea acestei *Dșc*, prin interiorizarea unor cerințe și reguli înțelese și acceptate, se formează conduite și atitudini sociale pozitive, proactive. (E.R.)

## **DOCIMOLOGIE (*Dcm*)**

Termenul de *Dcm*, propus de H. Pieron în 1923, desemna „studiul sistematic al examenelor (moduri de notare, variabilități intraindividuale și interindividuale ale examinerilor, factori subiectivi etc.)”. Gilbert de Landsheere extinde problematica *Dcm*. asupra repercusiunilor psihologice ale evaluării; adaugă studiul comportamentului examinerilor și examinațiilor (1979). În prezent se manifestă o mișcare de lărgire a câmpului de abordare a *Dcm*. *Teoria evaluării* desemnează o nouă concepție privind evaluarea educațională. Cognația și metacognația sunt cuvintele cheie în caracterizarea activității evaluative la ora actuală. Această *megaconcepție*, care este în dezvoltare, are la bază introducerea în câmpul educațional a cuceririlor din domeniul psihologiei cognitive, pe de o parte, iar pe de altă parte, coresponsabilizarea celui care învață, deci a elevului. *Teoria evaluării* acoperă o arie extinsă de acțiuni și domenii, integrate într-un sistem, vizând deopotrivă elevii, cadrele didactice, instituțiile de învățământ, produsele procesului și sistemului etc. Noua teorie asupra evaluării pune accent pe problemele de valoare și pe emiterea judecății de valoare; funcția educativă a evaluării; nu selectează și nu exclude; acoperă atât domeniile cognitive, cât și pe cele afective și psihomotorii; este parte integrantă a procesului pedagogic; informează operativ și sistematic elevii, dar și profesorii; are rol de intervenție ameliorativă, reglatorie, de optimizare. (M. M.)

## **DOMENIILE PREGĂTIRII DE BAZĂ (*Dpb*)**

*Dpb* reunesc convențional calificările profesionale pentru care se asigură pregătirea prin învățământul preuniversitar care au în comun unități de competențe, de regulă unități de competențe-cheie și unități de competențe tehnice generale.(V.Ț.)

## E

### **EFICACITATE EDUCAȚIONALĂ (EE)**

*EE* constituie un termen utilizat în evaluarea specifică domeniului educațional, orientat spre a determina sau măsura rezultatele atinse în cadrul unui proiect, program, activitate complexă sau operație didactică importantă. Reperul esențial optimal în evaluare îl reprezintă îndeplinirea scopului propus, reflectând gradul de apropiere între rezultate și obiectivele stabilite anterior.

În literatura de specialitate, care abordează problematica *EE*, se vorbește de: a) *eficacitate internă*, ca raport între rezultate și obiectivele vizate, în condiții optim determinate de gestiunea resurselor pedagogice; b) *eficacitate externă*, ca raport între rezultate și factorii pedagogici de impact social – performanțe, standard, indici de utilizabilitate. (I.N.)

### **EFICIENȚĂ ÎN EDUCAȚIE (EfE)**

*EfE* este un termen frecvent utilizat în descrierea și determinarea parametrică a calității, reflectând un decupaj statistic orientat spre analiza *cost/beneficiu*.

*EfE* este un indicator general destinat analizei multivariate a rezultatelor unui proiect, program, activitate sau proces complex, calculate ca raport valoric al costurilor determinate în condiții rezonabile pentru obținerea de performanțe școlare de către elevi/instituții școlare.

*EfE* este centrată pe raportul dintre două categorii de date/informații: a) pe de o parte, investiția de bani, de efort, de timp; b) pe de altă parte, mărimea rezultatelor / performanțelor obținute de un subiect, organizație, instituție pe o perioadă de timp determinată.

*EfE* reprezintă activitatea de estimare a unui sistem educațional, calculată ca diferență sau ca raport între *efectul valoric* al introducerii unor elemente sau inovații, pe de o parte, și *valoarea sistemului* însuși. Sunt încorporate aici cheltuielile pentru crearea și exploatarea pe o anumită perioadă de timp, prin corelare a *inputurilor* – oportunități, mijloace, eforturi – și *resurselor* cantitative și/sau calitative – material logistic, financiar, temporal.

*EfE* este un indicator aproximativ de evaluare a rezultatelor școlare, date fiind anumite condiții și interacțiuni între elementele de bază ale sistemului considerat, cum ar fi: a) calitatea profesorilor; b) calificarea și perfecționarea în domeniul evaluării; c) tehnologiile utilizate; d) organizarea evaluării; e) metodele aplicate; f) climatul psihologic creat în examinare; g) etosul actorilor educaționali; h) calitatea strategiilor de implementare a sistemului de evaluare; i) pregătirea *actorilor* pentru examinare ș.a. (I.N.)

### **EMPATIE (Emp.)**

Un răspuns la o mulțime de roluri și interacțiuni, în care partenerul percepe situația din perspectiva celuilalt, în scopul proiectării și controlării acțiunii (L. Krappman). Pentru aceasta este nevoie ca partenerii de comunicare să privească situația din perspectiva celuilalt. În domeniul educațional, *Emp.* este capacitatea de a intui simțămintele elevilor, de a se transpune în situația fiecăruia, de a se identifica, în mare măsură, cu trăirile la afecțiune, într-o comuniune sufletească. Cercetările au demonstrat că un comportament *empatic* al educatorului, duce, prin reciprocitate, la o atitudine empatică a elevilor. Capacitatea *empatică* se poate forma prin autoeducație. (V.M.)

### **EROARE ÎN EVALUARE (Er.ev)**

Orice evaluare este relativă. Relativitatea în evaluare se manifestă atât ca subapreciere cât și ca supraapreciere a procesului și produsului învățării elevului. Distorsiunile în evaluare

conduc la erori care sunt cauzate de surse diferite, pe care le putem poziționa pe două coordonate:

a) *profesorul ca sursă a variabilității*; principalele tipuri de distorsiuni sunt: efectul halo, efectul de stereotipie, efectul de anticipație, efectul de contrast, efectul de generozitate, eroarea personală constantă, eroarea de logică etc.;

b) *alți factori critici*: natura disciplinei, definirea deficitară a obiectivelor, selecția aleatoare a conținuturilor, stabilirea deficitară sau aleatorie a sistemului referențial / de criterii, irelevanța metodelor, tehnicilor și instrumentelor de evaluare etc.

Măsurile care pot fi luate în vederea diminuării distorsiunilor frecvent întâlnite în evaluare pot fi aplicate: a) înainte de realizarea evaluării, prin asigurarea anonimatului probelor scrise, evaluări externe etc.; b) în timpul evaluării și al corectării lucrărilor. (M. M.)

## **EVALUARE (Ev.)**

Acțiune pedagogică subordonată activității de educație / instruire cu funcție centrală de verificare a gradului de îndeplinire a finalităților educației / instruirii stabilite la nivel de sistem și de proces. Este realizată prin *operații* de măsurare (cantitativă), apreciere (calitativă), decizie (parțială, finală, nonformală, formală) cu scop de reglare-autoreglare permanentă a activității la nivel de sistem și de proces de învățământ. În această perspectivă identificăm două tipuri de *Ev.* – evaluare de sistem și evaluare de proces.

*Funcțiile generale ale acțiunii de Ev.* intervin la nivel social (orientare, promovare, certificare), psihologic (motivare, stimulare, sancționare) și pedagogic (informare, diagnoză, prognoză).

*Structura generală a acțiunii de Ev.* reflectă dimensiunea pedagogică a funcțiilor generale. Implică *operații* de: a) *măsurare* (corespunzător funcției de *informare*); b) *apreciere calitativă* (corespunzător funcției de *diagnoză*); c) *decizie* (corespunzător funcțiilor de *diagnoză* și *prognoză*). *Decizia*, ca operație de *Ev.*, are ca specific necesitatea de a anticipa o ameliorare, perfecționare, corectare, ajustare, restructurare a activității evaluate, în termeni de *prognoză pozitivă*.

*Conținutul acțiunii de Ev.* este determinat în raport de sfera sa de referință: a) proiectarea obiectivelor; b) nivelul de însușire și valorificare a cunoștințelor, deprinderilor etc.; c) calitatea metodelor didactice propuse și a tehnicilor de evaluare utilizate; d) calitatea formelor de organizare impuse social sau inițiate de profesor; e) capacitatea de valorificare a resurselor pedagogice existente etc.

*Formele acțiunii de Ev.* sunt determinate de mai multe criterii: a) raportarea la formele de organizare a educației / instruirii: *evaluare formală* – *evaluare nonformală*; b) natura probelor utilizate: *evaluare orală* – *evaluare scrisă* – *evaluare practică*; c) poziția evaluatorului: *evaluare internă* – *evaluare externă*.

*Metodologia acțiunii de Ev.* include ansamblul de *strategii, metode* și *tehnici de evaluare (măsurare, apreciere, decizie)* a activității de educație / instruire, realizate conform criteriilor de *Ev* incluse în structura finalităților angajate la nivel de sistem (ideal, scopuri) și de proces (obiective generale / obiective-cadru, obiective specifice / de referință, obiective concrete / operaționale).

*Strategiile de Ev.* definesc căi de *evaluare* valabile pe termen mediu și lung. Integrează în structura lor de funcționare pedagogică mai multe metode și tehnici de evaluare. Sunt clasificate în raport de mai multe criterii. Cele mai cunoscute criterii de clasificare sunt cele care vizează: A) timpul în care sunt integrate în activitatea de educație / instruire: a) *evaluare inițială*; b) *evaluare continuă*; c) *evaluare finală*. B) funcția specifică îndeplinită: a) evaluarea predictivă; b) evaluarea formativă; c) evaluarea sumativă / cumulativă.



*Metodele de Ev.* definesc căi de evaluare aplicate pe termen scurt, de regulă pe parcursul unei activități educative / didactice. Sunt clasificate la două niveluri de referință: A) metode de evaluare clasice (*formale*) – conversația, lucrările scrise, lucrările practice etc.; B) metode de evaluare complementare, alternative (*nonformale*) – observația, investigația, proiectul, auto-evaluarea, portofoliul.

*Tehnicile (sau procedeele) de evaluare* sunt procedee operaționale integrate în structura metodelor didactice. (S.C.)

### **EVALUARE ÎNȚĂLĂ / PREDICTIVĂ (*Ev.i/pr*)**

Forma de evaluare realizată la începutul unui program de instruire (ciclu de învățământ, an școlar, semestru, unitate de învățare) precum și la preluarea unei clase sau la venirea unui nou elev în colectivul respectiv. *Ev.i/pr* permite stabilirea nivelului de pregătire și de dezvoltare, a domeniilor de interes, a capacităților de învățare ale elevilor. Pe baza ei sunt descoperite deficiențele din pregătirea elevilor, dar nu întotdeauna și cauzele acestora. Oferă profesorului informații pe baza cărora își va elabora strategiile didactice posibil de utilizat pe parcursul programului precum și pentru organizarea programului de recuperare/sprijinire, dezvoltare. Se orientează asupra acelor conținuturi parcurse/obiective realizate în perioadele anterioare care constituie premise și condiții pentru noile conținuturi și obiective. *Ev.i/pr* îndeplinește funcțiile de constatare, diagnosticare, anticipare, predicție, reglare. Componentă a strategiei de evaluare în trei timpi (I. T. Radu, 2000), *Ev.i/pr* constituie o premisă și o condiție pentru proiectarea corectă a noului program de instruire și pentru asigurarea eficienței actelor de predare-învățare. Autorii *teoriei învățării depline* consideră *Ev.i/pr* ca premisă și condiție pentru proiectarea/organizarea demersurilor riguroase necesare unei învățări eficiente. (E.R.)

### **EVALUARE INTERNAȚIONALĂ (*Ev.inț.*)**

Studiu comparativ, standardizat, referitor la achizițiile învățării. Astfel de studii sunt dezvoltate pentru a da posibilitatea comparării achizițiilor elevilor și a factorilor relaționați aparținând unui sistem educațional, cu alte sisteme educaționale ale diverselor națiuni. *Ev.inț.* sprijină factorii de decizie din educație, cercetătorii, educatorii și părinții pentru înțelegerea modului în care alte națiuni progresează în domeniul educației și oferă baze de date, prelevate la intervale regulate de timp, pentru dezvoltarea politicilor educaționale viitoare. (G.N.)

### **EVALUARE FORMATIVĂ / CONTINUĂ (*Ev.f/c*)**

Componentă a evaluării didactice care se realizează pe secvențe mici de instruire (la nivelul fiecărei lecții și la sfârșitul fiecărei unități de învățare) prin verificarea constantă și operativă a tuturor elevilor din toate conținuturile esențiale. Datorită valențelor sale, *Ev.f/c* este numită și *evaluare de progres*. Permite identificarea operativă a lacunelor și a dificultăților de învățare ale elevilor, a disfuncționalităților predării și, în consecință, adoptarea rapidă a măsurilor de optimizare a procesului didactic. *Ev.f/c* se orientează nu numai asupra învățării, ci și asupra predării, valorificând relația *predare-învățare-evaluare*. Servește cadrului didactic pentru elaborarea/reglarea/perfecționarea strategiei de instruire, pentru perfecționarea stilului didactic și a concepției pedagogice, pentru cunoașterea evoluției/progresului elevului. Fiind continuă și analitică, *Ev.f/c* stimulează elevul pentru o învățare permanentă, sistematică, orientându-l spre o autoevaluare raportată la obiectivele disciplinei de învățământ. *Ev.f/c* îl ajută pe elev să-și formeze un stil eficient de învățare, să ajungă la motivația epistemică, să-și dezvolte capacitățile intelectuale, sentimentele și atitudinile față de cunoaștere, competențele impuse socio-profesional. Operând cu criterii precise de apreciere (*obiectivele învățării*), *Ev.f/c* este deosebit de transparentă pentru elev căruia îi oferă un feedback imediat și complet. I. T. Radu consideră

*Ev.f/c* ca fiind mijlocul cel mai valoros pentru prevenirea eșecului școlar și pentru asigurarea reușitei școlare (2000), iar S. Panțuru consideră *Ev.f/c* premisa, condiție și componentă a unei autentice strategii de diferențiere a instruirii (2008). (E.R.)

### **EVALUAREA FORMATOARE** (*Ev.fmre*)

Formă de evaluare centrată nu pe rezultatul școlar (produs al învățării elevului) ci pe demersurile cognitive, stările motivaționale și cele afective, evoluția atenției și a efortului voluntar implicate în actul concret de învățare (procesul învățării). Cunoscând performanța care i se cere, elevul analizează propria învățare ca produs, conștientizează caracteristicile învățării ca proces, și, prin reflecție, autoanaliză și autoevaluare obiectivă, ia măsuri pentru reglarea, perfecționarea, monitorizarea permanentă a propriei învățări. *Ev.fmre* este considerată „forma desăvârșită a evaluării formative” (M. Manolescu, S. Panțuru, 2008). Ea reprezintă tendința de evoluție a evaluării formative. Funcția esențială a *Ev.fmre* este aceea de a-l ajuta pe elev să cunoască starea propriei învățări (ca produs și ca proces), să identifice factorii interni care au generat această stare, să organizeze condițiile interne și externe contextuale menite să asigure o învățare eficientă. Are, deci, valoare deosebită în *metacogniție*, în autocunoaștere, autoevaluare, autoînvățare/autoinstruire, autoeducație. Prin respectarea locului central al învățării în procesul didactic, această formă de evaluare, *Ev.fmre* valorizează mai bine relația *predare-învățare*. Reglarea strategiei de predare de către profesor își asociază autoreglarea învățării de către elevul însuși care învață să învețe, autocunoscându-se. În felul acesta, elevul se pregătește pentru învățarea pe tot parcursul vieții, pentru autoinstruire și autoeducație. (E.R.)

