



Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional PRO DIDACTICA
Nr. 5-6 (105-106), 2017

Colegiul de redacție:

Gabriel ALBU (România)
Silvia BARBAROV
Svetlana BELEAEVA
Nina BERNAZ
Rima BEZEDE
Viorica BOLOCAN
Paul CLARKE (Marea Britanie)
Olga COSOVAN
Alexandru CRIȘAN (România)
Constantin CUCOȘ (România)
Otilia DANDARA
Ion DEDIU
Gheorghe DUCA
Viorica GORAȘ-POSTICĂ
Vladimir GUȚU
Kurt MEREDITH (SUA)
Liliana NICOLAESCU-ONOFREI
Vlad PÂSLARU
Carolina PLATON
Igor POVAR
Nicolae PRODAN
Emil STAN (România)

Echipa redacțională:

Redactor-șef:
Mariana VATAMANU-CIOCANU
Redactori:
Elena SUFF
Vitalie SCURTU
Tehnoredactare și design grafic:
Nicolae SUSANU

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA
Tipar: Casa editorial-poligrafică "Bons Offices"
S.R.L., mun. Chișinău
Tiraj: 750 ex.

Articolele publicate nu angajează în nici un fel
instituțiile de care aparțin autorii, tot așa cum nu
reflectă poziția finanțatorilor.

Adresa redacției:
str. Armenească, 13, mun. Chișinău
MD-2012, Republica Moldova
tel: (022)542976, fax: 544199
E-mail: didacticapro@prodidactica.md
www.prodidactica.md/revista
ISSN 1810-6455

© Copyright Centrul Educațional
PRO DIDACTICA

QUO VADIS?

Vlad PÂSLARU Epistemele evaluării școlare (The Epistemes of School Evaluation).....	3
---	---

EX CATHEDRA

Otilia DANDARA Rolul și posibilitățile formatoare ale evaluării în procesul de instruire bazat pe realizarea de proiecte (The Role and Possibilities of the Evaluation in Training Process-based on Projects).....	7
Valeria BOTEZATU Importanța feedback-ului în formarea abilităților de autoevaluare la elevi (The Importance of Feedback in Forming Students' Self-Assessment Skills).....	11
Ala ȘIȘIANU Sporirea calității testului docimologic prin analiza rezultatelor testării (Improving the Quality of the Docimological Test by Analyzing the Test Results).....	15
Lilia LUPAȘCU Bildung – un concept specific al pedagogiei germane. O perspectivă istorică (Bildung – a Specific Concept of German Pedagogy. A Historical Perspective).....	19
Lilia NAHABA Programe coordonate și aprobate de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova (Programs Coordinated and Approved by the Ministry of Education, Culture and Research of the Republic of Moldova).....	22

DOCENDO DISCIMUS

Tatiana CARTALEANU Proiectele de învățare: de la concepție la evaluarea <i>extra muros</i> (Learning Projects: from Conception to <i>Extra Muros</i> Assessment)	23
Daniela STATE, Svetlana ȘIȘCANU Evaluarea formativă – aspect important pentru implementarea evaluării criteriale prin descriptori în învățământul din Republica Moldova (Formative Assessment as an Important Aspect for the Implementation of Criterion Referen- ced Evaluation based on Descriptors in Moldovan Education).....	28
Angela MUȘENCO Autoevaluarea școlii – un element de inovație școlară (School Self-Assessment as a School Innovation Element)	36
Ala PANTEA Aspecte metodologice de mediere a conflictelor școlare (Methodological Aspects of Mediation of School Conflicts).....	39
Laurențiu ȘOITU Reîntoarcerea în spațiul social (Return into the Social Space)	43

MANAGEMENT EDUCAȚIONAL

Ecaterina MOGA, Geanina SPIRIDUȘ Evaluarea – premisa dezvoltării eficiente a instituției de învățământ (Evaluation as a Premise for the Successful Development of an Educational Institution)	45
Tatiana COTOMAN Eficientizarea managementului strategic prin elaborarea și implementarea proiectelor educaționale (Improving the Effectiveness of Strategic Management through the Writing and Implementation of Educational Projects).....	48

MAPAMOND PEDAGOGIC

Claudia-Gabriela IORDACHE Resursele educaționale deschise în România: de la idee la practică (Open Educational Resources in Romania: from Idea to Practice).....	51
Oxana DRAGUȚA Testările standardizate, ajută sau dăunează? Experiența americană (Standardized Tests: Do They Help or Harm? American Experience).....	54

CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE

Olga COSOVAN

Discuția de grup ca probă de evaluare orală
(The Group Discussion as an Oral Assessment Task)58

Zorina GHILEȚCHI

Latura invizibilă a evaluării: caracterul formativ al procedurilor alternative de evaluare
(The Invisible Side of the Evaluation. The Formative Nature of Alternative Assessment Procedures)62

Livia BOCLINCA

Metode de lucru cu textul literar
(Methods Used in Working with Literary Texts)65

RUBRICA PSIHOLOGULUI

Diana ȘTEFANEȚ, Ina BOTNARI

Evaluarea propriului potențial în adolescență prin prisma autocunoașterii și autoeficacității
(Assessing One's Own Potential in Adolescence through Self-Knowledge and Self-Efficacy)70

EXERCITIO, ERGO SUM

Nina VOLONTIR, Elena SOCHIRCĂ

Aplicarea fișelor de evaluare criterială la lecțiile de geografie
(Applying Criterion Referenced Assessment Sheets in Geography Lessons)74

Violeta DRUȚĂ, Iurie DRUȚĂ

Algoritmul de rezolvare a problemelor de calcul la chimie prin diferite metode
(The Algorithm of Solving Calculus Problems in Chemistry through Various Methods)79

Silviu ANDRIEȘ-TABAC

Câteva repere numismatice pentru uzul profesorului de istorie
(Some Numismatic References for the Use of the History Teacher)83

DEZVOLTAREA GÂNDIRII CRITICE

Ludmila URSU

Strategii transductive (metaforice) în predarea-învățarea matematicii în clasele primare
(Transductive (Metaphorical) Strategies in the Teaching and Learning of Mathematics in Primary School)89

EVENIMENTE CEPD

Oxana DRAGUȚA

Instruiri în cadrul proiectului *Parteneriate pentru calitatea și relevanța învățământului profesional tehnic în domeniul TIC din Republica Moldova*
(Trainings within the Project *Partnerships for Quality and Relevance in ICT Vocational Education in Moldova*)93

Cristina BUJAC

Moment de bilanț – proiectul *Educația deschisă în Moldova: aici și acum!*
(The Project *Open Education in Moldova: Here and Now!: Activities and Results*)94

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Cultura bunei vecinătăți în clasa a IV-a: secvențe de la al doilea seminar al cadrelor didactice și rezultate intermediare ale monitorizării
(Culture of Good Neighborhood in the 4th Grade: Sequences from the Second Seminar for Teachers and Interim Monitoring Results)95

