

## TRIADA PREDARE-ÎNVĂȚARE-EVALUARE: ABORDARE CREATIVĂ<sup>1</sup>

**Victoria STRATAN,**  
doctor în pedagogie, lector universitar,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”  
din Chișinău, R. Moldova  
stratan.victoria@mail.ru  
ORCID: 0000-0002-1258-6008

**Rezumat:** *Articolul abordează triada predare-învățare-evaluare din perspectiva creativității. Sunt enumerate barierele care intervin în procesul didactic (predare-învățare-evaluare), se prefigurează abordarea proiectării lecției în mod creativ, în concordanță cu ecologia gândirii creative. Pentru a elucidă creativitatea în context didactic, sunt prezentate strategii centrate pe creativitate, utile profesorilor în procesul de predare-învățare-evaluare.*

**Cuvinte-cheie:** *predare, învățare, evaluare, creativitate, gândire creativă.*

**Abstract:** *The article approaches the teaching-learning-assessment triad from the perspective of creativity. The barriers that intervene in the didactic process (teaching-learning-evaluation) are listed, the approach of designing the lesson in a creative way is foreshadowed, in accordance with the ecology of creative thinking. In order to elucidate creativity in a didactic context, strategies centered on creativity, useful to teachers in the teaching-learning-evaluation process, are presented.*

**Keywords:** *teaching, learning, assessment, creativity, creative thinking.*

Relația dintre predare, învățare și evaluare în cadrul procesului educațional este una deosebit de strânsă. Învățământul tradițional a pus un accent supradimensionat asupra primului segment al triadei: predarea. Există încă convingerea că o predare bună este urmată în mod obligatoriu de o învățare la fel de consistentă din partea educabilului. Or, așa cum menționează B.O. Smith „predarea este un sistem de acțiuni destinate să inducă învățarea” [apud 2, p. 234]. Deducem că accentul ar trebui orientat exact în direcția opusă. Astfel, în condițiile în care un cadru didactic afirmă că predarea sa este de nivel înalt, dar se observă că elevii nu au înțeles materia, putem conchide că strategia de predare selectată nu a fost

---

<sup>1</sup> Articolul a fost realizat în cadrul Proiectului „Inovarea sistemului național de evaluare a rezultatelor școlare din perspectiva paradigmei competențelor”. Cifrul: 20.80009.0807.32.

adecvată. De altfel, principalul indicator al eficienței predării este învățarea și evaluarea. Atunci când un cadru didactic a ales o strategie de predare „exotică”, dar în urma acesteia învățarea care se produce la elevii săi este la cote maxime, putem afirma că strategia de predare selectată este una eficientă.

În fond, mai multe elemente influențează (pozitiv sau negativ) procesul didactic. Există varii bariere ce apar în calea triadei predare-învățare-evaluare, dintre care:

- a) motivația insuficientă;
- b) lipsa creativității;
- c) problemele emoționale produse de anxietate;
- d) bariera cognitivă (experiențe de învățare negative avute anterior);
- e) bariera intelectuală (abilități limitate);
- f) bariera expresivă (abilități de comunicare ineficiente);
- g) bariera situațională (lipsa oportunităților pentru a învăța);
- h) bariere fizice (timp, loc nepotrivit) [6].

Așadar, este imperativ să evocăm că relația între predare și învățare nu este singura axă ce trebuie luată în calcul. În această ecuație, cadrul didactic trebuie să introducă și evaluarea. Evaluarea relaționează direct cu ambele procese, nu doar cu învățarea. Prin evaluare, atât profesorul, cât și elevul cuantifică nivelul de cunoaștere la care ajunge. Dacă un elev nu reușește să obțină un calificativ bun (o notă bună), acest aspect indică în mod sigur faptul că învățarea nu s-a produs la cotele dorite. De multe ori însă, perspectiva se oprește aici. Deși, prin legătura extrem de strânsă pe care o are cu învățarea, un rezultat slab (sesizat în procesul de evaluare) responsabilizează în egală măsură atât predarea, cât și învățarea.