### **EVALUAREA REZULTATELOR ÎNVĂȚĂRII** (*Ev.rez.rî*)

Reprezintă procesul prin care se stabilește faptul că un elev / o persoană care învață a dobândit anumite cunoștințe, abilități / deprinderi și atitudini în conformitate cu obiectivele generale (obiectivele-cadru) și specifice (obiectivele de referință), sau în funcție de competențele stabilite prin programele școlare, evaluate la diferite perioade de timp. În contextul paradigmei *curriculumului*, *Ev.rez.î* se raportează, în mod special, la obiectivele concrete elaborate de profesori, evaluate continuu, formativ, în contextul deschis (valorificând și resurse educaționale non-formale, dar și informale), propriu fiecărei clase și organizației școlare, dar și fiecărui elev în parte, ca personalitate individualizată. În contextul mai larg al programelor educaționale și de formare profesională, *Ev.rez.î* se raportează la reperele stabilite ca ținte de atins prin designul respectivului program și concretizate în standarde, *benchmark*-uri, criterii etc. (R.M.)

### **EVALUARE SUMATIVĂ / CUMULATIVĂ** (*Ev.s/cm*)

Formă de evaluare realizată prin verificări punctuale pe parcursul procesului didactic și prin verificări la intervale mai mari; operează prin sondaj în rândul elevilor/conținuturilor transmise. *Ev.s/cm* este semnificativă pentru relevarea achizițiilor complexe realizate pe parcursuri de instruire largi; urmărește obținerea datelor despre efectele sumative ale unui set de acțiuni de instruire desfășurate în timp. Are un caracter retrospectiv, oferind informații despre rezultatele școlare formate în intervalul anterior dar nu și despre factorii/cauzele care au determinat aceste rezultate. Orientându-se asupra rezultatelor școlare realizate în timp (învățarea ca produs), *Ev.s/cm* îl ajută prea puțin pe elev care conștientizează doar nivelul pregătirii nu și cum a ajuns la acest nivel. Reglarea învățării devine nesemnificativă. Reușita sau eșecul sunt apreciate oarecum global, prin raportare la competențele specifice și, în primul rând, la nivelul elevului și la nivelul clasei. Prin ierarhizarea rezultatelor și a elevilor,

*Ev.s.cm* contribuie la formarea/corectarea imaginii de sine prin comparare cu ceilalți. Întrucât operează prin sondaj în rândul elevilor, poate genera în aceștia stări emoționale intense care îi ajută, eventual să arate ceea ce știu, nu ceea ce știu să facă. Centrată pe rezultatele învățării, este prea puțin transparentă pentru profesor cu privire la calitatea predării. Optimizarea ei se realizează prin elaborarea unor criterii clare, precise, aceleași pentru toți elevii, prin utilizarea unor instrumente de evaluare valide, fidele, obiective, și mai ales prin asocierea ei cu evaluarea formativă. (E.R.)

### **EXAMEN** (*Exm.*)

Reprezintă o formă de evaluare instituționalizată ce măsoară cunoștințele, deprinderile / abilitățile, aptitudinile, competențele, convingerile, pregătirea practică sau cea fizică ale candidaților, administrată oral, în scris, prin probă practică sau computerizat, în anumite momente ale formării individuale, considerate importante din punct de vedere social: final de nivel de învățământ, finalul învățământului obligatoriu, finalizarea unui proces sau a unei etape de formare, de achiziție, intrarea într-un nou ciclu de formare etc. Durata *Exm.* este variabilă, în funcție de tipologia și scopul, obiectivele și tradiția acestuia: selecție, certificare, mixt, licențiere într-o profesie, imigrare / naturalizare / cetățenie etc. Rezultatele *Exm.* sunt exprimate în termeni de note, medii, calificative, punctaje raportate la o scală căreia i se pot asocia descriptorii de performanță etc. (R.M.)

### **EXAMEN DE CAPACITATE** (*Exm.c.*)

*Capacitatea* este însușirea psihoindividuală care permite obținerea rapidă a unor performanțe ridicate într-un domeniu de activitate. După R. Gagne, „capacitățile mediază performanțele”. De la acest termen au apărut și alții precum: capacitate de instruire, capacitate de muncă, capacitate intelectuală, capacitate vitală, examen de capacitate. *Exm.c.* s-a susținut la sfârșitul unui ciclu de învățământ, de obicei cel obligatoriu, prin care se evaluează capacitatea candidaților de a obține performanțe școlare care să le permită continuarea studiilor sau încadrarea în muncă. În ultima perioadă a existenței sale, *Exm.c.* s-a susținut la sfârșitul clasei a VIII-a. Rezultatele obținute la acest examen au contribuit la ierarhizarea elevilor pentru repartizarea lor în învățământul liceal. (V.M.)

### **EXAMEN NAȚIONAL** (*Exm.nf.*)

Formă de realizare a evaluării cu un caracter național determinat de existența unei programe de examen cu acoperire națională, însoțită de un calendar al examenului, precum și de existența unei metodologii de organizare și desfășurare a examenului valabilă la nivel național. *Exm.nf.* implică participarea întregii cohorte de elevi sau absolvenți aflați în instituția de învățământ, acestora adăugându-li-se absolvenți din promoțiile anterioare, după caz; impune respectarea tuturor procedurilor adoptate la nivel național, de către toți actorii implicați în proces. În România, examenul național cu cea mai îndelungată tradiție este examenul de Bacalaureat, perceput ca „ritual de trecere” către vârsta adultă și ca validare a achizițiilor necesare continuării parcursului educațional în învățământul terțiar. În perioada de după 1989, finalizarea gimnaziului s-a concretizat prin examenul de Capacitate (înlocuit prin „tezele cu subiect unic”, respectiv „Evaluarea națională”). Alte tipuri de examen național specifice învățământului profesional și tehnic și, respectiv, învățământului vocațional, sunt examenele de certificare a competențelor profesionale și examenele pentru dobândirea atestatului de competențe. (R.M.)

## F

### **FEEDBACK (F-B)**

Termen ce a aparținut inițial domeniului ciberneticii, desemnând o metodă de control al unui sistem prin reinsertia rezultatelor performanței sale precedente. *F-B* poate fi interpretat ca un sistem de autoreglare, retroacțiune sau *conexiune inversă*, ca flux sistematic, continuu de informații asupra stării și progresului proceselor educative, cu rol de informare și motivare; poate înregistra valori pozitive sau negative în redarea achizițiilor de progres și finale ale subiecților evaluați. Feedbackul are un rol reglator decisiv. Pentru ca acesta să fie eficient trebuie să fie pozitiv, stimulat, descriptiv. Feedbackul figurează ca eveniment instrucțional prezent în desfășurarea unei lecții, moment în care profesorul culege informații importante privind gradul de înțelegere și însușire a cunoștințelor de către elevi. (S.F.)

### **FINALITĂȚILE EDUCAȚIEI (Fi.E)**

Reprezintă orientările valorice angajate în activitatea de proiectare a educației realizată la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ. Sunt exprimate prin noțiunile de *ideal*, *scopuri* și *obiective* ale educației.

*Fi.E* sunt elaborate la nivel de filozofie a educației în măsura în care concentrează anumite opțiuni cu caracter general asumate de instituții responsabile de proiectarea activității de educație (parlament, minister, institut de cercetări, consiliu de curriculum, comisii pentru elaborarea programelor școlare etc.). Sunt incluse în documente de politică a educației: legea învățământului, curriculum național, plan de învățământ, programe școlare, planificarea cadrului didactic (pe ciclu, an, semestru, unități de instruire, activități didactice concrete, lecții etc.).

*Funcția generală a Fi.E* este cea de proiectare *curriculară* a activității de educație la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ.

*Structura de bază a Fi.E* este bidimensională: *psihologică* și *socială*. De exemplu, *idealul educației* reflectă la nivel *pedagogic* unitatea dintre *idealul psihologic* (de personalitate) și *idealul social* (de societate). La nivel concret, obiectivele operaționale reflectă unitatea dintre cerințele psihologice (*capacități / competențe* definite în programa școlară) și cerințele societății (*performanțe*, în termeni de conținuturi validate social, dobândite până la sfârșitul activității / lecției etc.).

*Clasificarea Fi.E* solicită avansarea unor criterii de maximă rigurozitate și specificitate pedagogică. Este necesară din punct de vedere epistemologic în contextul în care, în teoria și practica educației, finalitățile sunt exprimate prin formule, extinse și variabile în spațiul și timpul pedagogiei moderne și postmoderne.

*Principala criteriu de clasificare a Fi.E* are în vedere sfera de referință a acestora. În termenii utilizați în literatura de specialitate, identificăm două categorii de *Fi.E*:

- 1) *Finalități macrostructurale*, valabile la scara sistemului de învățământ: a) *idealul educației* – definește tipul de personalitate necesar societății pe termen lung; b) *scopurile generale ale educației* – definesc direcțiile strategice de dezvoltare a sistemului de învățământ pe termen mediu și lung;
- 2) *Finalitățile microstructurale*, valabile la scara procesului de învățământ: a) *obiective generale*; b) *obiective specifice*; c) *obiective concrete (operaționale)*. Obiectivele generale și specifice acoperă o realitate pedagogică identificabilă în raport de zona de referință: un ciclu de învățământ, un an de învățământ, o disciplină de învățământ. De regulă, sunt valorificate la nivelul construcției unei programe școlare. În sistemul de învățământ s-au adoptat formulele

de *obiective-cadru* (obiective generale la nivel de ciclu de învățământ) și *obiective de referință* (obiective specifice la nivel de an de învățământ). *Obiectivele concrete* reprezintă opera creativă a profesorului, produsă în cadrul fiecărei activități didactice (lecții etc.) prin acțiunea de operaționalizare, respectiv de deducere din obiectivele specifice, respectând obligativitatea acestora, dar și contextul de realizare (școală, clasă, spațiu și timp pedagogic, resurse pedagogice etc.).

*Un criteriu complementar* este cel care are în vedere gradul de divizibilitate și comparabilitate al *Fi.E.* Acest criteriu permite evidențierea diferenței fundamentale dintre *finalitățile macrostructurale* și *finalitățile microstructurale* ale educației. *Finalitățile macrostructurale* (*idealul și scopurile generale ale educației*) definesc orientări valorice fundamentale, stabile din punct de pedagogic și social, valabile la scara sistemului de educație / învățământ pe termen lung și mediu. De aceea nu au grad de comparabilitate și nu permit grade de divizibilitate pe parcursul angajării lor, ceea ce asigură stabilitatea direcțiilor fundamentale de evoluție a educației / învățământului, indiferent de mutațiile contextuale, generate de ciclul electoral, de schimbările înregistrate la nivel politic, economic etc. Această situație explică faptul că finalitățile macrostructurale ale educației, nu pot și nu trebuie să fie prezentate la nivel de *taxonomii pedagogice*.

În schimb, *finalitățile microstructurale*, angajate în orientarea valorică a activităților de educație / instruire la scara procesului de învățământ, pot fi incluse în *taxonomii* în măsura în care exprimă grade diferite de realizare și de comparabilitate a rezultatelor obținute în context pedagogic și social deschis. Această caracteristică a finalităților microstructurale este evidentă în structura taxonomiilor obiectivelor educației. Un exemplu clasic îl constituie *taxonomia obiectivelor cognitive* (B. Bloom) care include 6 categorii de *competențe / capacități psihologice* cărora le corespund diferite *performanțe* concrete, observabile și evaluabile până la sfârșitul activității didactice / lecției etc. Cele șase categorii de *capacități / competențe* exprimă grade diferite de evoluție a instruirii, dependente de stadiul și reușita învățării: de la *cunoașterea simplă* la *înțelegere* și *aplicare*; de la *analiză* și *sinteză* la *evaluarea critică* (a *cunoștințelor înțelese, aplicate, analizate și sintetizate* – în diferite contexte didactice și extradidactice). Această abordare permite *comparabilitatea performanțelor* elevilor în raport de stadiul *competențelor*, dobândite într-un timp și spațiu pedagogic deschis, și adoptarea măsurilor necesare pentru *individualizarea* activității de instruire. (S.C.)

### **FORMARE PROFESIONALĂ (F.p.)**

Proces de instruire și educare pe care îl parcurge o persoană pentru a se pregăti în vederea exercitării unei profesii. Acest proces se desfășoară în instituții specializate, după programe speciale și prin strategii pedagogice corespunzătoare. Prin pregătirea pentru profesie se urmărește formarea unor competențe teoretice, practice, metodice și sociale, formarea unor capacități de muncă și însușirea unor principii morale, stăpânirea unor deprinderi acționale de activitate eficientă. În centrul procesului de *F.p.* se află pregătirea tinerilor pentru îndeplinirea sarcinilor concrete de la locurile de muncă, potrivit condițiilor economice, tehnologice, ecologice și juridice. În țara noastră, *F.p.* se realizează astfel: a) nivelul 1 de calificare – școala de arte și meserii, aflată în lichidare; b) nivelul 2 de calificare – absolvirea clasei a X-a de liceu și un curs de pregătire practică de 6 luni; c) nivelul 3 de calificare – liceul tehnologic; d) nivelul 3 avansați – școala postliceală.

Pentru anii următori, în perspectiva reformei învățământului în contextul *societății informaționale*, bazată pe *cunoaștere*, se anunță alte schimbări ale rutelor de *F.p.* (V.M.)

## G

### **GÂNDIRE CRITICĂ** (*G.crt.*)

Proces mental de reflecție asupra semnificațiilor unor propoziții (în sens logic, sau: afirmații, negații, enunțuri etc.) formulate într-o diversitate de situații și de contexte. *G.crt.*, ca proces mental, include analiza, sinteza, evaluarea informațiilor conținute, apoi examinarea dovezilor, a argumentelor și a raționamentelor implicate, finalizându-se cu o judecată personală a faptelor, opiniilor, elementelor etc. Rezultatele *G.crt.*, aplicate în diferite situații, se pot concretiza în ipoteze simple, generale, plauzibile, verificabile, modelante, ale unui proces natural, social, sau ale unui comportament individual sau social. (R.M.)

### **GRILA DE EVALUARE** (*Gr-ev.*)

*Gr-ev.* conține o enumerare de criterii și subcriterii în funcție de care se realizează evaluarea activității elevului. Criteriile și indicatorii de evaluare precum și scările uniforme sau descriptive pot fi integrate în diverse instrumente de lucru, între care cele mai frecvent folosite sunt: grila de evaluare și lista de control sau de verificare. În cadrul *Gr-ev.*, fiecare criteriu trebuie să fie însoțit de aceeași scară. Esența metodologiei de elaborare a *grilelor de evaluare* constă în determinarea criteriilor. (M. M.)

## I

### **INDICATOR ÎN EVALUARE** (*In.ev.*)

Este un semn observabil care permite operaționalizarea unui criteriu. Un indicator poate fi *calitativ* (o calitate ce trebuie să existe) sau *cantitativ* (un prag de atins sau de reușită). *In.ev.* este un element care indică / „semnalizează” prezența altui element în cadrul unui criteriu. Are valoare de „semnal”. În evaluarea modernă, calitativă, „indicatorii de performanță” se extrag din *standardele de performanță*. Ei exprimă *performanțe-cheie* orientative în spațiul / cadrul standardelor de performanță. Aceste performanțe-cheie sunt plasate deasupra limitei inferioare minim admisibile (nivel *minimal*), mergând spre nivelurile mediu și maximal. Pentru a ajuta cadrele didactice, se oferă, de la nivel macroeducațional, modele, *mostre* de astfel de indicatori de standarde de performanță, care reprezintă, de fapt, punctele nodale ale unui standard de performanță (ceea ce elevii trebuie să probeze că posedă ca achiziții absolute necesare). Între *criterii* și *indicatori* este o relație foarte strânsă. *Criteriul* desemnează o caracteristică, iar *indicatorul* „semnalează” niveluri de dezvoltare, de prezență a acestei caracteristici într-o anumită situație evaluativă. Într-un context școlar dat, dacă luăm drept criteriu „nivelul performanței în învățare a elevilor”, acestea (*performanțele*) se distribuie în *minimale, medii, maximale*. *Indicatorii* sunt elementele din descriptorii de performanță asociați calificativelor care semnalează prezența diverselor aspecte care trebuie să caracterizeze rezultatul elevului pentru a i se acorda o notă sau un calificativ. În învățământul gimnazial și liceal criteriul de repartizare a performanțelor elevilor este reprezentat de scara numerică de la 10 la 1. *Indicatorii* enumeră, precizează cum trebuie să arate răspunsul elevului pentru a i se acorda nota 10, sau 9, sau... sau 5 sau un anumit punctaj stabilit prin baremul de corectare și notare. (M.M.)