Rima BEZEDE

Monitorizarea și evaluarea implementării *Planului de dezvoltare strategică a instituției*
(Monitoring and Assessment of the Implementation of the *Institutional Strategic Development Plan*)96

Rima BEZEDE

Gândire critică pentru formarea competențelor profesionale
(Critical Thinking for the Professional Skills Training)96

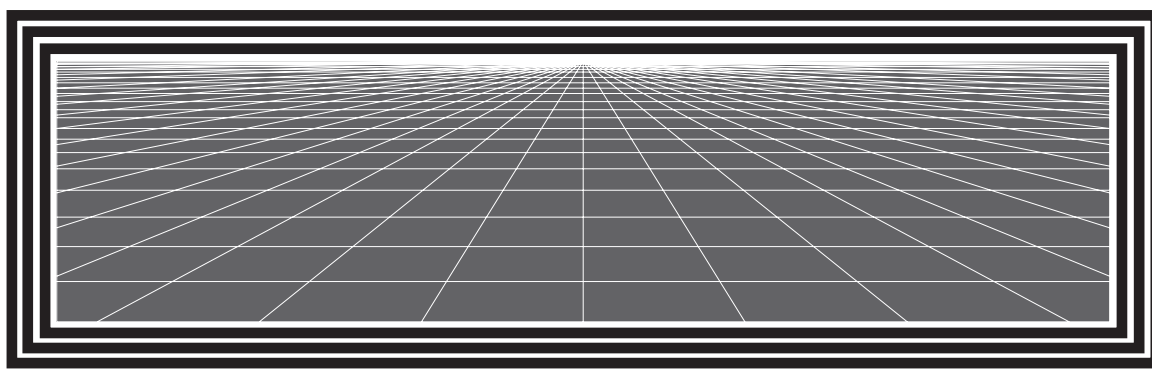
Lilia NAHABA

Clubul de dezbateri educaționale *PAIDEIA*
(Educational Debate Club *PAIDEIA*)97

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA

Evaluarea criterială
(Criterion Referenced Assessment)98



QUO VADIS?



Vlad PĂSLARU

dr. hab., prof. univ., Institutul de Filologie al AȘM

Epistemele evaluării școlare

Rezumat: Evaluarea școlară, demonstrează autorul, nu este doar o chestiune de metodologie educațională, ci una de filosofie a educației. Omul își creează identitatea raportându-se permanent la alte lucruri și ființe, precum și la propriul univers intim, atitudinile sale fiind în sine acte de evaluare și autoevaluare. O evaluare școlară corectă deci trebuie să se întemeieze pe formarea de atitudini, metodologia evaluării în cadrul unei discipline școlare/curs universitar urmând să ia în considerație tipurile de cunoaștere umană.

Cuvinte-cheie: atitudini, conștiință, epistemă, evaluare, evaluare școlară, ființă, limbă.

Abstract: School assessment, as the author points out, is not just an issue of educational methodology, it is rather an issue of philosophy of education. Individuals create their identity by constantly referring to other things and beings, as well as to their own intimate universe, their own attitudes representing also assessment and self-assessment processes. Therefore, a correct school assessment should be based on attitude formation and methodology of assessment within a school/university course taking into consideration the types of human knowledge.

Keywords: attitudes, consciousness, epistemology, evaluation, school assessment, human being, language.

1. Evaluarea ca act de autoidentificare. Este un fapt binecunoscut că fățul face deosebire între vocile mamei, tatălui, altor membri ai familiei, pe care le aude mai des, și vocile altor oameni, ceea ce demonstrează că acțiunea de discriminare a entităților este una congenitală. Această capacitate este proprie tuturor vietăților, inclusiv plantelor, care sunt programate genetic să accepte sau să respingă anumite condiții de viață – lumină, căldură, umiditate, substanțe, presiune atmosferică, câmp gravitațional, radiații, alte ființe etc., deci reacția la condițiile mediului poate fi considerată prima și cea mai răspândită formă de "evaluare" – de comportament al ființelor în raport cu entitățile care le sunt benefice sau dăunătoare. În lipsa acestei elementare forme de evaluare, viața ar fi imposibilă.

Ființa umană, unica ființă a cărei misiune depășește simpla condiție de element al unui lanț trofic, este programată să se transforme din ființă biologică în una culturală, deci e și unica ființă care nu servește doar propriei naturi biologice, ci folosește condiția biologică pentru a avansa în ființă culturală. Prin urmare, și evaluarea pentru om nu

este o simplă reacție biologică la mediul înconjurător, ci un act complex de identificare atât a propriei ființe în raport cu alte ființe și lucruri, adică cu tot ce există – lucruri *date* și lucruri *create*, inclusiv cele care identifică ființa umană (stări afective și volitive, dorințe, speranțe, idealuri și credințe, gânduri etc.), cât și de identificare a lucrurilor și ființelor din alteritate. Pentru om, actul evaluării este concomitent biologic-instinctiv și cultural-conștient, reflexiv, în raport cu lumea, și autoreflexiv, în raport cu sine, necesar și arbitrar, afectiv și rațional, reproductiv și creator, prin fiecare dintre aceste acțiuni omul identificându-se pe sine în lume și în propriul univers intim și, lucrul cel mai important, stabilindu-și oportunitățile, comportamentele și direcțiile de formare-dezvoltare – de desăvârșire a sa – sensul și rostul vieții umane.

2. Evaluarea – condiție a devenirii întru propria ființă. Există mai multe definiții ale misiunii omului în lume, ale rostului vieții sale. De exemplu, Confucius considera că sensul vieții este în a deveni ființă morală [Cf.: I.A. Axentii, 2]; creștinismul – în desăvârșirea

individului uman în raport cu Dumnezeu sau *dumnezeirea*; budismul – în avansarea spre starea superioară, *nirvana*; N. Berdiaev – în căutarea sensului vieții [9] etc. O examinare atentă a acestora descoperă un filon comun, definit de filosoful român Constantin Noica drept *devenire întru propria ființă*: sensul vieții pentru fiecare individ uman este ca acesta să devină ceea ce îi este dat să devină [5, 6].

Datul (totalitatea lucrurilor și ființelor existente până la nașterea omului) și *creatul* (lucrurile produse-elaborate-create de oameni) guvernează întregul proces de devenire a individului întru propria ființă: pe de o parte, individul uman este determinat să cunoască și să-și aproprieze selectiv un număr de lucruri din categoria celor date, pe de alta, apropiindu-și lucrurile date, semnificative devenirii întru propria ființă, acesta intervine atât în lumea exterioară sieși, cât și în propria lume, propriul univers, intervențiile sale, de la cele mai simple și reproductiv la cele mai complicate și creative, fiind în fond lucruri create. Deci cunoscând și apropiindu-și lumea, individul uman se creează pe sine și intervine în universul naturii – culturalizând-o, și în cel al culturii – individualizând-o și dezvoltând-o.