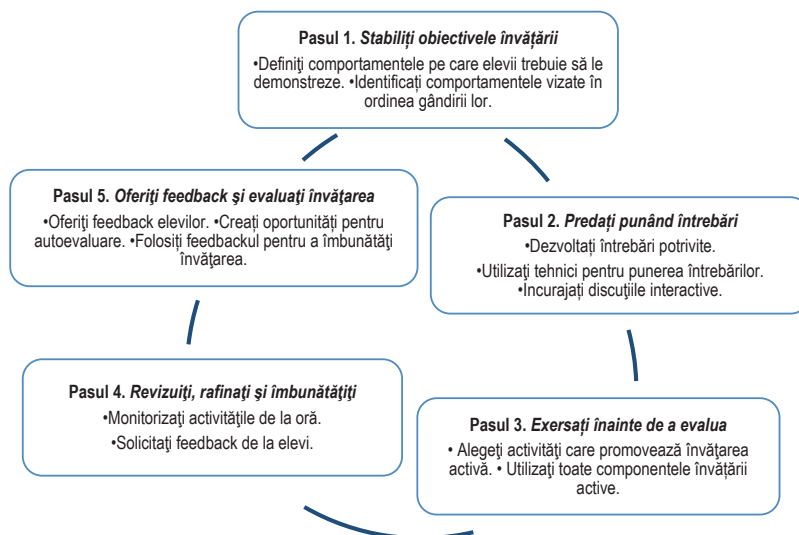
Din această perspectivă, triada predare-învățare-evaluare trebuie văzută *integrat*, tratată într-o manieră *creativă*, în acord cu exigențele educației contemporane, cu *ecologia gândirii creative*.

Pe lângă un set de strategii didactice moderne, sunt și unii factori de mediu și culturali importanți de luat în considerare, dacă intenționăm să valorificăm creativitatea la nivel de predare-învățare-evaluare. D. Harrington a descris elementele unui mediu educațional creativ:

- Oportunități pentru joc, experimentare și analiză.
- Educabilii se simt confortabil în a-și asuma riscuri și a face greșeli.
- Contextele incitante sau neobișnuite sunt adesea folosite pentru predare-învățare-evaluare.
- Oportunități pentru gândirea liberă și generarea de idei.
- Oportunități pentru reflecție critică, ce se dovedește a fi de susținere și formativă.
- Educabilii sunt încurajați să-și asume responsabilitatea învățării.
- Respect pentru diferențe și pentru creativitatea altora.
- Educabili capabili să facă alegeri în ceea ce privește sarcinile și abordările [4].

La nivel mai amplu, au fost identificate patru zone-cheie, ca fiind importante în dezvoltarea eficientă a mediului necesar predării-învățării-evaluării creative. Precizăm, în această ordine de idei, că mediul fizic trebuie să fie stimulant, trebuie să fie valorificate strategii de dezvoltare a creativității, profesorii trebuie să fie formați, iar între școli și instituțiile externe trebuie să existe parteneriate pentru a stimula gândirea creativă.

În această ipostază, se prefigurează demersul proiectării lecției în manieră creativă. Dezvoltat de R. Duron [3], procesul în cinci pași încurajează profesorii să proiecteze lecțiile începând cu obiectivul predării pe care și l-au propus.



**Figura 1.** Model proiectiv în cinci pași pentru cultivarea gândirii creative (R. Duron)

Un alt mod de abordare creativă a triadei predare-învățare-evaluare, poate constitui strategia cercetătorului P. Beadle „*Cuvinte-cheie*”. Strategia constă în alocarea unui set de cuvinte-cheie pentru fiecare lecție. Cuvintele pe care le prezentăm elevilor sunt, de fapt, într-o formă condensată, misiunea cadrului didactic. Dezvoltarea la elevi a unui vocabular elevat, stilat este o parte esențială a procesului didactic. Prezentându-le elevilor limbajul elevat, bogat, facilităm dezvoltarea gândirii complexe, și pe lângă aceasta, îi învățăm cum să vorbească în limbajul conformismului. Introducerea a cinci sau șase concepte noi, ce încorporează anumite elemente de vocabular pe care le evidențiem într-un anume fel pe durata lecției, devine aproape o responsabilitate morală. De asemenea, putem să-i folosim ca factori-cheie ai predării-învățării-evaluării unei lecții.

Este indicat ca, de la începutul lecției, cuvintele cheie să fie scrise pe o tablă albă clasică sau dacă e o tablă interactivă (într-un PowerPoint pe al doilea slide), pentru a le detalia mai bine. Apoi, este indicat ca elevii să le copieze pentru a lansa ulterior o descriere plină de inspirație a definițiilor cuvintelor respective. Chiar dacă elevii au mai mult de copiat, strategia oferă o păstrare a evidenței în caietele lor a tuturor cuvintelor noi pe care le-am predat.