## **INOVAȚIE** (*Inov.*)

După DEX, *Inov.* este noutate, schimbare, prefacere. În economie este „rezolvarea unei probleme de tehnică sau de organizare a muncii”. În sistemul de învățământ există *Inov.* pedagogică. Ea constă în acțiuni deliberate de a introduce noul în învățământ în domenii ca: organizarea învățământului, finalitățile urmărite, metodologia didactică, instrumentele de evaluare etc. Schimbările care se produc spontan în învățământ pentru a fi în pas cu cerințele sociale sunt intenții de îmbunătățire. Inovațiile au apărut în învățământ pe diferite căi: a) prin intuiții generale ale unor mari pedagogi: Comenius, Rousseau, Pestalozzi și alții; b) prin experiența practică a unor cadre didactice; c) determinate de progresul științei și tehnicii (ex. *instruirea asistată de calculator*); d) prin rezultatele cercetărilor științifice.

Procesele de *Inov.* care transformă întregul sistem educațional, la nivel de finalități, structură și conținut sunt *reformele învățământului*.

*Inovațiile* nu se implementează ușor pentru că trebuie luptat cu: mentalitățile, conservatorismul, inerția etc. Au existat situații în care inovațiile au fost introduse în sistem doar parțial sau au fost transferate din alte sisteme, fără un studiu profund asupra impactului lor asupra școlii noastre. În aceste situații *Inov.* nu a fost confirmată social, în măsura în care nu a dus la creșterea eficienței învățământului. (V.M.)

## **INSTRUIRE** (*Instr.*)

Activitate pedagogică realizată în cadrul procesului de învățământ, la nivel școlar și extrașcolar, în forme de organizare de tip *formal* și *nonformal*, deschise spre multitudinea influențelor degajate în plan *informal*. În calitate de activitate de tip *formal*, *Instr.* poate fi definită, înțeleasă și analizată ca *instruire școlară*, proiectată și realizată în cadrul procesului de învățământ, la toate nivelurile de organizare ale acestuia – *primar*, *secundar* și *superior*. În perspectiva paradigmei *curriculumului instruirea școlară* este proiectată la nivel global cu deschideri pedagogice și sociale spre toate *conținuturile* și *formele generale ale educației* (*morală, intelectuală / științifică, tehnologică, estetică, fizică; formală – nonformală – informală*).

*Funcțiile generale ale activității de Instr.* reflectă în plan particular și dinamic, funcțiile generale fixate la nivelul educației, în contextul sistemului de învățământ: a) funcția centrală de formare și dezvoltare a elevului, studentului etc. în vederea integrării sale într-o nouă etapă școlară și socială; b) funcții principale: culturală, de formare și dezvoltare prin cultura generală, de profil și de specialitate / profesională; funcția de formare, dezvoltare civică, funcția de formare și dezvoltare pentru însușirea și practicarea unei profesii în contextul societății informaționale, bazată pe cunoaștere.

*Structura de bază* a activității de *Instr.* este centrată asupra corelației necesare între profesor și elev, care asigură funcționalitatea procesului de învățământ la toate nivelurile și disciplinele școlare. Este realizată la nivel de *structură*: a) *de organizare* (forme de organizare de tip frontal, pe grupe, individual; lecție mixtă, activitatea de laborator, consultații individuale și de grup, cerc de specialitate, excursie didactică etc.); b) *de planificare* (*obiective, conținuturi, metodologie, evaluare*); c) *de realizare* (*predare-învățare-evaluare*).

În perspectiva paradigmei *curriculumului*, realizarea activității de *Instr.* are loc într-un context deschis. În acest sens, structura de acțiune vizează *realizarea – dezvoltarea* instruirii prin perfecționarea permanentă a interdependenței dintre: *predare* (ca acțiune de comunicare eficientă a mesajului pedagogic la nivelul unității optime dintre *informare-formare pozitivă*) – *învățare* (ca efect imediat și pe termen mediu și lung al mesajelor receptate și interiorizate cognitiv, afectiv, motivațional) – *evaluare* (a rezultatelor *predării-învățării*, pe termen scurt, mediu și lung, prin decizii inițiale, continue și finale, stabilite *nonformal* și *formal*). (S.C.)

## **INSTRUIRE ASISTATĂ DE CALCULATOR (I.A.C.)**

Disciplină aplicată de informatică educațională ce abordează modele de proiectare didactică și modele de instruire cu ajutorul computerului și al instrumentelor tehnologice specializate; I.A.C. reprezintă, de asemenea, un mediu integrat hardware-software destinat interacțiunii profesor – elev. I.A.C. poate fi definită și ca sistem al metodelor de raționalizare a învățării și predării utilizat în vederea eficientizării procesului de instruire. Metoda instruirii asistate de calculator realizează o sinteză între resursele pedagogice ale instruirii programate și disponibilitățile tehnologice ale computerului, conducând la efectuarea unui set de operații didactice integrate la nivelul unei acțiuni de dirijare euristică individualizată. (S.F.)

## **INSTRUMENT DE EVALUARE (I.ev.)**

Este o probă, o grilă, un chestionar, un test de evaluare care „colectează” informații, „produce” dovezi semnificative despre aspectele sau rezultatele luate în considerare. I.ev. se compune, de regulă, din mai mulți *itemi*. O probă de evaluare (un instrument) se poate compune dintr-un singur item (o singură întrebare, cerință, problemă etc., îndeosebi atunci când răspunsul pe care trebuie să-l formuleze elevul este mai complex) sau din mai mulți itemi. Un I.ev. integrează fie un singur tip de itemi (spre exemplu numai itemi cu alegere multiplă – IAM) și, în acest caz, constituie un „Chestionar cu alegere multiplă” (CAM), fie itemi de diverse tipuri, care solicită, în consecință, tehnici diverse de redactare, formulare sau prezentare a răspunsurilor. I.ev. se compune din *itemi* care solicită **tehnici** de declanșare / prezentare / redactare a răspunsurilor. Cele trei concepte sunt intim asociate. O probă cu mai mulți *itemi* poate solicita una sau mai multe tehnici de evaluare, în funcție de tipurile de itemi pe care îi include: a) itemii cu alegere duală sau multiplă vor declanșa „tehnica răspunsului la alegere”; b) itemii tip eseu structurat vor declanșa „tehnica elaborării răspunsului în funcție de cerințele exprimate” etc. Între *complexitatea* obiectivelor educaționale și „deschiderea „instrumentelor de evaluare” trebuie să existe corespondențe progresive. Obiectivele se dezvoltă de la simplu la complex iar *instrumentele de evaluare* se dezvoltă de la *închise* spre *deschise* (Yvan Abernot, *Les methodes d'évaluation scolaire*, DUNOD, Paris, 1996). Alegerea instrumentelor de evaluare se face în funcție de obiective.

În cazul *evaluării formative*, instrumentul cel mai adecvat este cel care permite dialogul cu elevul în timpul învățării (Ch. Hadji, pag. 168). După acest criteriu distingem: a) instrumente sau mijloace de *culegere a informațiilor*; b) instrumente de lucru sau *de ajutor* al elevului; c) instrumente de *comunicare* socială a rezultatelor evaluării.

Selecția I.ev. solicită expertiză din partea evaluatorului. Între tipologia instrumentelor de evaluare și specificitatea obiectivelor și conținuturilor ce urmează a fi evaluate sunt relații de interdependență. Caracteristicile instrumentelor elaborate, „deschiderea” acestora trebuie să corespundă *complexității obiectivelor* urmărite. Între cele două aspecte sunt relații de condiționare reciprocă. Obiectivele evoluează de la simple spre complexe, în timp ce instrumentele se construiesc de la „închise” spre „deschise”. Anumite *instrumente de evaluare* sunt mai potrivite pentru o capacitate sau subcapacitate decât altele. Performanțele vizate prin procesul de evaluare trebuie însă să „traducă”, să pună în evidență, să fie reprezentative pentru competența respectivă. Performanțele trebuie să se raporteze la un conținut reprezentativ al competenței. În același timp însă, trebuie produse sub o formă care să permită *aprecierea* (Y. Abernot, pag. 83). Acest demers înseamnă transcrierea stării unei competențe într-un sistem de performanțe ce permit evaluarea prin instrumentarul stabilit. (M. M.)



## **INTEGRARE SOCIOPROFESIONALĂ (I.S.P.)**

*I.S.P.* cunoaște un spectru larg de sensuri și semnificații. Sunt de reținut: a) proces de interacțiune dintre elev/ tânăr și mediul educațional, social, de activitate, realizat ca echilibru funcțional al actorilor și instituțiilor considerate; b) proces generator de autonomie și participare a elevului/ tânărului la viața grupului de elevi, clasei, grupului profesional, în baza drepturilor și obligațiilor sale; c) vector și forță motivantă a relațiilor, interacțiunilor și stărilor de spirit definite prin coexistență la nivel social, prin acordare de sprijin pentru adaptare (conformare) la normele și principiile sociale; d) rezultat al conduitei de împărtășire a unei culturi comune, inclusiv de evaluare, încorporând: credințe, sentimente, valori, scopuri, practici, atitudini, aspirații, cunoștințe, convingeri, anticipări etc., definind „capitalul social”, generator de valori adăugate de tip formativ, precum încredere, angajare civică, norme, rețele active de relații interpersonale ș.a.

*I.S.P.* se definește prin două dimensiuni cu specific nivelat:

- 1) *I.S.P. pe verticală*, caracterizată în spațiul educațional prin accesibilitatea la mediul informațional și fizic, mobilitate, servicii sociale, participare la acțiuni cu scop comun;
  - 2) *I.S.P. pe orizontală*, din care sunt de reținut caracteristici vizând calitatea relațiilor în mediile existențiale precum cele specifice grupului de elevi, colegi, familie, prieteni, vecini;
- Criterii de evaluare a calității I.S.P.* pot fi : a) nivelul valoric și acțional – restrâns, mediu și larg; b) gradul de integrare – foarte larg, moderat, integrat, slab și foarte îngust; c) rezultate / performanțe școlare atinse, realizate. (I.N.)

## **INTEREVALUARE (Intv)**

Formă a procesului de învățare / de formare, care valorifică dimensiunea evaluării ca parte integrantă a învățării, prin care persoana care învață primește feedback de la colegi și dă la rândul său feedback în anumite momente stabilite de către profesor sau de către tutore prin designul proiectat pentru respectivul proces de învățare / de formare. Ca formă particulară de evaluare, *Intv* poate avea loc în perechi (engl. *peer assessment*), reciproc sau în grupuri de lucru. Actorii pot fi elevi sau cadre didactice, tutori, mediatori, participanți la procesul de formare etc. În condiții de *Intv* proiectată eficient sunt create premise favorabile pentru ca procesul de învățare să fie optimizat pentru toți participanții. (R.M)

## **ITEM (DE EVALUARE) (Itm/ev.)**

Cea mai mică unitate a unui test de evaluare reprezentând sarcina de lucru / de evaluare adresată persoanei evaluate. *Itm/ev.* implică și valorifică pedagogic: formatul sarcinii de lucru, răspunsul corect așteptat sau criteriile de evaluare ale răspunsului corect așteptat și punctajul asociat criteriilor de performanță formulate în baremul de corectare și notare. (RM)

## **ITEMUL PEDAGOGIC (I.P.)**

*I.P.* 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. După criteriul asigurării obiectivității în notarea sau aprecierea elevilor identificăm: a) itemi *obiectivi*; b) itemi *semiobiectivi*; c) itemi *subiectivi* (I. T. Radu, A. Stoica, Y. Abernot, Andre de Peretti, Dominique Morissette etc.). (M. M.)

## ÎNVĂȚARE (*Înv.*)

*Înv.* este întâlnită nu numai la om (unde integrează și depășește acumulările calitative, direcțiile de progres ale învățării preumane), ci reprezintă un fenomen universal și permanent, absolut indispensabil adaptării și dezvoltării. *Înv.* umană, fenomen multidimensional și plurinivelar dispune de o anumită structură, mecanisme complexe, moduri de desfășurare variate care la rândul lor valorifică instrumente materiale și psihice; se orientează selectiv (în funcție de motivele personale și de experiențele *subiectului*, de solicitările externe, de caracteristicile *obiectului*) asupra unor conduite, modele de acțiune, valori culturale. Presupune o verigă aferentă (receptarea informațiilor), o verigă internă (decodificare, însușire, interiorizare, organizare, reorganizare) și una externă (reacția de răspuns la solicitările externe, reacție superioară celor existente). *Înv.* este declanșată, orientată și susținută energetic de către motivație, se desfășoară procesual și integrează acțiuni externe, materiale și interne, mintale; produce modificări profunde, stabile în personalitatea și comportamentul subiectului. Constituie sursa de informații, dar mai ales, sursa/cadru/factor al dezvoltării, vector al adaptării. Aparține individului (care se implică total, cu mecanismele cognitive și cele reglatorii, cu stările sale motivaționale și cu cele emoționale) și totodată este influențată de factori sociali și culturali. În psihologie, *Înv.* este definită ca: „procesul evolutiv de esență informativ-formativă, constând în dobândirea (recepționarea, stocarea și valorificarea internă) de către individ, într-o manieră activă, explorativă a experienței de viață și această bază în modificarea selectivă și sistematică a conduitei, în ameliorarea și perfecționarea ei controlată și continuă sub influența acțiunilor variabile ale mediului ambiant” (P. Golu, 2001, p.22). Forma specifică de *Înv.*, *Înv. Școlară* se desfășoară intensiv, gradat, sistematic și metodic într-un cadru instituționalizat și cu mijloace instituționalizate; proiectată, planificată, organizată, condusă, controlată, evaluată, corectată de către cadrul didactic (care are o cultură a învățării, valorifică anumite teorii ale învățării), *Înv.* tinde să devină autoplanificată, autoorganizată, autoevaluată, autoreglată. Elevul explorează, analizează, definește și rezolvă probleme, experimentează, trăiește experiențe, le organizează și valorifică, se transformă, se dezvoltă, își perfecționează strategiile de adaptare sub raportul naturii, operativității, flexibilității. Imaginea de sine, atenția, stările motivaționale, stările emoționale, operațiile mintale, sentimentul succesului sunt mecanisme psihice fundamentale. Valoarea constructivă a *Înv.* depinde în bună parte de elev, dar și de calitatea *curriculum-ului*, de stilul educațional și de strategiile de instruire ale cadrului didactic (care prin „experiențele organizate și valorificate, induce schimbări în conștiința și comportamentul subiectului” (I. Neacșu, 2010). (E.R.)