Creația umană – a lucrurilor din spațiul existențial și a propriei ființe, este adevărată de confecționarea unor instrumente de utilitate durabilă. Au fost filmate mai multe situații cu primat și păsări care folosesc obiecte din mediul natural imediat înconjurător – o piatră, un băț, o crenguță – pentru a-și prelungi laba/pliscul, dar de fiecare dată "instrumentul" este abandonat, deci bățul sau crenguța nu sunt instrumente, ci elemente ale mediului ambiant din aceeași clasă ca și hrana dobândită cu ajutorul lor. Pe când omul dispune de un instrument cu adevărat dumnezeiesc – *limba*, care adevăratește conștiința, în timp ce celelalte ființe nu folosesc decât limbaje mai mult sau mai puțin sofisticate, utilizarea lor fiind grevată strict biologic. Omul folosește limba nu doar pentru comunicare, inclusiv pentru declanșarea/satisfacerea instinctelor, ci și – mai ales! – pentru transformarea sa continuă în ființă culturală.

Toate aceste acțiuni ale omului sunt însoțite implicit de acte ale evaluării: emoții, stări afective, sentimente, dorințe, speranțe, acte de voință, aprecieri, sentințe, comportamente – adică exact manifestările *atitudinilor* [Cf.: VI. Pâslaru, 7, 8].

3. Evaluarea ca expresie a atitudinilor umane. Identificând actul general al evaluării cu atitudinile umane, ajungem în domeniul definirii a însăși ființei umane – a ceea ce-l definește pe om ca om, a ceea ce-l face pe om deosebit de alte ființe. Conform unei tradiții științifice devenite imuabile, acest ceva este *conștiința* – autoidentificarea omului prin separarea sa de existență: individul uman *știe că el este el*, iar celelalte lucruri și ființe care formează existența sa

nu sunt el. Chiar și în cele mai greu de gestionat stări afective, precum este afectul, omul știe că trăiește un afect și că încearcă să-l depășească, conștiința de sine se manifestă imediat, hic et nunc. Celelalte ființe însă nu se separă de mediul vital: leul nu se uită pe unde calcă, iar antilopa pe care o vânează face parte din mediul său natural, ca și iarba pe care o calcă și de care el nu se separă, ci le percepe ca parte a propriei ființe.

În cotidian însă, nu în ultimul rând din cauza supremației (deseori impuse) a cunoașterii științifice față de celelalte tipuri de cunoaștere (empirică, mitic-religioasă, artistic-estetică), conștiința este identificată cu gândirea sau cu rațiunea și activitatea intelectuală a omului. Elemente de inteligență au mai multe ființe, deci nu inteligența (conștiința) îl definește pe om ca om, ci mai degrabă altceva – dumnezeirea sau relația cu divinitatea, și capacitatea congenitală de a crea și a recepta frumosul artistic. Aceste două capacități nu sunt proprii nici unei alte ființe, deși unele dintre ele elaborează lucruri frumoase (faguri, cuiburi, plase de păianjen) – frumoase însă doar din perspectivă umană. Prin urmare, în primul rând ceea ce nu este propriu și altor ființe îl identifică pe om ca om.

Astfel, **evaluarea este autodiscriminarea individului uman de propria existență și stabilirea oportună a acțiunilor de devenire întru propria ființă, însoțite de crearea continuă a instrumentelor devenirii**. Autodiscriminarea omului de alte ființe și lucruri este atitudine, iar limba, cel mai important instrument uman, există ca atare doar datorită faptului că este mereu creată – prin vorbire și scriere.

Educația a început exact atunci când omul primitiv a realizat primele acțiuni de delimitare a sa de propria existență, când a început să creeze și primele instrumente – pentru a trăi într-o existență nouă, făurită chiar de el, și exact atunci a început să se transforme și pe sine cu ajutorul acelor instrumente, inclusiv și în primul rând cu ajutorul limbii. Tot atunci a început să realizeze și cele mai simple acțiuni de instruire-educare a puilor săi – dobândirea hranei, evitarea dușmanilor, aplicarea unor interdicții în cadrul turmei-comunitate.

4. Evaluarea ca educație reprezintă legătura și unitatea organică, congenitală a conștiinței și existenței. Nefiind însă conștiința și existența lucruri statice, ci exclusiv dinamice [Șt. Lupașco, 4], ca orice entitate a cărei existență este posibilă doar în mișcare, ființa umană este o entitate dinamică în toate cele trei sfere care o definesc: fizic-biologică, intelectuală, spirituală. Definirea omului ca unitate a fizicului, intelectului și spiritului este cunoscută încă din antichitate (Cf.: Socrate, Platon, Aristotel, Democrit etc.). Capacitatea de a fi entitate dinamică îi este *dată* omului. Vom numi această caracteristică *datul uman*.

Datul uman întrunește caracteristicile cu care indivi-

dul educabil este înzestrat congenital (prin ereditate) și cele pe care le obține – le produce/elaborează/crează în calitatea sa de entitate dinamică – prin educație. Celelalte ființe, deși păsările și mamiferele realizează elemente de educație a puilor, își produc entitatea datorită exclusiv instinctelor, în cadrul unui lanț trofic stabilit de legile naturii. Omul realizează aceleași acțiuni doar în calitatea sa de ființă fizic-biologică, dar și în acest caz – diferit de celelalte ființe, deoarece existența sa fizic-biologică este semnificativ influențată de activitatea sferelor intelectuală și spirituală.

Acțiunea omului asupra altor ființe pentru a le schimba conform propriei naturi se numește educație. Educația își are originea anume în acest punct – al influenței intelectului-spiritualului asupra fizic-biologicului, care cu timpul i-a devenit congenitală, răspândindu-se și asupra sferelor intelectuală și spirituală propriu-zise, activitatea omului devenind interacțională, cu tendința de unificare a celor trei sfere. Păsările și animalele, deși realizează anumite acțiuni de ”educare” a puilor, nu sunt conștiente, ci instinctive, deci educația propriu-zisă în cazul lor nu are loc.

Acțiunea omului asupra propriei naturi pentru a o schimba conform unor valori date de natură și create de cultură se numește autoeducație.

Primul principiu al educației răspunde la întrebarea *ce este educația*, pe care o definește drept *schimbare conștient orientată a entității ființelor educabile în scopul transformării acestora în identități*.

Entitatea este calitatea lucrurilor și ființelor de a fi *sui-generis*.

Identitatea este calitatea ființelor obținută prin educație.

Doar ființele umane au identitate. Entitatea însă este proprie tuturor lucrurilor și ființelor.

Îl numim *principiu*, deoarece schimbarea *conștientă* a ființei umane este o activitate realizată conform unor reguli și norme *stabilite de către om*, conform naturii lucrurilor date, natură stabilită de legi [Kant, 3], a celor create și a legilor cunoașterii, întrucât faptul însuși de a elabora norme și reguli este un act de cunoaștere.