Cuvintele-cheie trebuie să fie de nivel înalt, specific conținuturilor curriculare, vocabular tehnic pe care probabil că nu-l vor primi la nicio altă lecție (doar dacă nu discutăm despre niște termeni ciclici care sunt întâlniți la toate materiile afiliate). La disciplina științe, de exemplu, considerăm că „difuziune” este un cuvânt adecvat, iar „găleată” unul ușor. Un profesor de limba engleză ar considera „omofon” ca fiind de folos, iar „carte”, banal. Profesorul de matematică ar putea găsi că „numărător” este demn de luat în considerare, dar „raportor” (instrumentul cu care se măsoară unghiurile), ne semnificativ. Se recomandă să folosim cuvintele-cheie după ce comunicăm obiectivele, deoarece sunt factorii cheie ai părții ghidate din lecție. Esența constă în modalitatea pe care o folosim pentru a le defini, iar aici intervine *creativitatea*.

Prezentăm o tehnică aferentă strategiei „*Cuvinte-cheie*”, pentru unitatea lingvistică „*ritm*”, disciplina educația muzicală. Puneți elevii să țină măsura de patru timpuri, bătând cu vârful degetelor în bancă. Ei vor mări viteza, iar cadrul didactic trebuie să facă aceasta cam de patru ori înainte ca ei să fie în stare să o execute cum trebuie. Apoi se împarte clasa în două și se cere celor din prima jumătate să țină ritmul, iar celorlalți să scrie o propoziție care definește ceea ce aud. Inițial pot fi lansate definiții eronate, până în momentul în care un elev spune cuvântul „*repetitiv*”. De fapt, acesta servește pentru a ilustra un proces util cu ajutorul cuvintelor-cheie: mai bine decât să le divulgăm elevilor definiția, să creăm o situație în care ei se implică, gândind ca un investigator, să vină ei cu propria definiție. De îndată ce un elev a descoperit definiția și a fost apreciat, atunci notăm acea definiție. Problema legată de aceste unități lingvistice este aceea că, dacă nu le folosesc imediat, atunci elevii vor uita repede că acestea au existat vreodată. Aici intervine proiectarea eficientă a activităților didactice. Când ajungem la realizarea sensului, ne asigurăm că activitățile pe care le vom desfășura necesită în mod explicit ca elevii să se folosească de noul vocabular. Le putem stabili o cerință de lucru sub forma unui eseu de zece minute, în care le solicităm să valorifice în mod corect toți termenii pe care i-am prezentat. Le putem cere să deseneze cuvintele-cheie sub forma unor animale sau să interpreteze un scenariu în care cuvintele-cheie sunt personificate și în care ei au o ușoară dispută. În fond, este vorba despre stabilirea unei sarcini ce implică creativitate. Este important să conștientizăm că dacă nu le oferim elevilor ocazia de a folosi informațiile noi, le vor uita înainte ca ei să părăsească clasa [1].

O strategie interesantă privind abordarea creativă a procesului predare-învățare-evaluare este „*Rutina în gândire*”, oferită de cercetătorii B. Lucas și E. Spencer.

Pentru a dezvolta încrederea elevilor în tratarea diferitor viziuni cu privire la viață, un prim pas este cel de a înțelege că toate situațiile presupun alegeri. O modalitate de descoperi confortul propriu și zonele de disconfort este orice tip de dezbateri în cadrul clasei în care elevii sunt îndemnați să exprime diferite puncte de vedere, fie că este vorba de procesul de predare, învățare sau evaluare. „*Rutina*

în gândire” este un mod de a construi acest obicei, inclusiv o modalitate utilă de cultivare a mai multor dimensiuni ale creativității.

Evocăm în continuare trei idei pentru a începe.

### **Ideea 1: Ce te face să spui asta?**

Rutina de gândire „Ce te face să spui asta?” îi ajută pe elevi să folosească raționamente bazate pe dovezi și să împărtășească interpretările lor. Opiniile altora încurajează elevii să vadă mai multe perspective. Acesta este, de obicei, un exercițiu pentru o clasă întregă. Cereți elevilor să privească un obiect de artă, un artefact sau o poezie. Acest lucru poate să funcționeze chiar pentru a face observații științifice sau pentru a examina mai multe idei conceptuale.