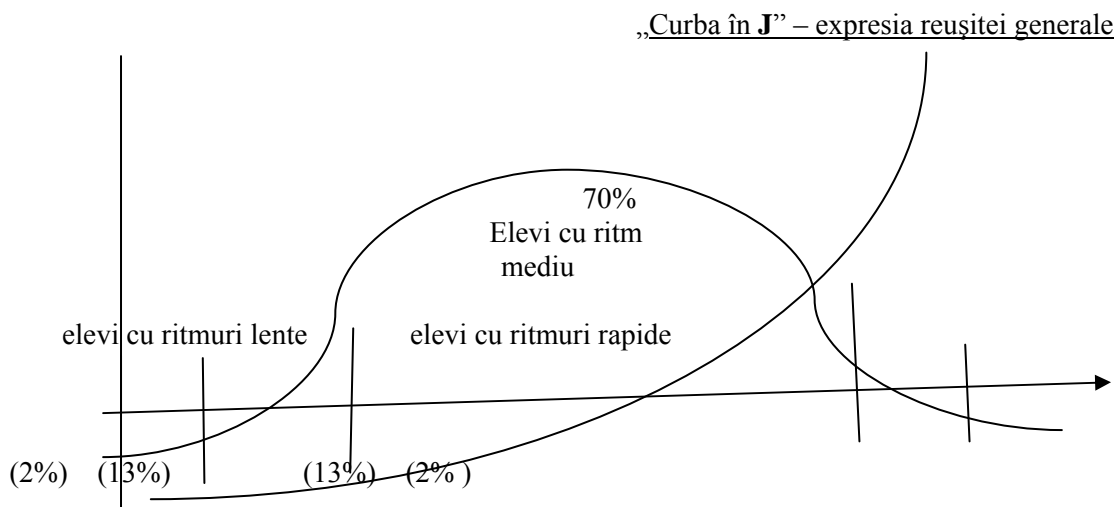
## ÎNVĂȚĂMÂNT PROFESIONAL ȘI TEHNIC (*IPT*)

*IPT* se referă la toate programele de formare profesională inițială din cadrul învățământului preuniversitar. *IPT* cuprinde: a) Învățământul profesional (Școala de arte și meserii și An de completare); b) Învățământul liceal, filiera tehnologică, cu profilele: tehnic, servicii, resurse naturale și protecția mediului; c) Învățământul postliceal (Școala postliceală și Școala de maiștri). (V.Ț.)

# M

## „MASTERY LEARNING” (ML)

Expresia *ML* s-a impus în deceniul al șaptelea (secolul XX). Este propusă special pentru a desemna posibilitatea de a determina „eficacitatea generală a instruirii” sau „reușita la învățatură a tuturor elevilor”. Începând cu „modelul temporal” al lui John B. Carroll (1963), s-a proliferat o varietate mare de *modele de instruire* care ambiționau să transforme „curba în formă de clopot a lui Gauss” într-o „curbă în formă de *J*”:



„Curba în formă de *clopot*” este reprezentarea grafică a distribuției normale a caracteristicilor unei populații neselecționate care se repartizează simetric în jurul unei valori centrale. Întrucât capacitățile implicate în instruirea școlară se supun acestei „legi a hazardului” *ML* devine o necesitate pentru ameliorarea sistematică instruirii unei mari părți a populației școlare.

Contrar tradițiilor învățământului european, modelatorii *ML* consideră o eroare gravă credința că elevii cu ritmuri de învățare lente și foarte lente ar trebui considerați „incapabili să învețe”. Toți copiii care s-au născut normali pot să învețe și să reușescă să atingă niveluri de performanță acceptabile. Dar dacă 2% dintre elevi au numai ritm de învățare foarte lent, alți 3% elevi au ritm lent și 70% elevi au ritmuri medii, rezultă că majoritatea de 85% elevi au nevoie de tratament instrucțional diferențiat. În aceasta constă „lupta împotriva curbei în formă de clopot” pentru transformarea ei într-o „curbă în formă de *J*”

Modelele *ML* se bazează pe individualizarea / diferențierea instruirii în funcție de ritmurile proprii de învățare: Aceste *modele* își concentrează maximal atenția asupra elevilor cu ritmuri lente, determinate fie de capacitățile de învățare, fie de erori pedagogice anterioare survenite în instruirea elevilor.

Modelele *ML* se bazează, de asemenea, pe: a) *învățarea dirijată în clasă*: b) adăugarea de programe compensatorii la programul obișnuit – fie de „programe de îmbogățire” pentru elevii cu ritm de învățare rapid, fie de „programe de ratrapare” pentru elevii cu ritm lent; c) proiectarea riguroasă a activităților; d) evaluarea formativă continuă a progreselor întregii clase și a fiecărui elev în parte. (I. N-D.)

## **METODA DE EVALUARE (Me) / METODOLOGIA EVALUĂRII (ME)**

*Me* reprezintă „calea prin care profesorul oferă elevilor posibilitatea de a demonstra nivelul de stăpânire a cunoștințelor, de formare a diferitelor capacități testate prin utilizarea unei diversități de instrumente adecvate scopului urmărit” (A. Stoica și colaboratorii, 2001). Este calea pe care profesorul o utilizează pentru a determina elevul să demonstreze ce știe și mai ales ce știe să facă cu ceea ce știe. *Me* trebuie adecvată naturii achizițiilor/rezultatelor învățării care vor fi supuse evaluării. Dată fiind diversitatea și complexitatea rezultatelor școlare, se impune a fi utilizate mai multe tipuri de metode de evaluare. Ansamblul metodelor de evaluare școlară formează *ME*, metodologie complexă, dinamică menită să ofere date obiective despre calitatea *Înv.* (ca produs și ca proces) și a *predării* și totodată să prilejuiască reînvățări. *ME* include: a) metode clasice, tradiționale, care deși necesită perfecționări sunt indispensabile pentru anumite tipuri de rezultate (examinarea orală, examinarea scrisă, examinarea practică); b) metode alternative (observarea, referatul, eseul, metoda proiectului, investigația, problematizarea, analiza cazurilor, portofoliul, scala de atitudini, testul psihologic). Al doilea sens al metodologiei este cel de teorie care instrumentează evaluatorul asupra modului în care poate fi desfășurat actul evaluativ. (E.R.)

## **METODA DE ÎNVĂȚĂMÂNT (MÎ)**

În semnificație originală cuvântul „metodă”, derivat etimologic din grecescul „methodos” (*odos* = cale, drum; *metha* = spre, către) înseamnă „drum spre ...”, „cale ...de urmat” în vederea atingerii unui scop determinat sau un mod de urmărire, de căutare, de cercetare și descoperire a adevărului; drum care conduce la cunoașterea realității și transformarea acesteia pe baza cunoașterii. Sfera metodelor de învățământ este extrem de largă și clasificările în literatura de specialitate sunt diverse de la criteriul izvorului cunoașterii la concepul de continuum metodologic. Metodele de învățământ se află într-o continuă expansiune și intersecție (vezi combinația dintre *brainstorming* și *jocul de rol* denumită *rolestorming*). De asemenea, plaja *MÎ* este extrem de largă, de la *metode* care limitează participarea elevilor, situându-i pe aceștia în ipostaza de simpli spectatori ai prestației cadrului didactic, la *metode* care transferă acestora din urmă întreaga responsabilitate a construcției procesului de învățare. De actualitate, în plan contemporan, este contradicția și complementaritatea dintre *MÎ* *expozitive/afirmative* (ex. *cursul magistral*, *prelegerea*, *expunerea*) și cele *activ-participative/de* interacțiune educațională (ex. *mozaicul*, *fishbowl*, *ice breaking* etc.). Termenii cu care *MÎ* se află în strânsă legătură sunt cei de *metodologie*, *tehnică*, *procedeu*. (I-O.P.)

## **MIJLOC DE ÎNVĂȚĂMÂNT (Mdl)**

*Mdl* constituie o categorie a limbajului pedagogic reprezentând un ansamblu de materiale, dispozitive, instrumente, tehnici și forme de reprezentare, modelate sau nu, a realității. Concepția, elaborarea, adaptarea, selecționarea și prezentarea *Mdl* se realizează în conformitate cu un set de funcții, criterii, tehnici, valori axiologice, psihologice și pedagogice. Scopul declarat îl reprezintă ideea de producere, facilitare și optimizare a proceselor de predare, învățare și evaluare.

Cele mai semnificative roluri/funcții sunt: a) informative, formative, activizare, organizare, substituie, motivatoare, evaluare; b) asigură o bună realizare a percepției, înțelegerii, transferului, întăririi și realizării cunoașterii bazate pe retenție (memorizare); c) orientează alegerea metodei în funcție de conținut; d) facilitează combinația imagine + sunet + simularea elementului real (devine virtual); e) optimizează învățarea limbajului tehnic, nonverbal; f) asigură echilibrul între primirea informațiilor, cunoștințelor minimale, și achiziția optimă a acestora; g) unește informația cu activitatea/acțiunea elevului și a cadrului didactic și cu extensia

experienței; h) contribuie substanțial, pozitiv la creșterea obiectivității cunoștințelor în predare.

*Evaluarea calității MdI* se face potrivit unor criterii precum: a) potențializarea valorilor integrative exemplificatoare și a armonizării unității: cunoștințe+acțiune+imagine; b) exploatarea (utilizabilitatea) individuală și de grup; c) asimilarea comprehensivă, filtrată a experienței; d) raționalizarea (reducerea de timp, bani, efort, comunicare); e) creșterea capacității de memorare (peste 50%); f) activizarea mentală independentă, demonstrativă; g) dezvoltarea culturii tehnologice și metodologice – didactice; h) ponderea coeficientului de tensiune cognitivă, de disonanță perceptivă – abstracțiune; i) perfecționare și autoperfecționare.

*Clasificarea MdI.* Simplificat se vorbește de *MdI logice, intuitive, obiectuale, imagistice, intuitiv- convenționale, audiovizuale, tehnice, informatice.* (I.N.)

### **MODEL (M.)**

*M.* are statutul unei reprezentări formale, decontextualizate, simbolice, verbale, iconice a unui obiect, fenomen, stare, proces, acțiuni pe baza utilizării căruia putem realiza cunoașterea, face predicții, relații riguroase, aplicații eficiente, cu utilitate epistemologică, pedagogică, pragmatică.

Mintea umană își reprezintă realitatea astfel încât subiectul educației înțelege și pătrunde probleme altfel mai greu accesibile. Pentru apariția, elaborarea unui *M.*, este nevoie de interacțiunea unui expert cu mediul, cu alții, cu artefactele tehnologice.

Având drept scop explicații, predicții, interactivități simbolice, *M.* este / ar trebui să fie consistent și bazat pe o teorie, un postulat al gândirii procedurale, o structură de bază a cogniției unui raționament, un set de reguli de sincronicitate și asincronicitate, ierarhice sau nu etc., care limitează paralelismul și completitudinea raportate la realitatea desemnată.

*Tipologia M.* este una deschisă analizei contestațiilor, reconstrucțiilor. Astfel avem *M.* definite drept:

- a) *scheme funcționale operative* – reprezentări grafice ale unui ansamblu de interacțiuni, al unei suite de operații generale și/sau specifice (de exemplu, memorie, comunicare, motivație), procesării informaționale (Atkinson, Shiffrin, Gagne), cogniției (Piaget), comportamentului (de exemplu, neobehaviorist – Skinner, Pascal- Leone etc);
- b) *machete figurative* – specifice tehnologiei, analogice (de exemplu, creier – ordinator, circulația sângelui – circulația rutieră);
- c) *logico-matematice* – formalizare matematică, gramatici formale, lingvistice, rezolvare de probleme, econometrice, topologice, grafuri;
- d) *descriptiv* – matematice interpretative – de exemplu, trebuințele umane, nivel de trai, salarizare, consum;
- e) *imagine ideală* – deprinderi fundamentale, recreere, odihnă, vecinătăți;
- f) *naturale*;
- g) *de învățământ* bazate pe structuri de cunoaștere, descriptive, procedurale sau acționale, morfologice și funcționale, simplificatoare ale unui proces, sistem, obiect, stare, procese, obiecte considerate ca fiind date.

NOTĂ 1: *M.* sunt / pot fi de regulă incomplete, evolutive, conțin unele erori și contradicții, simplificatoare, măsurări ale incertitudinii despre validitatea unui set de condiții acționale.

NOTA 2: Corelații noționale menționăm *modelare*, în sens educațional, tehnologic, epistemologic ș.a. (I.N.)

## MODELE DE INSTRUIRE (*M.Instr.*)

Structuri epistemologice construite la nivel conceptual și normativ, tehnologic și prescriptiv, în vederea valorificării optime a resurselor instruirii în contexte pedagogice și sociale deschise.

Sursa principală de elaborare a *M.Instr.* o constituie *teoriile psihologice ale învățării* care sunt însă „*descriptive* nu *prescriptive*” (subl.ns.). Interpretarea pedagogică a teoriilor psihologice permite convertirea acestora în modele de instruire cu caracter *prescriptiv* (prin avansarea unor procedee de realizare a obiectivelor) și *normativ*, prin avansarea de „criterii pentru realizarea acestora” (J. S. Bruner, 1970).

*Analiza principalelor teorii ale învățării* conduce la elaborarea a *două tipuri de M.Instr.*:

1) bazate pe *condiționare* (de tip stimul-răspuns): a) modelul învățării / instruirii prin conexiune (E. L. Thorndike, 1913, 1932, 1935, 1940); b) modelul condiționării operante a învățării / instruirii (B. F. Skinner, 1971); c) modelul condiționării ierarhice-cumulative a învățării / instruirii (R. M. Gagne, 1975);

2) bazate pe *construirea* structurilor învățării: a) modelul construirii genetice a structurilor învățării / instruirii (J. Piaget, 1972); b) modelul construirii socioculturale a structurilor învățării / instruirii (L. S. Vîgotski, 1930, 1934; trad.1971, 1972); c) modelul construirii sociopedagogice a structurilor învățării / instruirii (J. S. Bruner, 1960, 1966; trad. 1970, P. I. Galperin, trad. 1975).

În perspectiva paradigmei *curriculumului*, valorificarea acestor două categorii de *M.Instr.* a stimulat căutarea unor soluții integratoare, globale și deschise. Ele au fost promovate la nivelul practicii pedagogice prin: a) *modelul instruirii bazat pe teoria învățării depline* (B. S. Bloom, J. Carrol); b) *modelul instruirii bazat pe teoria învățării complexe* (D. P. Ausubel); c) *modelul instruirii bazat pe teoria inteligențelor multiple* (H. Gardner); d) *modelul instruirii bazat pe teoria inteligenței emoționale* (D. Goleman); d) *modelul instruirii bazat pe teoria cognitivismului operant* (M. Minder).

În perspectiva reconstrucției *didacticii generale* sunt identificate patru categorii de *M.Instr.* (I. Cerghit, 2008, p. 46):

1) *M. Instr. bazate pe comunicare*: a) *tradițională (magistrocentristă)*; b) *modernă* (interactivă); c) în condiții de *învățământ la distanță*; d) în condiții de *învățământ multimedia, electronic (e-learning)*;

2) *M.Instr. bazate pe acțiune*: a) *internă* (procesual-euristică; operațională, învățare deplină); b) *externă (învățământ algoritmat, învățământ programat, instruire asistată de calculator, instruire prin obiective operaționale)*;

3) *M.Instr. bazate pe interacțiune*: a) *situațională / contextuală*; b) *sociocentrică*; c) *tutorială*;

4) *M.Instr. bazate pe informație*: a) *prin reflectarea mediului informațional*; b) *prin învățare ca formă superioară de procesare a informației* (receptare, producere, memorizare, utilizare).