Educația ca schimbare conștientă a ființei umane este implicit și o activitate de evaluare, căci acolo unde există conștiință, neapărat există și atitudine – estimare și notare, opinie și apreciere – acțiuni constitutive ale evaluării.

Al doilea principiu al educației răspunde la întrebarea *ce ne dorim să obținem prin educație* și dezvoltare *caracterul implicit al evaluării*, care se datorează *orientării teleologice* a acțiunilor educative. Păsările și animalele ”își educă” puii instinctiv – ele nu-și formulează scopuri și obiective, acestea fiind fenomene de conștiință. Educatorul, dar și educabilul, înainte de a declanșa acțiunile educaționale propriu-zise, își stabilesc produsele ce urmează a fi obținute prin edu-

cație – competențe, trăsături caracteriale și comportamente, reprezentări și viziuni (formare-dezvoltare), aptitudini și talente (dezvoltare) – deci *actul evaluării*, ca fenomen de conștiință, este implicit educației, el fiind prezent încă din momentul formulării idealului educațional, a scopului, obiectivelor și finalităților educației (constituentele *teleologiei educației*).

Al treilea principiu al educației, care răspunde la întrebarea *cum trebuie să se transforme entitatea umană în identitate umană* – deci *cum este corect să se realizeze educația*, este definit de termenul *modalitate* (în termeni pedagogici – *metodologizare*) și dezvoltare *calitatea educației*, fiind definitiv *evaluării școlare*, care arată *cum este educația* în momentul evaluării sau (mai rar) *cum a evoluat educația* până la momentul evaluării.

Principiul modalității sau al metodologizării educației este esențial acesteia, deoarece convertește esența (schimbarea), caracterul implicit și orientarea (teleologia) educației în sfera tehnologic-metodologică a activității de cunoaștere umană. Din perspectivă pedagogică, *cumul* educației este stabilit prin termenii *evaluare inițială*, *evaluare finală*, *evaluare formativă*, dar – NB! aceștia nu reprezintă epistemele evaluării, căci sunt termeni de nivelul trei, care reglementează doar praxiologia educației.

5. Discriminarea evaluării școlare în context curricular. Pedagogul comun (de la noi, dar și de aiurea), cadru didactic școlar sau universitar, acordă prioritate (în mod eronat) doar celei de-a treia episteme a educației. Și n-ar fi o mare problemă dacă această înțelegere a pedagogiei s-ar limita doar la propriul praxis educațional. Dar desconsiderarea celorlalte principii ale educației au agravat problema, transformând-o în una de mentalitate. Iar problemele de mentalitate profesională produc imperterbabil limite profesionale, deci și eșec educațional. În absența unei bune și necesare pregătiri epistemologice, credința că doar metodele ”moderne” – active, interactive, creative etc. asigură cele mai bune rezultate școlare a devenit o epidemie metodologică. Metodele moderne însă nu sunt, și nu pot fi, moderne *stricto sensu*, căci conținuturile educaționale, adică materiile de învățământ/de studiu, nu s-au modificat esențial pe parcursul mileniilor. Ca și în antichitate, elevii învață limba maternă și limbi străine, istorie, literatură, arte și geografie, matematică, fizică, chimie și biologie, fac cultură fizică și sport. Deși materiile de învățământ sunt mereu actualizate, uneori și restructurate, ele sunt deduse din aceleași obiecte de cunoaștere, care au stat la baza educației acum trei mii de ani, iar *Categoriile* lui Aristotel, fiind apreciată de C. Noica drept ”*cel mai important tratat de logică din toate timpurile, o carte a umanității*” [1, p. 61] (evid.n.-VI.P.), ne dau aceleași legi ale gândirii-cunoașterii, prin urmare și metodele de predare-învățare-evaluare rămân a fi aceleași și azi. *Maieutica* lui Socrate, de ex., nu-i decât o protohermene-

utică pedagogică, care a apărut ca o manifestare firească a trebuinței de filosofare în timpurile când filosofia și pedagogia făceau corp comun.

Cu timpul, metodologiilor școlare li s-au descoperit noi potențe, cărora li s-a dat nume de metode sau de procedee/tehnici. Mai nou, după căderea cortinei de fier a comunismului, din occident au fost preluate un șir de *procedee* (acolo fiind numite *tehnici*), care la noi au fost avansate de metodiștii diletanți în categoria de metode (*Cubul, Ciorchinele, Pălăriile* etc.), fiecare cu determinativul său – activă, interactivă, creativă... Mai mult, acestea sunt considerate – fără a fi susținute cu măcar un singur și elementar argument, metode universale, fiind propagate de metodiștii tuturor disciplinelor școlare.

Din limbajul metodiștilor "postmoderni" au dispărut însă metodele specifice fiecărei discipline școlare. Din articolele și comunicările de metodică a predării-învățării-evaluării literaturii în școală, de ex., au dispărut *lectura expresivă, lectura analitică, lectura comentată, analiza literară, comentariul literar, comentariul poetic, dezvoltarea operei literare, înscenarea, dramatizarea, jocurile literare* etc., revistele de specialitate și tezele de doctorat fiind suprasaturate cu *portofolii, cuburi, ciorchine* etc., care nu au nimic în comun cu cunoașterea artistic-estetică și cu educația literar-artistică.

A treia epistemă a educației determină o selectare-structurare de metodologii (metode-procedee/tehnici-forme-mijloace) conform unor principii specifice tipului de cunoaștere – *empirică, mitic-religioasă, artistic-estetică, științifică*, și domeniului de activitate umană – *empiric-tehologic, științific-teoretic, artistic-estetic*. Fiecare disciplină școlară/curs universitar se constituie dintr-o interacțiune de câteva obiecte de cunoaștere. Literatura, de exemplu, ca obiect de cunoaștere școlară, reprezintă un construct pedagogic, antrenând atât obiectul de cunoaștere literar-artistică – opere și fenomene literare, cât și obiecte de cunoaștere aferente literaturii, precum idei, concepte și principii estetice; opere de artă plastică și muzicale; fapte și fenomene istorice; reguli, principii și comportamente morale; principii psihologice; principii pedagogice (didactice și educative) etc. Dar activitățile de educație literar-artistică (inclusiv de evaluare a competențelor, trăsăturilor, comportamentelor, reprezentărilor-viziunilor și aptitudinilor-talentelor literare) vor fi desfășurate preponderent pe metodologii specifice educației literar-artistice, acestea fiind complementate, în baza principiului general al interdisciplinarității, a principiilor interacțiunii literaturii și artelor, a altor principii, cu metode-procedee/tehnici, forme și mijloace specifice cunoașterii științelor umanistice și operelor de artă.