Întrebările-cheie sunt:

– *Ce se întâmplă? (sau, în funcție de context: Ce vezi? Ce știi?)*

– *Ce vezi (sau știi) de te face să afirmi acest lucru?*

Acest punct inițial este în mod special util pentru adunarea informației despre cât de mult se află elevii în relație cu un subiect.

### **Ideea 2: Ce crezi?**

Imaginați-vă scena următoare: tocmai ați explicat o sarcină clasei, dar, în loc ca elevii să înceapă imediat, vă confrunțați cu o „pădure de mâini” care vă cere să repetați sau să clarificați cerința. *De ce?* (Pentru că așa fac mereu! Ei nu au ascultat cu atenție, de fapt!).

Introduceți ideea că veți înceta să răspundeți oricărei întrebări a elevilor. În schimb, îi veți întreba care cred ei că este răspunsul:

– *Care este răspunsul la...? Tu ce crezi?*

– *Cum pot învăța să...? Tu ce crezi?*

Este o modalitate simplă de a construi rezistență și persistență.

### **Ideea 3: Trei înaintea mea**

Această variație a lui, „*Ce părere ai?*” este protocolul care cere elevilor să încerce trei abordări diferite pentru a găsi răspunsuri înainte de a vă cere să le răspundeți la o nelămurire. Dacă nu știu sigur cum să facă acest lucru, cereți-le să vă spună ce alte răspunsuri au găsit deja înainte să le oferiți o explicație [5].

Un alt mod de abordare creativă a procesului predare-învățare-evaluare rezidă în „*Oferirea și primirea de feedback*”. Gânditorii creativi doresc să contribuie la ideile altora și să audă cum ideile proprii ar putea fi îmbunătățite: *evaluarea de la egal la egal*.

Consemnăm că o proporție surprinzătoare din feedbackul primit de elevi vine, informal, de la colegii lor. Calitatea feedbackului este, în mod natural, variabilă. Poate fi de ajutor și la obiect, sau dimpotrivă. Este puțin probabil să se raporteze la punctele lor forte și la punctele slabe ale învățării, cu excepția cazului în care au fost învățați în mod specific cum să facă acest lucru.

Formal, bineînțeles, evaluarea de către colegi este procesul în care elevii califică și/sau evaluează munca finalizată sau în curs de desfășurare, realizată de ceilalți elevi și le dau feedback. Este vorba de mult mai mult decât să-ți faci un prieten să-ți valideze răspunsurile. *Oferirea și primirea de feedback* îmbunătățește

țește înțelegerea conținuturilor curriculare, a sistemelor de apreciere și notare, precum și metacogniția, comunicarea și chiar aptitudinile de lucru în grup. Ca element-cheie al evaluării în procesul de învățare, trebuie să se dezvolte abilități de evaluare reciprocă, dacă această idee este de a ajuta elevii să se angajeze și să reflecteze asupra muncii și a învățării altcuiva. Educabilii vor trebui să știe exact ce caută (criteriile) înainte de a identifica lucrul respectiv și, în timp, acest proces îi va ajuta să își planifice propria activitate și să își îndeplinească obiectivele proprii. Critica trebuie să fie: bună, utilă și specifică; dură cu conținutul și blândă cu individul; ceva la care toți elevii să aibă acces.

Cu referire la *oferirea și primirea de feedback* cercetătorii B. Lucas și E. Spencer [5] recomandă:

**1. Aprecierea (evaluarea) activității anonime.** Să-i învățăm pe elevi să-și evalueze colegii este mai puțin amenințător dacă aceștia încep prin *anonimat*. Până nu își dau seama de caracterul constructiv al acestei sarcini, elevii sunt mai susceptibili să fie imparțiali, dacă nu sunt nerăbdători să offenseze pe cineva prezent. Utilizați un număr mic de criterii de evaluare (patru/cinci criterii). Nu le arătați doar criteriile dumneavoastră de apreciere. Întrebați-i ce ar putea să indice un răspuns bun la întrebare. Ajutați-i să gândească ce ar putea să pară o evaluare eficientă, un paragraf descriptiv și așa mai departe, cum ar putea fi și de ce anume.