Definirea, înțelegerea și analiza acestor patru *M.Instr.*, în vederea perfecționării lor permanente în contextul practicii didactice presupune raportarea la șase criterii de referință: a) *fundamentele epistemologice*; b) *fundamentele psihologice*; c) *componenta proiectării pedagogice angajată prioritar* (de exemplu, obiectivele, conținuturile, metodele etc.); d) *metodele didactice promovate prioritar* (de exemplu, expositive, dialogate, active, interactive, algoritmate, euristice etc.); e) *tipul de evaluare folosit predominant* (sumativă, formativă, formală, nonformală etc.); f) *caracteristica principală a relației profesor – elev*. (S.C.)

## MOTIVAȚIA (*Mt*)

*Mt* este definită de câțiva indicatori generici: *dinamica*: *Mt* (1) *inițiază/energizează/ stimulează*; (2) *direcționează/canalizează*; (3) *susține/menține un comportament, totul fiind un*

proces dinamic, fluent; în al doilea rând, *Mt* „se plămădește” cu ajutorul unor forțe care există în interioritatea noastră. În al treilea rând, persistența și intensitatea comportamentului este un indicator important pentru studiul *Mt*. Atunci când obiectivul vizat este de mare interes pentru persoana respectivă, ea se implică la un nivel ridicat de intensitate. Indicatorul patru este evidențiat de direcție și obiective. Astfel, orice comportament motivat presupune anumite obiective, așadar suntem direcționați clar spre o anumită finalizare a acțiunilor noastre. Acțiunea noastră se produce datorită necesității de a reduce o stare de tensiune. Această necesitate implică un comportament de satisfacere a nevoii de natură fiziologică ori psihologică. (I-O.P.)

## N

### **NOTA ȘCOLARA** (*N.ș.*)

*N.ș.* exprimă valoarea rezultatelor sau performanțelor elevilor. Este un indicator sintetic ce concentrează în sine aprecierea de care se bucură un răspuns, o probă, un examen, o performanță etc. Aprecierea a ceea ce s-a învățat în realitate se face prin atribuirea unor *simboluri numerice*. În general, *nota* indică gradul de apropiere sau de depărtare dintre rezultatele obținute (*obiectivele realizate*) și rezultatele așteptate (*obiectivele prestabilite*). *Notarea* permite, de asemenea, în contexte de evaluare sumativă îndeosebi, diferențierea elevilor între ei. În mod tradițional, în sistemul nostru școlar scara notelor se extinde de la 10 la 1; în alte țări, de la 20 la 1, sau de la 5 la 1. (M. M.)

### **NOȚIUNE** (*N.ț.*)

După *DEX*, *N.ț.* este o formă logică fundamentală a gândirii omenești care reflectă caracterele generale, esențiale și necesare ale unei clase de obiecte. În procesul de învățământ, *N.ț.* este element al gândirii logice care constă în reflectarea abstractă și generalizată a notelor esențiale, necesare unei categorii de obiecte sau fenomene și care dispune de *doi parametri fundamentali*: a) *conținutul* – totalitatea caracteristicilor obiectelor cuprinse în noțiune; b) *sfera* – totalitatea obiectelor și fenomenelor la care se referă conținuturile.

Formarea *N.ț.* este un proces care se desfășoară treptat, pe parcursul dezvoltării copilului, un proces de abstractizare în care se pleacă de la individual către general. H. Schaub și K. Zenke consideră că exactitatea noțiunii este determinată de trei criterii: a) să existe acord și continuitate între idee și cuvânt; b) sensul să fie cât mai exact definit, incluzând caracteristicile esențiale; c) caracteristicile trebuie constatate prin observație. (V.M.)

## O

### **OBIECTIVELE EDUCAȚIEI** (*O.ed.*)

*O.ed.* reprezintă finalitățile microstructurale care asigură orientarea valorică a activității de educație / instruire în cadrul sau contextul procesului de învățământ. Au în vedere microstructura educației fixată la nivelul relației dintre educație și principalul subsistem al acesteia, *instruirea*, proiectată și realizată în contextul procesului de învățământ, într-un cadru *formal* (școlar), dar și *nonformal* deschis spre numeroase influențe de tip *informal*.

*Funcția centrală a O.ed.* este cea de proiectare curriculară a activităților organizate în contextul procesului de învățământ.

*Funcțiile generale* care susțin realizarea funcției centrale *O.ed.* sunt: a) *funcția de anticipare valorică* a rezultatelor activității (proiectată în cadrul procesului de învățământ); b) *funcția de evaluare*, realizată prin includerea criteriilor de evaluare în structura obiectivelor comunicate la începutul activității; c) funcția de *reglare-autoreglare* permanentă a activității în raport de rezultatele obținute, evaluate continuu – această funcție este realizată prin valorificarea resurselor metodologice necesare (strategii, metode, tehnici / procedee, mijloace de instruire) în context organizațional deschis (frontal, în grupe, perechi, individual).

*Structura de bază a O.ed.* este bidimensională: psihologică și socială. A fost identificată de inițiatorul paradigmei *curriculumului*, R.W.Tyler (*Principii de bază ale curriculumului și ale instruirii*, 1949) care evidențiază faptul că „scopurile și obiectivele” au o dublă dimensiune: a) *comportamentală* (comportamente cognitive urmărite pe parcursul activității; b) *socială* (*conținuturi* recunoscute de societate, dobândite pe parcursul activității). Într-o lectură actualizată, cele două dimensiuni vizează cerințe *psihologice*, exprimate în termeni de *competențe / capacități* și cerințe *sociale*, concretizate prin *conținuturi de bază*, confirmate de societate, dobândite de *educat* în cadrul activității (în termeni de performanțe concrete, tipice fiecărei discipline de învățământ, în contextul unei trepte de învățământ).

O altă modalitate de abordare a structurii de bază a *obiectivelor* are în vedere dimensiunea *generală – particulară – concretă* a acestora. Această abordare permite realizarea unui *model de clasificare a O.ed.* care poate fi utilizat în orice context: a) *obiective generale* (care asigură trecerea de la finalitățile macrostructurale la finalitățile *microstructurale*, fiind apropiate de *scopurile generale ale educației*); b) *obiective specifice* (intermediare, între cele generale și concrete); c) *obiective concrete*, elaborate de profesor în cadrul fiecărei activități concrete (lecții etc.) prin deducere din obiectivele specifice, respectând condițiile și resursele existente la nivelul clasei, școlii etc. Aplicarea acestui *model* depinde de contextul de referință (sistemul de învățământ, în ansamblul său, un nivel de învățământ, o treaptă, un ciclu sau un an de învățământ, o arie curriculară, o disciplină de învățământ privită separat sau în cadrul unei arii curriculare etc.). Utilizarea cea mai frecventă a modelului are în vedere proiectarea unei discipline de învățământ (*obiective generale* ale disciplinei în cadrul unui ciclu și an de învățământ; *obiective specifice* pe diferite perioade de timp / semestre, luni, săptămâni; pe capitole, subcapitole, module, submodule de învățământ). *Obiectivele concrete* sau *operaționale* sunt în orice context, opera de creație pedagogică a cadrului didactic, având ca sferă de referință o activitate didactică (lecția etc.) sau un grup de activități didactice (unități de instruire / învățare).

*Importanța obiectivelor*, în calitate de finalități ale procesului de învățământ, este evidentă în condițiile abordării lor la nivel de model pedagogic, aplicabil în orice context didactic și extradidactic, școlar și extrașcolar. Altfel, există riscul birocratizării sau politizării obiectivelor, prin utilizarea lor incorectă, inadecvată, incoerentă din punct de vedere pedagogic și social. Cele două riscuri majore prezente în practica proiectării, sunt manifestate prin: a) atomizarea sau fărâmițarea materiei în numeroase *obiective* și *subobiective concrete*, neraportate la obiective cu grad mai mare de generalitate (specifice / de referință), valabile la scara unui capitol sau subcapitol, *modul de studiu* sau *submodul de studiu* etc. (această situație duce la tendința de *biocratizare* a obiectivelor) ; b) exprimarea obiectivelor doar la nivel de *obiective generale*, fără niciun efort de specificare și de concretizare a acestora în raport de resurse și de context (ceea ce duce la tendința de *politizare* a obiectivelor). (S.C.)



## **OPERAȚIILE EVALUARII (O.Ev.)**

O.Ev. vizează pașii ce trebuie făcuți în procesul evaluativ până la momentul sau etapa emiterii unei judecăți de valoare asupra prestației elevului. Aceste operații sunt următoarele: *măsurarea, aprecierea, decizia.*

*Măsurarea* este operația prin care se asigură baza obiectivă a aprecierii. Este prima operație a evaluării. Această operație constituie o primă etapă în evaluarea considerată ca un demers sau un proces. Măsurarea asigură rigurozitate evaluării. Prin măsurare se strâng informații de către evaluator „despre proprietățile sau caracteristicile rezultatelor înregistrate, despre însușirile procesului, acțiunii sau fenomenului educativ dat”. Informațiile se colectează prin intermediul tehnicilor și instrumentelor, care „produc” dovezi semnificative despre aspectele sau rezultatele luate în considerare. Cu cât instrumentele de măsurare sunt mai bine puse la punct, cu atât informațiile sunt mai concludente.

*Aprecierea* corespunde emiterii unei judecăți de valoare. Prin această operație, pe baza informațiilor culese prin măsurare dar și prin alte surse mai mult sau mai puțin formale (observare, analize etc.) se stabilește *valoarea* rezultatelor școlare precum și a procesului de învățare. Aprecierea este, deci, ulterioară măsurării. În cazul aprecierii, alocarea de valori numerice, literale sau calificative se realizează pe baza unor criterii precis identificabile, relativ independente de instrumentul prin care s-a făcut măsurarea.

*Decizia* este cea de-a treia operație a evaluării și *scopul demersului evaluativ*. Luarea deciziilor reprezintă finalul înlănțuirii de operații ce definesc actul evaluării în ansamblul lui și scopul acestui demers. *În decizie își găsesc justificare și măsurarea și aprecierea.* De abia în această etapă își găsesc răspuns întrebări de tipul: „Pentru ce evaluăm? Pentru ce aplicăm proba sau testul? Pentru ce examinăm?” etc.

Cele trei operații se află într-o strânsă complementaritate și interdependență. **Evaluare** înseamnă: **măsurare + apreciere + decizie**. *Una fără alta, aceste trei operații nu se justifică.* Modernizarea sistemului de evaluare implică modernizarea acestor trei operații. (M.M.)

## **ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ (O.ș.p.)**

Reprezintă un sistem de acțiuni educative prin care elevii sunt sprijiniți pe parcursul vieții lor școlare în alegerea rutei de pregătire și a profesiei, în acord cu înclinațiile și aptitudinile lor, cu structura și profilul personalității fiecăruia, precum și cu interesele și aspirațiile personale. F. Parsons, fondatorul primului laborator de *orientare vocațională* susținea existența a trei pași în orientarea profesională: a) cunoașterea cerințelor și a condițiilor de reușită în anumite domenii de activitate; b) înțelegerea aptitudinilor, intereselor, înclinațiilor și potențialului fizic și psihic de care dispune persoana; c) analiza relațiilor dintre cele două categorii de date.

Dintr-o perspectivă modernă, Ph. Muller și Paul Silberg propun trei tipuri de acțiuni de O.ș.p.: a) stabilirea pentru fiecare individ a gradului de probabilitate cu care el poate obține pregătirea profesională necesară; b) calculul șanselor de succes în fiecare din tipurile de calificări accesibile acestuia; c) corelarea datelor rezultate cu nevoile sociale viitoare.

O.ș.p. a fost considerată și ca o modalitate de asigurare a echilibrului optim între individ și societate (Ion Holban).

Tendențele noi în O.ș.p. presupun acțiunile specifice, realizate ca acțiuni psihopedagogice, care cuprind diverse activități de consiliere pentru persoane (elevi, tineri, maturi) în vederea unei maturizări vocaționale pentru alegerea carierei potrivite; considerând cariera ca o succesiune de profesii și locuri de muncă pe care persoana le va avea pe parcursul întregii vieți.

În învățământul românesc, școala are un rol important în O.ș.p. a elevilor. Profesorii sunt pregătiți pentru această activitate în cadrul formării inițiale și prin cursuri de specializare. Consiliere în această problemă se acordă și prin asociații sau firme specializate și acreditate. (V.M.)

## P

### **PERFORMANȚE** (*Pfm*)

Rezultate, realizări, succese, exprimate în indici calitativi de funcționare sau de randament sau în *descriptori de performanță*. *Pfm.* elevilor / ale celor care învață pot fi exprimate în mod convențional prin note, calificative, sau niveluri pe o *scală de performanță*. *Pfm.* sistemelor educaționale, raportate în studiile comparative internaționale (de tip OECD-PISA, IEA-TIMSS, IEA-PIRLS etc.), pot fi exprimate printr-o poziție în ierarhie (a țărilor participante, de exemplu), printr-un profil al *performanțelor*, sau prin *descriptori de performanță* asociați unor niveluri definite de către experți și validate statistic. (R.M.)

### **PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)** (*PIRLS*)

Este un studiu ciclic, coordonat de *IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement)*, desfășurat la intervale egale de timp pentru a furniza seturi de date planificate să alcătuiască o hartă a tendințelor în privința achizițiilor elevilor. *PIRLS* măsoară achizițiile elevilor de clasa a IV-a la lectură și investighează contextul pentru lectură prin administrarea unor chestionare de context completate de elevi, învățători / profesori, directori și părinți. România a participat la această evaluare internațională, cunoscută sub numele *Evaluarea nivelului de înțelegere a textului scris la sfârșitul școlii primare*, în anii 2001 și 2006. (G.N)

### **PISA – Programme for International Student Assessment** (*PISA*)

Este o evaluare standardizată la nivel internațional, inițiată și proiectată împreună de către țările membre *OECD* și de către un număr în creștere de țări partenere, non-membre, cu scopul de a măsura disponibilitatea elevilor de 15 ani de a face față provocărilor societății cunoașterii, vieții active pe piața globală a muncii sau parcursului educațional ulterior. Vârsta de 15 ani a elevilor evaluați este aleasă deoarece reprezintă, pentru majoritatea țărilor *OECD*, dar și a țărilor non-membre, un moment apropiat de finalul învățământului obligatoriu. Acest lucru permite măsurarea unora dintre *competențele-cheie* dobândite în principal prin educația formală, dar și prin resursele pedagogice oferite de educația nonformală și informală, în bună măsură. (R.M.)

### **PORTOFOLIUL EVALUĂRII** (*P.Ev.*)

Dosar elaborat de elev, care conține în esență un ansamblu de producții personale care reprezintă probe ale progresului său sau ale competenței. *Portofoliul* poate fi exploatat fie ca ajutor al învățării, fie ca sursă de validare a învățării. *P.Ev.* ca metodă alternativă oferă atât cadrului didactic cât și elevului posibilitatea de a îmbina funcțiile formativă și informativă ale evaluării. „Portofoliul” s-a impus din nevoia promovării unei metode de evaluare flexibile, complexe, integratoare, ca alternativă viabilă la modalitățile tradiționale. Folosit într-o perspectivă longitudinală, portofoliul, poate îndeplini funcții diferite în contexte diferite ale evaluării elevilor: fie ca metodă, fie ca tehnică, fie ca instrument de lucru, într-o dinamică impusă de realizarea concretă a unui demers evaluativ. Ca metodă sau ca instrument de evaluare, *P.Ev.* 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. 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. Criteriile de evaluare a produselor / materialelor din portofoliu vor fi: a) *validitatea* (adecvarea la cerința, modul de concepere); b) *completitudinea / finalizarea*; c) *elaborarea și structura* (acuratețea, rigoarea, logica, coerența etc.); d) *calitatea materialului* utilizat; e) *creativitatea*, originalitatea; f) *redactarea* (respectarea convențiilor, capacitatea de sinteză); g) *corectitudinea* limbii utilizate (expunere, ortografie, punctuație etc.).