Complementar la obiectul de cunoaștere dat de știința/arta/tehnologia din care s-au format materiile de învățământ/de studii, fiecare disciplină școlară/curs uni-

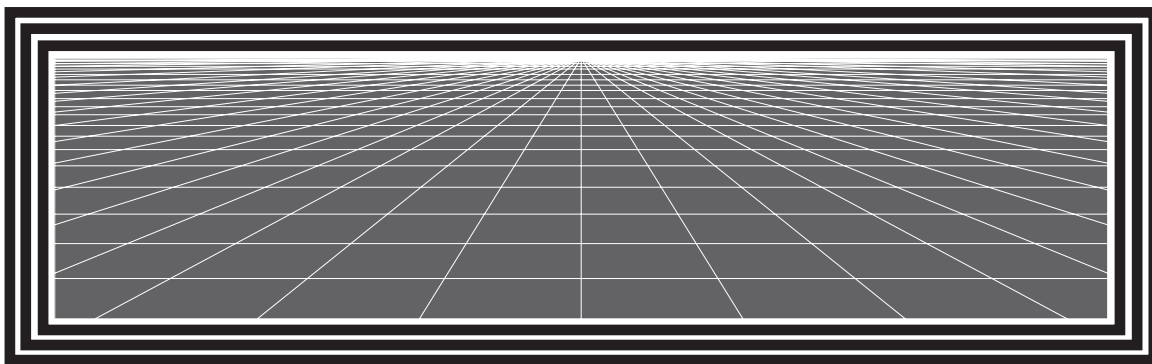
versitar structurează anumite materii despre activitatea de cunoaștere a elevilor (de o anumită vârstă)/studentilor a științei/artei/tehnologiei respective – anume astfel știința/arta/tehnologia respectivă se transformă într-o entitate pedagogică – în disciplină școlară/curs universitar.

Pe de altă parte, știința modernă a stabilit că fiecare individ uman, prin naștere, este determinat să se formeze-dezvolte-desăvârșească în una din cele trei sfere de activitate umană: empiric-tehologică, teoretic-științifică, artistic-estetică – fiecare educabil se naște deci cu aptitudini (indivizi umani fără aptitudini nu există!) pentru activitate în una din cele trei sfere, fapt care de asemenea trebuie luat în considerație la stabilirea și activarea metodologiilor de evaluare școlară.

În concluzie: Evaluarea școlară nu este doar o metodologie educațională, ci o caracteristică definitorie ființei umane. În această calitate, evaluarea – ca sistem de acte atitudinale, însoțește orice activitate umană de constituire a individului în identitate umană, căci formarea-dezvoltarea personalității se realizează prin raportare permanentă la alte ființe și lucruri, precum și la propriul univers intim. Activitatea de formare-dezvoltare a personalității se produce preponderent în una din cele trei sfere de activitate umană – empiric-tehologică, teoretic-științifică, artistic-estetică, și prin unul din cele patru tipuri de cunoaștere umană – empirică, mitic-religioasă, artistic-estetică, științifică. Aceste și alte episteme care dau explicație devenirii ființei umane prin educație urmează a fi luate în considerație la conceptualizarea, normarea didactică și realizarea efectivă a evaluării școlare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Aristotel. Categorii. Trad. și interp. C. Noica. București: Humanitas, 1994.
2. Axentii I.A. Etica pedagogică: suport de curs. Cahul: Universitatea de Stat B.P. Hasdeu din Cahul, CEP USC, 2011.
3. Kant I. Critica facultății de judecare. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1981.
4. Lupașco Șt. Logica dinamică a contradictoriului. București: Editura Politică, 1982.
5. Noica C. Devenirea întru ființă. Vol. I: Încercarea asupra filozofiei tradiționale. București, 1981.
6. Noica C. Devenirea întru ființă. Vol. II: Tratat de ontologie. București, 1981.
7. Pâslaru Vl. Dimensiunile educațională și socială ale evaluării școlare. În: Didactica Pro..., 2006, nr. 1, pp. 3-8.
8. Pâslaru Vl. Introducere în teoria educației literar-artistice. București: Sigma, 2013.
9. Бердяев Н.В. Самопознание (Опыт философской автобиографии). Москва: Международные отношения, 1990.



EX CATHEDRA



Otilia DANDARA

dr. hab., prof. univ., Universitatea de Stat din Moldova

Rolul și posibilitățile formatoare ale evaluării în procesul de instruire bazat pe realizarea de proiecte

Rezumat: Evaluarea este una dintre ipostazele instruirii, conectată direct la procesul de învățare și predare. Din punctul de vedere al rolului educației în societate, învățarea este determinantă, deoarece asigură realizarea scopului educației: pregătirea pentru integrarea socială și profesională, dar nu putem diminua rolul predării și, mai ales, al evaluării, care

asigură conexiunea inversă internă și externă și îndeplinește multiple funcții.

Designul unui proces didactic este influențat de paradigmă, model educațional care reclamă ajustarea într-un anumit mod a relației dintre predare, învățare și evaluare. În condițiile actuale, se impune ca eficient modelul constructivist-social, care realizează conexiunea dintre realitate și învățare, fapt ce necesită aplicarea anumitor strategii, precum proiectul: în cadrul acestuia, evaluarea poate fi realizată prin modalități care pun în valoare implicarea celui ce învață.

Cuvinte-cheie: evaluare, învățare, model constructivist-social, proiect.

Abstract: Assessment is one of the facets of instruction, being directly connected to both teaching and learning. As far as the role of education in society is concerned, learning is crucial, since it ensures the fulfillment of the aim of education, which is preparation for social and professional integration. However, we cannot diminish the role of teaching and especially that of assessment, that ensures internal and external feedback and fulfills a number of functions.

The design of a didactic process is influenced by the paradigm, the educational model, which imposes adjusting in a certain way the relationship between teaching, learning, and assessment. Under the present conditions an efficient model is the constructivist-social one, that ensures the connection between reality and learning. This makes necessary the application of certain strategies, such as the project, in which assessment may be accomplished in ways that explore learner involvement.

Keywords: assessment, learning, constructivist-social model, project.

I. CONDIȚIA DETERMINANTĂ A PROCESULUI DE EVALUARE

Sub aspect social, învățarea este un proces de constituire a dimensiunilor personalității prin prisma contextului de viață. În esență însă, transformările în învățare apar ca rezultat al unei acțiuni sau activități de selecție și organizare a practicii și a experienței individuale.

Din perspectivă educațională, învățarea este o activitate cu valoare psihologică și pedagogică (condusă și evaluată în mod direct sau indirect de educator), care constă în însușirea, transformarea, acomodarea, ame-

liorarea, reconstrucția, fixarea și reproducerea conștiinței, progresivă, voluntară și relativ interdependentă a cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor și atitudinilor, sintetică a competențelor [3, p. 15]. Numai la nivelul învățării conștiente putem vorbi de acomodare finalizată, de economie, eficiență, randament, progres în planificarea și valorificarea timpului, în orientarea și căutarea soluțiilor adecvate prin folosirea strategiilor, schemelor, algoritmilor, transferului, normelor și regulilor optimizatoare.