**2. Creați o referință vizuală a unor fraze utile.** Începeți cu una sau două fraze pe care elevii să le poată apoi dezvolta. Utilizați stocul comun de expresii utile ca afișare vizuală la care se pot referi în timp:

- Îmi place această parte, dar v-ați gândit la/cum se leagă...?
- *Ce te-a făcut să folosești acest cuvânt/frază/conexiune/comparație/metaforă, și nu o alta?*
- *Cea mai bună parte este când...*
- *Cred că data viitoare ar trebui să te gândești la...*
- *Cred că ai ajuns cu succes la aceste două criterii, dar nu sunt sigur că și la al treilea. Tu ce părere ai?*

**3. Galeria criticii ghidate.** Este un proces simplu prin care elevii împărtășesc progresul lor cu alți elevi într-o galerie sau într-o parte a unei săli de clasă sau de coridor, iar colegii lor sunt invitați să le ofere feedback, de obicei sub formă de notițe alături de comentarii. Funcționează la orice disciplină, inclusiv în proiectele de scriere, la lucrările de artă, la lucruri realizate în proiectare și tehnologie, la prototipuri etc. *Galeria criticii* înseamnă evaluare făcută doar asupra muncii în sine. Proiectele sunt întinse pe mese sau pe panouri de afișare, iar elevii se pot concentra asupra muncii colegilor lor în orice ordine le face plăcere.

Evidențiem că este important ca elevii să aprecieze nevoia de a formula feedbackul în așa fel încât să fie pregătiți să-l primească și ei, la rândul lor. Acest lucru nu este doar de dragul politetii. Se explică anterior elevilor că nu este de niciun folos oferirea de feedback beneficiarului, dacă nu are legătură cu produsul (activitatea sa). Totodată, se recomandă să petrecem ceva timp concentrându-ne

asupra muncii unui număr mai mic de elevi care sunt bucuroși să împărtășească din munca lor în desfășurare ca să primească feedback util. În acest mod, ca profesor, putem profita de oportunitatea de a ajuta elevii să își dea seama că tonul pe care se oferă feedbackul contează cu adevărat [5].

Înainte de a configura o sesiune de evaluare într-o galerie, este util să demonstrăm exemple de lucru de înaltă calitate pentru a stimula elevii să-și atingă scopul. Notițele adezive de diferite dimensiuni și culori vor fi de ajutor. Oferiți elevilor structuri precum:

- *Îmi place asta pentru că...*
- *Chiar mai bine dacă...*
- *Ai văzut...?*

Toți elevii semnează feedbackul pentru a permite conversații ulterioare și pentru a încuraja dialogul responsabil. De asemenea, putem oferi elevilor puncte colorate să le lipească de exemplul pe care îl găsesc deosebit de ofertant ca inspirație, invitându-i să împărtășească reflecțiile lor după aceea. Conversațiile ulterioare pot include întrebări precum:

- *Ce ți s-a părut cel mai complicat?*
- *Ai văzut...?*
- *Există un aspect care te mulțumește mai puțin și de ce?*
- *Ce te bucură foarte mult?*
- *Cum poți să țintești spre excelență cu asta?*
- *Ce te-a inspirat?*

Finalmente, tratarea procesului *predare-învățare-evaluare* în mod creativ, prin aplicarea de strategii didactice originale, colaborative, aduce plusvaloare sistemului educațional. A fi creativ înseamnă a crea ceva nou pentru un scop. Or, scopul educației constă în formarea unei personalități cu spirit de inițiativă, capabilă de autodezvoltare, acțiune, care posedă independență de opinie și gândire creativă.

### **Referințe bibliografice:**

1. Beadle P. Cum să predai. Strategii didactice. București: Didactica Publishing House, 2019.
2. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative și complementare: structuri, stiluri și strategii. București: Aramis, 2002.
3. Duron R., Limbach B., Waugh W. Critical Thinking Framework for any Discipline. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 17(2), pp. 160-166. 2006.
4. Harrington D.M. The Ecology of Human Creativity: A Psychological perspective. In M.A. Runco and R.S. Albert, Theories of Creativity. Newbury Park, CA: SAGE Publications, pp.143-169. 1990.
5. Lucas B., Spencer E. Predarea gândirii creative: dezvoltarea elevilor și studenților care generează idei și gândesc critic. București: Didactica Publishing House, 2020.
6. Pânișoară I.O. Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practica. Iași: Polirom, 2009.