Legea educației adoptată recent introduce conceptul *portofoliul educațional al elevului*. Acesta reprezintă un instrument de consemnare, recunoaștere și certificare a rezultatelor elevilor aflați pe anumite trepte de școlarizare: finalul clasei a II-a, finalul clasei a VI-a, finalul clasei a IX-a. „Portofoliul educațional” reprezintă cartea de vizită a elevului. În baza rezultatelor obținute la diverse evaluări specificate în Legea educației, care dobândesc valoarea de documente oficiale, elevul poate accede sau nu în trepte superioare de școlarizare. (M.M.)

### **PREDAREA (*Prd*)**

Reprezintă „ansamblul complex de acțiuni și comportamente didactice specifice destinate producerii învățării” (I Cerghit, 1991, 2002). Desfășurată de către cadrul didactic (persoana instrumentată cu competențe psihopedagogice, psihosociale, manageriale și științifice) în vederea determinării învățării școlare (generatoare de modificări prestabilite în personalitatea și comportamentul elevului), *Prd* constituie aspectul logic al procesului de învățământ. Formează împreună cu învățarea și evaluarea o unitate indisolubilă; având în vedere caracteristicile și potențialul elevilor, determină și influențează învățarea acestora; *Prd* valorifică informațiile oferite de diferitele forme de evaluare în vederea autoreglării, autoperfecționării ca și pentru asigurarea unei învățări eficiente. Declanșată, orientată și susținută energetic de motive individuale și sociale, de interese profesionale și creative, *Prd* urmărește realizarea unor obiective educaționale determinate social. Ca și învățarea, *Prd* are o anumită structură, complexă și flexibilă, integrează multiple acțiuni precum: a) identificarea schimbărilor care vor fi introduse în personalitatea și comportamentul elevilor (schimbări determinate la nivel de politică a educației pe baza unor criterii riguroase); b) planificarea producerii lor; c) determinarea experiențelor care, trăite și valorificate de elevi, vor prilejui producerea schimbărilor; d) determinarea/organizarea/prelucrarea conținuturilor învățării care, prin interiorizarea lor de către elevi vor produce informare și dezvoltare; e) stabilirea strategiilor de instruire și utilizarea lor în declanșarea, conducerea, controlul, corectarea operativă a învățării; f) valorificarea feedbackului oferit de elevi; g) oferirea de feedback către elevi.

Fiind o activitate multidimensională, cu valențe formative și educative multiple, *Prd* poate fi interpretată din mai multe perspective corelate, evidențiate de I. Cerghit (1991, 2002) și R. B. Iucu (2002, 2008): a) transmitere de cunoștințe, nu atât factuale și teoretice, cât mai ales operaționale și axiologice (transmitere adecvată nivelului de dezvoltare intelectuală și repertoriului verbal al elevilor); b) oferta de experiență (cognitivă, afectivă, acțională); c) dirijare discretă a învățării (a demersurilor de decodificare, /organizare/ reorganizare/ generalizare/ aplicare a cunoștințelor, a demersurilor mnezice, a atenției și a efortului voluntar, a stărilor motivaționale și emoționale optime); c) managementul învățării elevilor (planificare/organizare/coordonare/control/corectarea situațiilor de învățare, decizie asupra problemelor educaționale), comunicare interpersonală eficientă.

Calitatea *Prd* (exprimată în strategiile de instruire utilizate, în rezultatele școlare ale elevilor, în motivația și în satisfacția învățării) depinde de nivelul competențelor profesionale și transversale ale profesorului, de cultura didactică sau de *cultura predării* a acestuia. (E.R.)

### **PROCES DE ÎNVĂȚĂMÂNT (*P.Inv*)**

Reprezintă principalul subsistem al sistemului de învățământ în cadrul căruia este proiectată și realizată activitatea de instruire (ca principal subsistem al activității de educație).

*P.Inv* reprezintă dimensiunea dinamică a sistemului de învățământ. Avem în vedere faptul că *P.Inv* valorifică dimensiunea statică a sistemului de învățământ prin activarea resurselor pedagogice proprii acestuia (resursele informaționale, umane, didactico-materiale, bugetare) în contextul didactic și extradidactic, specific instruirii.

Funcțiile generale ale *P.Inv* reflectă cu mijloace specifice funcțiile generale ale sistemului de învățământ, exprimate la nivel central, nuclear (funcția de formare-dezvoltare a personalității elevilor, studenților etc.), angajată în plan social (funcția culturală, funcția economică / de formare-dezvoltare profesională, funcția civică) și psihologic (funcția de formare-dezvoltare cognitivă și noncognitivă).

Structura generală a *P.Inv* corespunde funcțiilor generale amintite. Poate fi identificată, analizată și valorificată în cadrul activității de instruire la nivel de:

- 1) Structură de bază – susținută prin corelația funcțională necesară permanent între profesor și elev, student (clasa de elevi; seria / grupa de studenți etc.);
- 2) Structură de organizare a resurselor pedagogice – realizată prin diferite forme de organizare, cu caracter general (instruire formală – nonformală), particular (învățământ frontal, pe grupe, perechi, individual) și concret (lecție mixtă, curs universitar, seminar universitar, lucrări de laborator, activitate practică, cerc de specialitate etc.);
- 3) Structură de planificare a activității de instruire în contextul *P.Inv*: obiective – conținuturi – metodologie (strategii, metode, procedee / tehnici, mijloace – didactice), evaluare (inițială / predictivă – continuă / formativă – finală / sumativă, cumulativă);
- 4) Structură de realizare a planificării în context deschis, prin acțiunile de *predare-învățare-evaluare*.

*Dimensiunile P.Inv* pot fi identificate în raport de sistemul de învățământ și de specificul activității de instruire. În raport de sistemul de învățământ identificăm dimensiunea funcțională și structurală a *P.Inv*. Ambele includ un ansamblu de variabile independente de profesor care condiționează calitatea activităților de instruire proiectate și realizate de acesta.

*Dimensiunea funcțională* este determinată de politica educației care imprimă sistemului: a) o anumită misiune generată de ponderea mai mare sau mai mică acordată anumitor funcții generale, activitate și oficializate în plan social (vezi raportul dintre funcția culturală – economică – civică) și psihologic (vezi raportul dintre funcția *cognitivă* – *noncognitivă*); b) o direcție de evoluție definită prin obiectivele generale și specifice aflate la baza proiectării planului de învățământ și a programelor școlare.

*Dimensiunea structurală* este concentrată la nivelul resurselor pedagogice necesare în cadrul *P.Inv*: informaționale, umane, didactico-materiale. Aceste resurse sunt determinate și distribuite pe baza deciziilor angajate la scara sistemului de învățământ, referitoare la: organizarea pe niveluri, trepte, cicluri; proiectarea planului de învățământ; formarea inițială și continuă a personalului didactic; baza didactico-materială, spațiul și timpul pedagogic disponibil pentru realizarea obiectivelor procesului de învățământ.

*Dimensiunea operațională* este concentrată la nivelul activității profesorului, de proiectare și realizare a instruirii în contextul procesului de învățământ. Presupune angajarea responsabilității pedagogice și sociale a profesorului și a capacității sale creative de valorificare la maximum a

resurselor existente la nivelul clasei și a școlii în condițiile cu caracter obiectiv generate de dimensiunea funcțională și structurală a sistemului de învățământ.

Caracteristicile generale ale *P.Inv* reflectă dinamica acestuia, evidentă la nivelul oricărei activități de instruire, proiectată și realizată în sensul paradigmei curriculumului. Astfel, toate cele trei caracteristici identificate și subliniate în literatura de specialitate, vizează interdependența / interacțiunea dintre doi factori esențiali, indispensabili pentru proiectarea și realizarea optimă a activității de instruire în contextul procesului de învățământ:

- a) interdependența dintre profesor și elev – care probează caracterul bilateral al *P.Inv*;
- b) interdependența dintre informare și formare necesară la nivelul mesajelor pedagogice, proiectate și realizate în cadrul activităților de instruire, organizate în contextul *P.Inv*;
- c) interdependența dintre operațiile de reglare – autoreglare angajate la nivelul acțiunii de *evaluare continuă / formativă*, realizată în termeni de conexiune inversă externă (inițiată de profesor) și de conexiune inversă internă (inițiată de elevii care ating un stadiu superior în procesul de învățare / autoînvățare, de instruire / autoinstruire, premisa saltului major spre autoeducație). (S.C.)

### **PRODUSELE CURRICULUMULUI (*Prd.C*)**

Reprezintă rezultatele activității de proiectare curriculară a activității de educație / instruire, realizată la nivelul sistemului și ale procesului de învățământ, colectiv și individual, în termenii unor decizii de politică a educației / politică școlară în care sunt anajate organizații specializate (institute de cercetare, consiliul național de curriculum, comisii de elaborare a programelor și manualelor școlare, comisii / catedre metodice la nivel teritorial și în cadrul școlii, cadre didactice pe specialități etc.).

*Prd.C* sunt obiectivate în documente oficiale elaborate pe baza scopurilor strategice ale sistemului de învățământ și a obiectivelor generale și specifice ale procesului de învățământ care vizează organizarea sistemului de învățământ și a cercetării pedagogice și planificarea conținuturilor de bază ale activității de instruire la nivel global, particular (specific) și concret.

Clasificarea *produselor curriculumului* sau a *produselor curriculare* poate fi realizată după criterii complementare: A) zona de referință, B) impactul pedagogic și social determinat la nivel de sistem și de proces de învățământ.

A) După zona de referință, *produsele curriculumului* sunt obiectivate la nivel de: a) *sistem*: proiectele curriculare pentru reforma sistemului de învățământ („reforma curriculară”; proiectele de cercetare fundamentală care vizează structura de funcționare a sistemului de învățământ – „cercetarea curriculară”); b) *proces*: *planul de învățământ* (de tip curricular), *programele școlare (curriculare)*, manualele școlare, planificarea cadrului didactic, materiale de instruire auxiliare, softuri pedagogice etc.

B) După impactul pedagogic și social determinat la nivel de sistem și de proces de învățământ:

a) *produse curriculare fundamentale* (în raport de care sunt elaborate *Prd.C* operaționale și auxiliare): proiect de reformă a învățământului („reforma curriculară”), plan de cercetare pedagogică fundamentală; plan de învățământ (construit curricular); programe școlare curriculare (pe nivel și treaptă de învățământ); planificarea cadrului didactic pe nivel, treaptă de învățământ;

b) *produse curriculare operaționale*: programe școlare anuale (pe discipline de învățământ și/ sau arii curriculare); manuale școlare ale elevului (pentru eficientizarea învățării); manuale ale profesorului / metodici, didactici aplicate (pentru eficientizarea proiectării), planificarea cadrului didactic operaționalizată (pe ani de învățământ, module și submodule de studii, capitole și subcapitole, unități de învățare / instruire, activități didactice / lecții etc.);

c) *produse curriculare auxiliare* / anexe, conexe: caiete de studiu individual, atlase școlare, creștomatii, ghiduri, culegeri de probleme / texte, exerciții, aplicații etc., softuri pedagogice, teste de (auto)evaluare etc.

Calitatea *Prd.C* reflectă calitatea *curriculumului* ca *proces*, respectiv a *procesului de proiectare curriculară*. Raportarea *curriculumului proces* (procesul de *proiectare curriculară*) la un *context pedagogic și social deschis* creează premisele obiective necesare pentru elaborarea unor *Prd.C* de calitate, (auto)perfectibile în termeni de *realizare-dezvoltare curriculară*, validată în sens: a) epistemologic (vezi conceptul de *curriculum*); b) normativ (vezi principiile proiectării curriculare) și metodologic (vezi relația pedagogică și logică dintre *produsele curriculare fundamentale – operaționale – auxiliare*). (S.C.)

### **PROGRAMUL DE INTERVENȚIE PERSONALIZAT (P.I.P.)**

*P.I.P* este un instrument permanent de planificare și coordonare, alături de *planul de servicii personalizat (P.S.P)* al activităților ce vor răspunde cel mai bine nevoilor unui individ. *P.I.P.* este parte din *P.S.P* și contribuie la atingerea scopurilor stabilite în *P.S.P.* pentru persoana respectivă.

*P.I.P.* specifică *obiectivele* ce trebuie realizate, mijloacele ce trebuie utilizate pentru atingerea obiectivelor, durata intervențiilor, un mecanism de evaluare a deprinderilor achiziționate și a intervențiilor, un mecanism de revizuire (după 90 de zile) și de luare a deciziilor privind continuarea lui. *P.S.P.* fixează obiectivele generale, stabilește prioritățile pentru a răspunde necesităților globale ale individului și se desfășoară pe o perioadă îndelungată de timp având un câmp larg de aplicabilitate, programul de intervenție personalizat. *P.I.P.* precizează *modalitățile de intervenție*, prin care se ating scopurile vizate, și se referă la dezvoltarea individului, la procesul de învățare realizat de acesta pe o perioadă scurtă de timp.

*P.I.P.* este evaluat în raport de *pragul de reușită* (nivelul minim de atingere) a *comportamentelor țintă* ce sunt avute în vedere. Alegerea comportamentelor țintă în cadrul *P.I.P.* trebuie să se facă în funcție de: a) gradul de reprezentativitate al acestora în raport de scopul vizat; b) gradul de funcționalitate și utilitate a lor; c) gradul de importanță pentru individ și pentru cei apropiați lui; d) capacitatea de învățare a individului; e) condițiile de aplicare reală a *programelor educaționale individualizate* (limite bugetare, deficiențele efective ale individului, lipsa spațiului, condiții de transport etc.). (R.U.)

### **PROGRAMELE EDUCAȚIONALE INDIVIDUALIZATE (P.E.I.)**

*P.E.I.* sunt instrumente de planificare a sarcinilor de învățare, pentru fiecare disciplină sau *arie curriculară*, în raport de: a) particularitățile unui individ cu nevoi educaționale speciale; b) de trăsăturile specifice ale dizabilității pe care acesta o are; c) de potențialul restant funcțional al acestuia. Toate acestea reprezintă elemente constitutive ale *P.I.P.* și implică o precizare mult mai concretă, punctuală a comportamentelor țintă ce sunt avute în vedere pentru integrarea individului cu nevoi educaționale speciale în societate. (R.U.)

### **PROGRES ȘCOLAR (Pșc)**

Tendința de ascensiune înregistrată la nivelul concret al performanței subiectului învățării. *Pșc* consemnează trecerea de la un nivel inferior la unul superior al achizițiilor dobândite de elev sau student în contextul procesului de învățământ. Monitorizarea *Pșc* se realizează prin strategiile de evaluare formativă ce oferă indicii asupra raportului dintre *performanță anterioară – performanță actuală*. Implică raportarea permanentă la obiective specifice, de referință și de ordin psihologic, definite în termeni de competențe sau capacități, realizabile pe termen mediu și lung. (S.F.)

## **PROGNOZĂ** (*Pg*)

Operație de evaluare criterială, derulată în raport cu obiective prestabilite, realizată în cadrul evaluării inițiale a unor performanțe ale subiecților. *Pg* se realizează în vederea determinării factorilor de reușită școlară, a identificării condițiilor de asimilare a conținuturilor noului program de instruire și a fundamentării deciziilor ameliorative ulterioare. Evaluarea deține funcția de realizare a prognozei referitoare la comportamentul și performanțele viitoare ale elevilor, posibile în diferite situații și contexte pedagogice. Evaluarea predictivă folosește *Pg* pe baza căreia oferă suport pentru alte performanțe în perioada următoare și permite anticiparea unei stări viitoare. (S.F.)

# **R**

## **RECUNOAȘTEREA CREDITELOR** (*Re.crdt*)

Reprezintă procesul complex prin care, în învățământul profesional și tehnic, se acordă un statut oficial rezultatelor învățării și creditelor dobândite, evaluate și validate, în vederea acordării certificatului de calificare profesională. (R.M.)