În sensul cel mai larg, învățarea este un proces al

căru rezultat rezidă într-o schimbare comportamentală produsă pe calea uneia dintre formele de obținere a experienței noi: exersare sau observare. Acest proces își extrage conținuturile din mediul sociocultural, se desfășoară în contextul propriei activități (de învățare) a subiectului, fiind impulsionat de motivație și având drept mecanism trecerea de la exterior la interior (interiorizarea achizițiilor). O achiziție nouă de comportament este un rezultat al exersării individului, menită să satisfacă adaptarea la mediu, fie în situații actuale, fie din perspectiva unei integrări sociale.

Învățarea, în condiții instituționale (cea formală), presupune existența unor circuite educative de stimulare și perfecționare permanentă a comportamentelor educatorului și educaților, de schimbare pozitivă în probabilitatea unei conduite eficiente, optime. Acest tip de învățare are următoarele caracteristici:

- proces esențialmente formativ;
- acumulare de experiență și schimbare în comportamentul uman, ca urmare a interacțiunii subiect-situație-mediu;
- proces al cărui rezultat constă într-o schimbare comportamentală durabilă produsă pe calea uneia dintre formele de obținere a experienței – exersării, observării;
- activitate intențional-procesuală prin care un anumit conținut relativ nou ia naștere ori se transformă valoric;
- achiziție nouă, formare de cunoștințe, deprinderi, abilități, schimbare de comportament [3, p. 16].

Procesul și rezultatele învățării se constată prin evaluare.

II. MULTIDIMENSIONALITATEA PROCESULUI DE EVALUARE

Evaluarea este un fapt obiectiv. Întreaga existență a omului este însoțită de numeroase evaluări. Acțiunile, atitudinile, competențele, comportamentele omului sunt apreciate de către alții și de el însuși. Pavelcu apreciază că “ciclul existenței noastre este un șir de examene în fața naturii, a societății, a propriei conștiințe” [4, p. 9].

Într-un context de dezvoltare profesională, una dintre funcțiile principale ale evaluării constă în corelarea procesului de formare a persoanei (sub aspectul dezvoltării individuale și al perspectivei funcționalității profesionale) cu nevoile societății. Această funcție dobândește, în societatea contemporană o importanță covârșitoare, datorită progresului cunoașterii și al tehnicii, care au creat mijloace de lucru de înaltă tehnicitate, cu o mare eficacitate, a căror utilizare rațională și benefică presupune competențe elevate din partea celor care le folosesc.

Observațiile efectuate asupra acțiunilor omului au condus la următoarea constatare: cu cât o activitate este mai complexă, cu atât acțiunile evaluative devin mai

necesare, evidente și își amplifică rolurile.

Pornind de la o abordare tradițională, unii educatori îi atribuie acțiunii de evaluare în exclusivitate funcția de cunoaștere a rezultatelor școlare și de sancționare, pozitivă ori negativă.

Conform unor abordări moderne, evaluatorii recunosc însă rolul de reglare și de susținere a procesului de predare și a activității de învățare. După cum menționa I. Radu, „evaluarea poate fi considerată o procedură constant asociată la acțiunea educativă. Ea realizează cele mai multe și mai importante dintre procesele de feedback, menite să permită acțiunilor educative să se desfășoare eficient. De aceea, reprezintă unul din procesele pe care le implică educația, fiind integrată strâns și permanent cu alte procese/acțiuni ale acesteia” [4, p. 10].

Prin esența sa, evaluarea precizează: conținuturile și obiectivele ce trebuie evaluate; în ce scop și în ce perspectivă se evaluează (perspectiva deciziei de evaluat); când se evaluează (la începutul învățării, pe parcursul acesteia, la sfârșit); cum se evaluează; în ce fel se prelucerează datele și cum sunt valorificate informațiile; criteriile pe baza cărora se face aprecierea [5, p. 11].

Fiind una dintre ipostazele procesului de învățământ, evaluarea are un rol complementar pe lângă învățare și predare. Acțiunile evaluative sunt prezente în orice activitate educațională, independent de complexitatea și dimensiunile ei, ca o condiție a eficacității acesteia. Modurile de realizare, ca și interacțiunea funcțională cu celelalte componente ale procesului, sunt multiforme, dar prezența și realizarea lor constituie o necesitate. Ele nu sunt juxtapuse actului didactic și nici celorlalte procese proprii acestuia, ci se află într-un raport de interacțiune funcțională cu acestea, stimulându-le și făcându-le mai eficace, ori dimpotrivă. Reieșind din esența fenomenului prezentat, constatăm necesitatea evidențierii următoarelor cerințe față de evaluare:

- procesele evaluative să fie realizate astfel încât, oricare ar fi obiectivele lor imediate, să susțină și să stimuleze activitatea de predare/învățare;
- acțiunile evaluative să fie realizate continuu și permanent;
- funcția de reglare a procesului didactic, pe care acțiunile evaluative o îndeplinesc, să presupună nu doar cunoașterea rezultatelor, ci și explicarea acestora prin factorii și condițiile care le generează, precum și predicția rezultatelor probabile în secvențele următoare ale activității.

În linii mari, evaluarea are drept scop:

- constatarea eficacității, definită drept calitatea de a produce efectul pozitiv așteptat;
- constatarea eficienței, care privește raportul dintre ansamblul efectelor unei acțiuni, pe de o parte, și cel al resurselor utilizate, pe de altă parte;

- c. constatarea progresului, definit ca raportul dintre rezultatele anterioare și cele obținute la moment [4, pp. 74-75].

III. PARTICULARITĂȚILE EVALUĂRII ÎN CONTEXTUL APLICĂRII METODEI PROIECTULUI

Presiunea tot mai mare pe care o exercită modelele de responsabilitate publică și de transparență a performanțelor înregistrate face ca profesorii să folosească explicit standarde locale, statale sau naționale, indicatori privind performanțele discipolilor, pentru a pune în corespondență învățarea, predarea și evaluarea.