## **REFORMA CURRICULARĂ** (*Ref.C*)

*Ref.C* reprezintă componenta centrală a reformelor educaționale. Cele din urmă includ, în plus, componente sociale, economice, financiare, politice, manageriale ș.a., dar au în centru modificările/optimizările curriculumului existent. *Ref.C* nu epuizează problematica reformei educaționale, dar o afectează profund și „dictează” ajustarea, la cerințele sale, a modificărilor/optimizărilor de ordin social, economic, politic, managerial etc. Esența *Ref.C* este de ordin pedagogic. Etapele derulării unei reforme curriculare se supun unui model managerial pentafazic care angajează: 1) cercetarea curriculară; 2) proiectarea noului curriculum; 3) testarea / evaluarea noului curriculum; 4) validarea noului curriculum; 5) implementarea noului curriculum.

**1) Cercetarea curriculară presupune:** 1.1. Diagnoza – investigarea empirică, prin studii concrete, „de teren”, a situației actuale a sistemului pentru a identifica: a) disfuncționalitățile majore; b) elemente depășite și anacronice; c) tendințe de „îmbătrânire”; d) „simptome ale sclerozei”etc. 1.2. Prognoza – identificarea tendințelor majore de evoluție pe plan mondial, regional și național în domenii semnificative precum: a) creșterea cunoașterii; b) evoluții tehnologice – economice – politice – sociale; demografice – pedagogice etc.

**2) Proiectarea noului curriculum implică:** 2.1. analiza datelor diagnostice și prognostice; 2.2. conceperea cadrului noului curriculum; 2.3. proiectarea noului curriculum – cu: a) fixarea filosofiei / politicii educaționale pe termen lung și mediu; b) specificarea tuturor componentelor noului curriculum – de la misiunea sistemului și până la resursele umane și materiale; c) alcătuirea cadrului legislativ pentru testarea, corectarea și implementarea noului curriculum.

**3) Testarea / evaluarea noului curriculum prin:** a) publicitate (evaluare „in vitro”: culegere de date semnificative de la toți cei interesați și toți cei afectați de schimbare; b) experimentare (evaluare „in vivo”: verificarea, pe un eșantion restrâns, dar reprezentativ pentru ansamblul sistemului, de instituții, cadre didactice și elevi, a funcționării sistemului; c) optimizarea noului curriculum prin corecții desprinse din evaluarea *in vitro* și evaluarea *in vivo* în perspectiva perfecționării, reglării / autoreglării acestuia.

**4) Validarea noului curriculum – de către cea mai reprezentativă parte a populației implicate și beneficiare (parlamentul, sindicatele).**

5) Implementarea noului curriculum prin: a) elaborarea legislației necesare pentru implementare; b) asigurarea resurselor materiale și umane necesare pentru implementare; c) elaborarea planului de implementare; d) organizarea implementării; e) constituirea echipelor de management al schimbării; f) implementarea efectivă a Ref.C în plan instituțional, la nivel central, local și individual. (I.N-D.)

### **REFORMA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI (Ref.înv.)**

Schimbare globală și inovatoare la scara sistemului de învățământ, necesară pentru depășirea crizei de funcționare a acestuia, generată în mod obiectiv și subiectiv, la diferite intervale de timp, de cauze de ordin istoric, pedagogic, cultural, politic, economic, comunitar etc.

Conceptul pedagogic de *Ref.înv.* definește un tip de schimbare superioară necesară la scara sistemului de învățământ, în ansamblul său, la nivel de: a) finalități (ideal, scopuri strategice, obiective generale pe niveluri, trepte, cicluri); b) structură de organizare (pe niveluri, trepte, cicluri de învățământ); c) conținuturi ale instruirii (plan de învățământ și programe școlare).

Această definiție are un sens metodologic și normativ explicit. Avem în vedere faptul că evidențiază: a) logica precisă a schimbărilor necesare și legătura dintre acestea; b) specificul reformei ca tip de schimbare educațională superioară, cu caracter global (de sistem) și inovator (solicită *un produs creator superior*, validat social prin construirea unei noi structuri de funcționare a sistemului, în funcție de noile finalități în raport de care trebuie elaborate noile *produse curriculare fundamentale* – planul de învățământ și programele școlare pe niveluri, trepte și cicluri *curriculare*). În această perspectivă, impusă de paradigma curriculumului, *Ref.înv.* poate fi definită și ca *reformă curriculară* care vizează schimbarea inovatoare a finalităților educației, a structurii și a conținutului învățământului. Formula de *reformă curriculară* nu are în vedere, deci, doar *reforma conținuturilor* (sens restrictiv, prezent uneori în limbajul comun, dar și în texte de politică a educației).

*Proiectarea și realizarea Ref.înv.* presupune existența și promovarea unei anumite filozofii și politici a educației, reprezentativă din punct de vedere istoric și social, cu caracter prospectiv, inovator, strategic, emergent.

*Planificarea calitativă a Ref.înv.* presupune respectarea următoarelor etape: a) *etapa deciziei politice*, referitoare la reforma învățământului în context social determinat (pedagogic, cultural, economic, politic, comunitar etc.) ; b) *etapa elaborării conceptului și a strategiei Ref.înv.*; c) *etapa dezbaterii conceptului și strategiei Ref.înv.* la nivelul comunității educative naționale în vedere perfecționării acestora în dezbateri deschise cu „beneficiarii” (profesori, studenți, elevi, părinți, alți reprezentanți ai societății etc.); d) *etapa convertirii juridice și administrative* a conceptului și strategiei de *Ref.înv.* – perfecționate în urma dezbaterilor organizate cu „beneficiarii” la scara comunității naționale – în textul *Legii Reformei Învățământului* și în alte documente care vizează aplicarea acestuia în condițiile trecerii de la vechiul sistem de învățământ la noul sistem de învățământ. (S.C.)

### **REUȘITA ȘCOLARĂ (Rșc.)**

În sistemele tradiționale prin *Rșc.* se desemnează îndeplinirea de către elev a unui standard minimal acceptabil prestabilit prin programa școlară și cuantificat prin notă minimă (nota 5) sau predefinit printr-un calificativ minim (calificativul „suficient”). Vezi și *Mastery learning*. (I. N-D.)

### **REZULTATELE ÎNVĂȚĂRII (Rez.înv)**

Reprezintă ceea ce se așteaptă de la persoana implicată în procesul de învățare să cunoască, să înțeleagă și să fie capabilă să aplice, să execute / să demonstreze la finalizarea unui program de formare. *Rez.înv* sunt definite sub formă de combinații de cunoștințe, deprinderi,



atitudini și/sau competențe stabilite la nivel de *curriculum*, prin programa de examen, prin standarde curriculare / de evaluare sau profesionale / ocupaționale. Demonstrarea existenței rezultatelor învățării se face printr-o diversitate de forme, modalități, metode, instrumente de evaluare aplicate în anumite momente ale formării sau într-o situație de examen. (R.M.)

## S

### **SCARA DE NOTARE/ APRECIERE** (*Sc.n/a*)

Fiecare criteriu folosit în evaluare trebuie cotate cu ajutorul unei *scări* cu mai multe niveluri, care pot fi exprimate fie prin note (spre exemplu de la 10 la 1), fie prin calificative (spre exemplu, de la *Foarte bine*, la *Bine*, *Suficient*, *Insuficient*).

Criteriile și subcriteriile de evaluare ce aparțin unei grile sunt grupate sau nu pe domenii și sunt însoțite, fiecare, de o scară de apreciere sau de judecată. Scările pot să fie uniforme sau descriptive. *Scările uniforme* includ diverse mențiuni / calificative: „nesatisfăcător”, „satisfăcător”, „bun”, „foarte bun”, „excelent”. Fiecare calificativ poate fi însoțit de o valoare numerică: „excelent” poate avea cea mai înaltă valoare (5, spre exemplu), iar „nesatisfăcător” pe cea mai slabă (1). Aceste valori numerice se adună când calculăm un rezultat final (total). *Scările descriptive* sunt calitative sau apreciative. Pentru fiecare nivel de performanță (minimal, mediu, maximal; pentru nota 5, pentru nota 7, pentru nota 9 și pentru nota 10) sunt „descrise” caracteristicile/ calitățile diverselor variabile ce reprezintă de fapt capacități, subcapacități, abilități pe care trebuie să le manifeste elevii în situații de evaluare.

Apelarea la *scări descriptive* sau *uniforme* de evaluare este condiționată de strategia de evaluare abordată. Astfel, recurgerea la *scări descriptive* este justificată atât în evaluarea *sumativă*, care certifică achiziția de către elev a unei competențe, cât și în evaluarea *formativă* (G. Scallon, *op. cit.*, pag. 209–210). În evaluarea *sumativă*, folosirea acestui tip de scară urmărește asigurarea unui grad ridicat de obiectivitate, mai ales dacă aceasta este realizată de mai mulți evaluatori. În evaluarea *formativă* recursul la *scara descriptivă* îl ajută atât pe elev, cât și pe profesor. În ceea ce-l privește pe elev, acesta devine capabil să-și autoevalueze propria activitate. (M. M.)

### **SCOPURI ALE EDUCAȚIEI** (*Sc.E*)

*Finalități macrostructurale* angajate la scara sistemului de învățământ în funcție de idealul educației, în vederea direcționării strategice a activităților planificate la nivel de proces de învățământ.

*Sc.E* definesc orientările valorice necesare pentru dezvoltarea sistemului și a procesului de învățământ pe termen mediu și lung. Au ca sferă de referință sistemul de educație / învățământ cu deschideri strategice angajate la nivelul procesului de învățământ.

Funcția centrală a *Sc.E* constă în orientarea valorică a sistemului de educație / învățământ care, pe de o parte, reflectă dimensiunea teleologică superioară a idealului educației iar pe de altă parte, asigură direcțiile strategice de dezvoltare a procesului de învățământ.

Structura *Sc.E* este acțională în măsura în care implică direcțiile strategice de evoluție a sistemului și procesului de învățământ. Aceste direcții strategice promovează la nivel de politică a educației criteriile de: a) construcție a sistemului de învățământ (pe niveluri, trepte, cicluri, arii curriculare); b) elaborare a planului de învățământ și a programelor școlare (pe niveluri și trepte de învățământ).

Proiectarea *Sc.E* presupune analiza pedagogică a relației dintre cerințele de dezvoltare ale educației / învățământului și tendințele de evoluție ale principalelor subsisteme ale sistemului social (economic, politic, cultural, comunitar, natural). În această perspectivă pot fi avansate *scopuri* care definesc direcțiile strategice ale sistemului / procesului de învățământ în raport de tendințele de dezvoltare ale economiei (vezi, de exemplu, managementul educației), politicii (vezi, de exemplu, democratizarea educației), culturii (vezi, de exemplu, informatizarea educației), comunității (vezi, de exemplu, descentralizarea educației), naturii (vezi, de exemplu, adaptarea educației la creșterea / descreșterea demografică).

„*Scopurile pedagogice pozitive*” (vezi J. Dewey) pot fi elaborate prin respectarea următoarelor condiții de ordin metodologic: a) raportarea la idealul educației; b) avansarea unor direcții de evoluție cu caracter prospectiv situate dincolo de situația prezentă a sistemului; c) proiectarea în funcție de resursele interne ale sistemului; d) deschiderea spre diferite căi alternative de realizare, dependente de context, pe fondul respectării direcțiilor strategice asumate pe termen mediu și lung.

*Sc.E* sunt elaborate la nivel de filozofie și de management al educației și incluse în documente fundamentale de politică a educației: Legea Învățământului, Statutul Personalului Didactic, Carta Universitară, Curriculum național, Programe de guvernare, Proiecte sociale la nivel parlamentar, guvernamental etc. (S.C.)

### **STANDARDELE DE EVALUARE / PERFORMANȚĂ (*Std.ev/p*)**

*Std.ev./p* specifică *ce și cât* știu să facă elevii pe niveluri, descriind gradele de achiziție, adică nivelurile de competență; trebuie să fie aliniată standardelor de învățare. Descriptorii nivelurilor de competență discriminează între niveluri, se caracterizează printr-un limbaj care este accesibil utilizatorilor potențiali (profesori, părinți, universități, angajatori etc.) și furnizează evidența acumulării cunoștințelor și a nivelului deprinderilor. *Std.ev/p* trebuie să conțină cel puțin două niveluri care reflectă capacitatea de operare cu standardul de învățare și un nivel de bază care furnizează informații despre progresul elevilor slab *performativi* spre celelalte niveluri superioare (Wilson and Bertenthal, 2005). (G.N.)

### **STANDARD DE PREGĂTIRE PROFESIONALĂ (*Spp*)**

Reprezintă un document structurat pe unități de competențe, care descrie în termeni de rezultate ale învățării ceea ce un participant la un program de pregătire trebuie să demonstreze la finalul acestuia. (V.Ț.)

### **STRATEGII DE EVALUARE (*Str.ev.*)**

Demersuri care prefigurează *perspectiva din care va fi concepută evaluarea*: proiectarea dispozitivului de evaluare, construcția și aplicarea acestuia, emiterea judecăților de valoare privind procesul învățării și rezultatele obținute de către elevi. În stabilirea strategiilor evaluative identificăm două perspective de analiză: 1) perspectiva criterială; 2) perspectiva axelor polare.

*Perspectiva criterială vizează*: actorii evaluării, instrumentele evaluării, obiectul evaluării, forma de organizare (numărul subiecților), referențialul de bază, parametrul „timp” în evaluare, natura deciziilor consecutive etc.

*Perspectiva axelor polare vizează polaritatea tipurilor de evaluare*: a) criterială – normativă; b) formativă – recapitulativă; c) produs – proces; d) descriere/apreciere – măsurare; e) proactivă – retroactivă; f) „globală”, holistică – „analitică”; g) internă – externă; h) personală – oficială; i) categorială/ frontală – personalizată; j) integrativă – contextualizată; k) reflexivă –

participativă; l) imperativă – negociabilă; m) motivantă – sancționantă; n) formală – informală etc.

Strategii criteriale *versus* strategii comparative

*Strategii evaluative normative / comparative.*

Punctul de plecare este următorul – realizarea performanțelor în învățare ale elevilor este profund diferențiată și selectivă. În consecință, apare nevoia de a oferi elevilor un avantaj larg al standardelor, de la nivelul inferior și accesibil tuturor până la nivelul superior, accesibil unei mici categorii de elevi. Se va realiza astfel, o selecție a elevilor în funcție de accesul lor la anumite standarde de conținut. Astfel elevii vor fi clasificați utilizându-se curba distribuției acestora. Strategiile care se construiesc în baza acestei concepții sunt strategiile normative, comparative; elevii sunt comparați, clasați și ierarhizați. Aceasta tinde să fie înlocuită cu evaluarea criterială sau prin obiective.

*Strategii evaluative criteriale.*

Au la bază *evaluarea prin obiective educaționale*. Esența acestor strategii criteriale constă în stabilirea cu mai multă rigoare și finețe a ceea ce se numește în literatura de specialitate „standardul minim acceptat” sau „performanța minimă acceptată”, care exprimă pragul minimal de reușită a unui elev într-o anumită situație educațională.

După modul diferit în care obiectivele pot fi derivate, ierarhizate, definite, formulate și operaționalizate, se face distincție (D. Ungureanu) între următoarele *tipuri de strategii evaluative criteriale*: a) cu *obiective prestabilite*; b) cu *obiective prestabilite dar contextualizate*; c) derulate în raport cu *obiective conjuncturale sau configurate ad-hoc*; d) cu *obiective operaționalizate* prin proceduri riguroase; e) cu *obiective slab structurate*, orientative, direcționale (fără a se preciza în ce ritm, în ce timp, în ce succesiune).

*Evaluarea inițială – formativă – sumativă.* După *modalitatea de integrare* în procesul de învățământ, distingem următoarele *strategii / moduri / tipuri de evaluare*: a) *evaluarea inițială*, realizată la debutul unui program de instruire; b) *evaluarea formativă*, realizată pe parcursul programului și integrată acestuia; c) *evaluarea sumativă, cumulativă*, realizată la finalul programului.

*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 se integreze optimal în activitatea de învățare, în programul de instruire care urmează. Are *funcții diagnostice și prognostice*, de pregătire a noului program de instruire.

*Evaluarea formativă* este strategia de evaluare care are ca scop să detecteze dificultățile studentului/ elevului pentru a-i veni în ajutor. Are o funcție pedagogică ameliorativă și autoreglatorie explicită. *Ev.f.* se integrează procesului de învățare, pas cu pas. Are, în principal, funcții reglatorii, ameliorative. Este acel tip de evaluare sau acea *strategie 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: a) este o evaluare criterială, bazată pe obiectivele învățării; b) face parte din procesul educativ normal; c) acceptă „nereușitele” elevului, considerându-le momente în rezolvarea unei probleme; d) intervine în timpul fiecărei sarcini de învățare; e) 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; f) asigură o reglare a proceselor de formare a elevului; g) îndrumă elevul în surmontarea dificultăților de învățare; h) este continuă, analitică, centrată mai mult pe cel ce învață decât pe produsul finit.

*Evaluarea sumativă sau cumulativă* este strategia de evaluare care se bazează pe o decizie de acceptare sau de respingere a accesului într-o clasă superioară, sau pe o decizie de clasament. Are în principal o funcție administrativă. Se prezintă în cel puțin două variante / forme mai importante: a) realizată la finalul unui capitol, unități de învățare, sistem de lecții, teză semestrială; b) finală sau de bilanț, realizată la încheierea unui ciclu școlar, al unui nivel de studii etc. Caracteristicile esențiale ale *Ev.s/c*: a) este determinată de contexte specifice; b) este construită de profesori și elevi, în funcție de criteriile convenite; c) acceptă negocierea în temeiul convingerii că evaluarea este în beneficiul învățării realizate de elev; d) evidențiază rezultatele învățării și nu procesele; e) este internă, dar de cele mai multe ori este *externă* (ex: capacitate, bacalaureat, diplomă etc.) ș.a. (M. M.)

## T

### **TEHNICA DE EVALUARE** (*T.Ev.*)

*T.Ev.* constituie modalitatea prin care evaluatorul declanșează și orientează obținerea unor răspunsuri din partea subiecților, în conformitate cu obiectivele sau specificațiile testului. Fiecare tip de item declanșează o anumită tehnică la care elevul apelează pentru a da răspunsul său. Spre exemplu, un item cu alegere multiplă (IAM) va face apel la „tehnica răspunsului cu alegere multiplă”. Elevul va încercui, va bifa sau va marca printr-o cruciuliță varianta de răspuns pe care o consideră corectă. Un item tip „completare de frază” va face apel la „tehnica textului lacunar”. Elevul va completa spațiile libere din textul respectiv. (M.M.)

### **TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study)** (*TIMSS*)

*TIMSS* este un studiu *ciclic*, coordonat de IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) desfășurat la intervale egale de timp pentru a furniza seturi de date planificate să alcătuiască o hartă a tendințelor în privința achizițiilor elevilor. *TIMSS* măsoară progresul în achizițiile elevilor la matematică, fizică, chimie, biologie și geografie și investighează contextul pentru învățarea matematicii și științelor prin aplicarea unor chestionare elevilor, dar și profesorilor care predau matematica și științele, precum și directorilor școlilor implicate; elevii implicați sunt în clasele a IV-a și a VIII-a. S-a desfășurat în România, în anii 1995, 1999, 2003 și 2007, a implicat doar elevii claselor a VIII-a și este cunoscut sub numele *Tendințe în studiul internațional al matematicii și științelor*. (G.N.)

## V

### **VALOARE ADĂUGATĂ** (*V.A.*)

*V.A.* – termen utilizat pentru definirea unui indicator compus, utilizat în evaluarea calității, exprimând mărimea rezultatelor produse de o instituție școlară prin actorii ei, într-un interval de timp scurt, mediu sau lung și într-un spațiu definit.

*V.A.* – se determină prin luarea în considerare a influenței factorilor de intrare – aptitudini, atitudini, capacități personale, rezultate/performance anterioare, particularități ale mediului familial, social, economic, cultural, nivel de calificare a profesorilor, mărimea resurselor utilizate, pe de o parte, și mărimea ieșirilor dintr-un program educațional, pe de alta.

*V.A.* – permite aprecierea complexității evaluării, în special dacă se ia în considerare și perspectiva rolurilor jucate de alte patru valori: a) *valorile așteptate* (de exemplu, expectanța pentru succes); b) *valorile intrinseci*; c) *valorile utile*; d) *valorile privind costurile*.

*V.A.* – are statutul unui concept sintetic, prezent în evaluarea performanțelor elevului sau unui grup/ unei clase de elevi, asociind ideea de responsabilitate a instituției, de progresele actorilor, mai concret cât datorează elevul școlii și profesorilor cu care a învățat, introducând ca termen al ecuației și cât datorează el, în evaluarea progresului propriului efort.

*V.A.* – reflectă rata cu care un elev/grup de elevi sau clasă achiziționează curriculumul școlar, semnificând conceptual cunoștințe, abilități, valori și atitudini (competențe de bază și transversale), efect al activității de învățare, al experiențelor educaționale formale și, în anumite cazuri, nonformale.

*V.A.* – măsoară sau supune aprecierii de tip *calimetric* și alte dimensiuni ale conduitei de învățare, precum profunzimea, extensia, transferul sau alte efecte transformative responsabile pentru crearea la elevi a unor modele cognitive și atitudinal-creative, încorporate în ceea ce numim „produse ale învățării” (Muller și Funnelle, 1992), îmbunătățiri ale cunoașterii școlare (Harvey și Green, 2002), sau acumulări datorate incidenței educației instituționale (Bennett, 2001).

*V.A.* – ar putea deveni, pe baza unor activități de tip expert, desfășurate de specialiști pregătiți în acest domeniu, precum și al unei conduite deontologice responsabile, prudente, chiar un instrument sau un indicator sintetic greu de surprins, dar cu evidență calitativă necesară, în procesul de evaluare a instituțiilor școlare din sistemul de educație preuniversitară și, firesc, în învățământul superior. (I.N.)

## Bibliografie

- Abernot, Y. (1998). *Les méthodes d'évaluation scolaire*. Paris: Nouvelle edition.Paris DUNOD.
- Abrecht, R. (1991). *L'évaluation formative. Une analyse critique*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Barlow, M. (1992). *L'évaluation scolaire. Decoder son langage*. Lyon: Chronique sociale.
- Belair, L. M. (1999). *L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques*. Paris: ESF editeur Bosman.
- Biji, M., Biji ,E.M., Lilea, E., Anghelache, C. (2002). *Tratat de statistică*. București: Editura Economică.
- Bockaertz, M., Pintrich, P.R. & Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego: CA Academic Press.
- Boudon, R. (coord.) (2009). *Dicționar de sociologie*. București: Univers Enciclopedic.
- Cardinet, J. (1998). *Pour apprecier le travail des élèves*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Cerghit, I. (2002). *Sisteme de instruire alternative și complementare – structuri, stiluri și strategii*. București: Editura Aramis
- Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ*. Iași: Editura Polirom.
- Cerghit, I. (2008). *Sisteme de instruire alternative și complementare*. Iași: Editura Polirom.
- Crahay, M. (2009). *Psihologia educației*. București: Editura Trei.
- Cristea, S. (2010). *Fundamentele pedagogiei*. Iași: Editura Polirom.
- Cristea, S. (2000). *Dicționar de pedagogie*. Chișinău, București: Editura Litera.
- Cristea, S. (1998). *Dicționar de termeni pedagogici*. București: EDP.
- Cucoș, C. (2008). *Teoria și metodologia evaluării*. Iași: Editura Polirom.
- Eurydice (2009). *National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results*. Brussels. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Disponibil la: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/109EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/109EN.pdf).
- Eurydice (2006). *TESE – Thesaurus for education systems in Europe*. Brussels. Eurydice. Disponibil la: <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=051EN>.
- Ferreol,G. (1998). *Dicționar de sociologie*. Iași: Editura Polirom.
- Figari, G., Achouche, M. (2001). *L'activité évaluative reinterogée*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Gerard Fr-M, Ch., Roegiers, X. (2000). *Quel avenir pour les competences?* Bruxelles: De Boeck Université.
- Golu, M. (2003). *Fundamentele psihologiei*. București: Editura Fundației România de Mâine.
- Golu, P. (2001). *Învățare și dezvoltare*. București: EDP.
- Hadji, Ch. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris: PUF.
- Harvey, L. (2000). *Analitic Quality Glossary. Quality Research International* ([http:// www. qualityresearcharchinternational.com/glossary/value added.htm](http://www.qualityresearcharchinternational.com/glossary/value_added.htm), accesat 11.10.2008).
- Isaic-Maniu, Al., Mitruț, C., Voineagu, V. (2001). *Statistică Generală*. București: Editura Independența Economică.
- Iucu, B. R. (2006). *Managementul clasei de elevi – aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională*. Iași: Editura Polirom.

- Iucu, B. R. (2002). *Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative*. Iași: Editura Polirom.
- Jinga, I., Petrescu, A. (1996). *Evaluarea performanței școlare*. București: Editura Delfin.
- Joița, E. (2002). *Educația cognitivă*. Iași: Editura Polirom.
- Ketele, J.-M., Roegiers, X. (1993). *Méthodologie du recueil d' information*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Ketele, J. M. (1986). *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Landsheere, V. (1992). *L'éducation et la formation*. Paris: PUF.
- Manolescu, M. (2010). *Teoria și metodologia evaluării*. București: Editura Universitară.
- Manolescu, M., Panțuru, S., (2008). *Teoria și practica evaluării educaționale (activități, conduite, rezultate) formale și nonformale: structuri, forme, funcții, mecanisme, disfuncții. Strategii și metode de evaluare și autoevaluare. Orientări noi. Aplicații în Pregătirea pedagogică, în Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat și gradul didactic II*, coord. Potolea, D., Neacșu, I., Iucu, R., Pânișoară, I.O. Iași: Polirom.
- Manolescu, M. (2004). *Activitatea evaluativă între cogniție și metacogniție*. București: Editura Meteor.
- Manolescu, M. (2004). *Evaluarea școlară. Metode, tehnici, instrumente*. București: Editura Meteor.
- MEN. (1998). *Reforma sistemului de evaluare și examinare*. București: Editura Școala Românească.
- Meyer G. (2000). *De ce și cum evaluăm*. Iași: Editura Polirom.
- Neacșu, I. (2010). *Introducere în psihologia educației și a dezvoltării*. Iași: Editura Polirom.
- Neacșu, I. (2008). *Calitatea în educație și în învățământ*. în vol. *Pregătirea psihopedagogică* (coord. Potolea D., Neacșu, I., Iucu, R., Pânișoară I.O. (2008). Iași: Editura Polirom.
- Neacșu, I. (1999). *Instruire și învățare*. București: EDP.
- Neacșu, I. Stoica, A. (coord) (1998). *Ghid general de evaluare și examinare*. M.I., CNEE. București: Editura Aramis.
- Negreț-Dobridor, I (2008), *Teoria generală a curriculumului educațional*. Iași: Editura Polirom
- Noveanu, E., Potolea, D. (edit.) și colab (2007, 2008). *Științele educației. Dicționar enciclopedic*. Vol I și II. București: Editura Sigma.
- Noël, B. (2001), *Autoévaluation: intérêt pour la metacognition*. De Boeck Université.
- OCDE. (1999). *Mesurer les connaissances et competences des élèves. Un nouveau cadre d'évaluation*.
- OECD. (2009). *PISA 2009 Assessment Framework. Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Publicație OECD, Paris. 292 p. Disponibil la: [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org).
- Panțuru, S., Voinea, M., Necșoi, D. (2008). *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării*. Brașov: Editura Universității Transilvania.
- Panțuru, S., Niculescu, R., Voinea, M., Honcz, C. (2008). *Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculum-ului. Aspecte de management al curriculum-ului*. Brașov: Editura Universității Transilvania.
- Perrenoud, Ph.(1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence a la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Popescu, A. (2006). *Statistica în științele economico - sociale*. București: Editura România de Măine.

- Popescu-Neveanu, P. (1978). *Dicționar de psihologie*. București: Editura Albatros.
- Potolea, D., Negreț-Dobridor, I. (2008). *Teoria și metodologia curriculumului: statut epistemologic și dezvoltări actuale, în Pregătirea pedagogică. Manual pentru definitivat și gradul didactic II*, (coord. Potolea, D., Neacșu, I., Iucu, R., Pânișoară, I.O).
- Potolea, D., Manolescu, M.(2006). *Teoria și practica evaluării educaționale*. Proiectul pentru Învățământul Rural. București.
- Potolea, D., Păun, E. (coord) (2002). *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*. Iași: Editura Polirom.
- Potolea, D., Neacșu, I. Radu, I.T.( 1996). *Reforma evaluării în învățământ*. București: EDP.
- Radu, I. T. (2000). *Evaluarea în procesul didactic*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Rateau, P. (2004). *Metodele și statisticile experimentale în științele umane*. Iași: Editura Polirom.
- Rotariu, T., Bădescu, G., Culic, I., Mezei, E., Mureșan, C. (1999). *Metode statistice aplicate în științele sociale*. Iași: Editura Polirom.
- Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Schaub, H. , Zenke, K.G. ( 2001). *Dicționar de pedagogie*. Iași: Editura Polirom.
- SNEE.(2001). Ghid de evaluare. Limba și literatura română. București: Editura Aramis.
- Stoica, A. (coord) (2001). *Evaluarea curentă și examenele. Ghid pentru profesori*. București: Editura Prognosis.
- Șchiopu, U. (1995). *Dicționar de psihologie*. București: Editura Babel.
- Văideanu, G. (1988). *Educația la frontiera dintre milenii*. București: Editura Politică.
- Vlad, E. (1999). *Evaluarea în actul educațional terapeutic*. București: Editura Prohumanitate.
- Vogler, J. (coord.) (2000). *Evaluarea în învățământul preuniversitar*. Iași: Editura Polirom.
- Voiculescu E. (2001). *Factorii subiectivi ai evaluării școlare. Cunoaștere și control*. București: Editura Aramis.
- Zlate, M. (1994). *Fundamentele psihologiei*. București: Editura Hyperion XXI.
- \*\*\* Comitetul Director pentru Educație Studierea limbilor și cetățenia europeană (2003). Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare / trad
- \*\*\*(2000). *Ghid de predare – învățare pentru copiii cu cerințe educaționale speciale*. București: Editura MarLink, Asociația Națională Reninco.
- \*\*\* (2011) *Legea educației naționale nr 1 / 2011*, publicată în Monitorul Oficial al României, 10 ianuarie 2011
- \*\*\* (2006). *Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului privind Competențele-cheie pentru învățarea permanentă*. Publicat în: JO L 394, 30.12.2006, p. 10 și urm. Disponibil la: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc42\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc42_en.htm). și: [http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l\\_394/l\\_39420061230en00100018.pdf](http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf)  
<http://sabes.org/assessment/glossary.htm>  
<http://europass.cedefop.europa.eu/europass/home/hornav/Glossary/GlossarySources.csp>  
<http://www.newhorizons.org/strategies/assess/terminology.htm>  
<http://www.crossroad.to/glossary/education.html>