În acest sens, o importanță deosebită o are paradigma educațională, care oferă un anumit model al relaționării elementelor procesului didactic în raport cu subiecții implicați: educatorul și educatul, profesorul și discipolul. În ultimele decenii, comunitatea pedagogică internațională a considerat paradigma educațională constructivistă un model de formare favorabil integrării socioprofesionale. Esența acestui model constă în învățarea în condiții de laborator, cu accentuarea relațiilor dintre instruire și practică. Schimbările din viața de zi cu zi devin tot mai pronunțate, ceea ce îi impune educației o apropiere tot mai mare de realitate. Acest fapt a generat un schimb de model, accentuând caracterul social al finalităților educaționale. În aceste condiții, s-a făcut apel la paradigma socială, a cărei esență rezidă în învățarea în situații din viață, prin rezolvarea unor probleme reale/concrete. O variantă optimă de soluționare a problemei privind eficiența educației constă în integrarea caracteristicilor celor două paradigme: constructivistă și socială. Paradigma constructivist-socială are următoarele caracteristici, care se exprimă printr-un anumit fel de organizare a procesului didactic în toate ipostazele sale (predare, învățare, evaluare): se realizează o îmbinare dintre învățarea individuală și cea socială; motivația pentru învățare este principala sursă a activității; se învață prin rezolvarea problemelor sociale; se pune accentul pe formarea comunității de învățare; se creează posibilitatea oferirii unui feedback divers: academic și social; se aplică tehnologii educaționale diverse; se valorifică sursele educaționale: distanță, timp etc.

După cum am menționat, procesul educațional face apel la o diversitate mare de tehnologii, dar pune accentul pe învățarea bazată pe rezolvare de probleme, utilizând posibilitățile formative ale metodei proiectului. Realizarea proiectelor în cadrul demersurilor instructiv-educative (la orice etapă de școlarizare) stimulează dezvoltarea intelectuală a discipolilor, angajându-i în activități de observare, formulare de întrebări și predicții ale răspunsurilor, efectuare de investigații. Complexitatea acestor activități presupune

plurivalența procesului de evaluare. Proiectul este o metodă de evaluare la nivel individual – ca produs, iar proiectul de grup reprezintă o bună oportunitate de evaluare a efortului individual și de grup pentru atingerea anumitor obiective. El reflectă performanțele individuale și ale grupului, oferă informații despre interesul și contribuția fiecărui discipol la finalizarea unui demers colectiv. Activitățile asociate derulării efective a proiectului pun în evidență capacitățile intelectuale și practice legate de utilizarea corespunzătoare a informațiilor.

Evaluarea procesului de învățare prin intermediul proiectului are două dimensiuni importante. Prima privește modul în care discipolii s-au implicat în realizarea proiectului (cum au colaborat, ce a mers bine, ce dificultăți au întâmpinat și de ce, ce se poate face pe viitor pentru a evita situațiile nefavorabile etc.). Acest tip de evaluare are rolul de a îndepărta factorii de blocaj și de a sublinia atuurile modului în care s-a lucrat. Cea de-a doua dimensiune privește ceea ce au învățat discipolii în urma realizării proiectului în termeni de capacități, deprinderi, abilități, cunoștințe, competențe. Important este să menținem echilibrul epistemologic-ontologic-axiologic și în etapa evaluativă.

Evaluarea învățării prin proiecte se realizează divers. Pot fi utilizate: discuții, analize pe anumite criterii, chestionare, teste, prezentare orală, portofoliu (inclusiv digital), expoziție, organizarea unui mic muzeu, atelier desfășurat pentru alți colegi din instituție sau pentru părinți, demonstrații (urmate de expunerea și vânzarea produselor) etc.

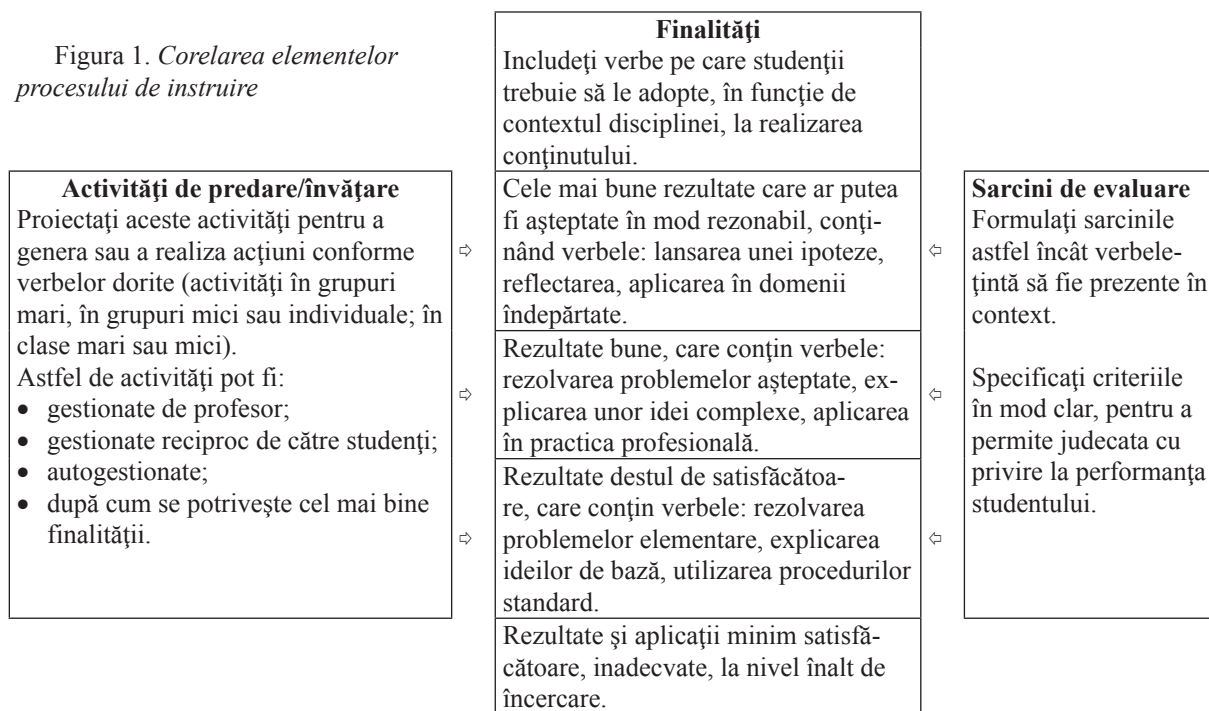
În etapa de evaluare se analizează rezultatele obținute în grup, rezultatele proiectului, dar și realizările personale. Pentru fiecare discipol în parte, proiectul trebuie să însemne o experiență valoroasă, în urma căreia a învățat lecții noi și a identificat aspectele ce necesită îmbunătățiri. De aceea, pentru cadrul didactic este mai important procesul prin care trece discipolul pe tot parcursul proiectului, iar pentru discipol produsul capătă o semnificație aparte. În acest fel, se pot analiza atât gradul de realizare a obiectivelor propuse, cât și impactul la nivel individual sau de grup. Totodată, reflexia asupra experienței trebuie să reprezinte un efort individual, dar și colectiv.

Învățarea prin proiecte este binevenită și din considerentul că oferă posibilitatea îmbogățirii evaluării prin apelul la specialiști externi și membri ai comunității. Astfel, resursele umane din comunitate sau din instituții specializate își validează atât contribuțiile, cât și profilul profesional (cu elementele de deontologie specifice), iar discipolii se simt responsabili pentru rezultatele muncii lor. Prezența membrilor din comunitate și a specialiștilor intensifică sentimentul de mândrie pentru valoarea

muncii depuse și dă recunoaștere publică celor aflați în proces de instruire. Important este să echilibrăm evaluarea grupului cu contribuțiile individuale, procesul și produsele. Progresele sunt înregistrate la nivel individual, pentru a exersa învățarea autoreglată, deoarece fiecare participant la proiect are nevoie de energie, generată și de evaluarea formativă. Dacă pe parcursul procesului de învățare profesorul pune în joc strategii eficiente de proiectare, de instruire și de management al grupului, atunci evaluarea formativă încurajează efortul, iar discipolii simt legătura directă dintre eforturile depuse și succesul obținut. Acest fapt alimentează motivația intrinsecă și o transformă în mobil important al activității de formare.

J. Biggs [1] consideră că un proces didactic este eficient, dacă elaborăm designul activității îmbinând într-o manieră constructivistă următoarele elemente: finalitățile, activitățile de învățare și sarcinile de evaluare (vezi *Figura 1*).

Figura 1. Corelarea elementelor procesului de instruire



Din această perspectivă, există patru etape în proiectarea procesului de instruire:

1. descrie rezultatul dorit sub forma unui verb (activitatea de învățare) și obiectul său (conținutul), specifică contextul și un standard pe care studenții trebuie să-l atingă;
2. creează un mediu de învățare folosind activități de predare-învățare care abordează acest verb și, prin urmare, sunt susceptibile de a aduce rezultatul dorit;
3. utilizează sarcini de evaluare care conțin și acel verb, permițând, astfel, judecăți despre măsura în care performanțele discipolilor îndeplinesc criteriile;
4. transformă aceste judecăți în criterii-standard de clasificare (notare) a rezultatelor [1, p. 100].

O modalitate de evaluare a rezultatelor obținute în cadrul proiectului este portofoliul. Portofoliul de evaluare cuprinde elementele relevante adresate fiecărei finalități, selectate de către studenți. Îndrumați

de către profesor, studenții decid prin ce dovezi pot confirma atingerea finalităților. Forma de exprimare a dovezilor poate fi diversă: articole; postere; eseuri, jurnal reflexiv, prin care să răspundă la întrebările adresate în mod individual; justificări privind abordarea problemei într-un fel sau altul. Aceste materiale oferă informații suplimentare privind contemplarea reflexivă a studenților despre învățarea lor.

În concluzie: În procesul de instruire, evaluarea este direct conectată la modalitatea de învățare, la finalitățile învățării și impactul ei pe termen scurt și lung, la utilitatea și funcționalitatea achizițiilor personale, apreciate din perspectiva relaționării cu mediul de viață. Modalitățile de realizare a învățării determină în mod direct instrumentele/mijloacele de evaluare a procesului și a rezultatelor. În acest context, predarea exprimă efortul educatorului/profesorului de a genera situația de învățare și de evaluare, activitate interconectată procesului de instruire, responsabilă, cu implicații directe asupra rezultatelor studiilor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Biggs J., Tang C. Teaching for Quality Learning at University. SRHE, USA, 2011.
2. Duch B. J., Groh S. E. The power of problem-based learning. Stylus, USA, 2001.
3. Neacșu I. Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes. Iași: Polirom, 2015.
4. Radu I. Evaluarea în procesul didactic. București: E.D.P., 2008.
5. Ulrich C. Învățarea prin proiecte. Ghid pentru profesori. Iași: Polirom, 2016.



Valeria BOTEZATU

doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova

Importanța feedback-ului în formarea abilităților de autoevaluare la elevi

Rezumat: Numeroase cercetări și studii recunosc importanța feedback-ului în procesul de evaluare, îndeosebi în formarea abilităților de autoevaluare la elevi. Funcționalitatea feedback-ului este determinată de calitatea sa motivațională, stimulativă și corectivă. În acest mod, el ameliorează procesul de autoevaluare. Fiind ghidat de către profesor, elevul judecă asupra propriei activități pentru a-și îmbunătăți performanța,

identifică discrepanțele dintre performanța actuală și cea dorită. Autoevaluarea este dirijată de către profesor prin oferirea unui feedback eficient. Profesorul susține elevii pe tot parcursul procesului de autoevaluare, de la stabilirea criteriilor de evaluare și a strategiilor de învățare până la furnizarea feedback-ului.

Cuvinte-cheie: feedback, autoevaluare, abilități de autoevaluare, criterii de evaluare.

Abstract: Numerous research and studies recognize the importance of feedback in the assessment process, especially in educating self-assessment skills in students. The functionality of the feedback is determined by its motivational, stimulating and corrective quality, and thus it improves the self-assessment process. Being guided by the teacher, the student evaluates his own activity in order to improve performance and identifies the discrepancies between current and desired performance. Self-assessment is guided by the teacher by providing effective feedback. The teacher supports the students throughout the self-assessment process, from the setting of evaluation criteria to the provision of feedback based on set criteria and learning strategies.

Keywords: feedback, self-assessment, self-assessment skills, evaluation criteria.

INTRODUCERE

O parte esențială a procesului de învățare la elevi provine din implicarea acestora în evaluarea propriilor achiziții și reflecția asupra feedback-ului oferit de către profesor. Numeroase cercetări relevă importanța prezentării feedback-ului în procesul de evaluare, îndeosebi în cadrul evaluării formative, unde acesta devine un instrument forte în formarea abilităților de autoevaluare, elevii fiind capabili să își aprecieze rezultatele învățării în raport cu feedback-ul primit și să recurgă la ajustările corespunzătoare.

Necesitatea ca elevii să aibă dezvoltate capacitățile de procesare și utilizare a informațiilor din feedback pune accent pe abilitatea de a se autoevalua. În această ordine de idei, autoevaluarea este una dintre cele mai importante abilități de care au nevoie elevii pentru o învățare eficientă.

REPERE CONCEPTUALE REFERITOARE LA FEEDBACK ȘI AUTOEVALUARE

Conceptul de *feedback* a început să fie utilizat în educație în anii 1980. În lucrările lui A. Ramaprasad,

acesta este definit ca fiind, în cadrul cibernetic, informația produsă de un sistem, care, la rândul ei, influențează funcționarea sistemului. Astfel, feedback-ul poate fi definit mai degrabă prin impactul său decât prin conținutul informațional: "Feedback-ul este informația cu privire la diferența dintre nivelul real și nivelul de referință al unui parametru de sistem, care este utilizată pentru a modifica într-un fel situația", menționează A. Ramaprasad [5, p. 4]. Prin urmare, informația despre decalajul dintre nivelul real și cel de referință este considerată un feedback numai atunci când e utilizată pentru a modifica decalajul. În cazul în care informația este doar transmisă, iar subiectul nu are capacitatea de a o folosi pentru a modifica situația, bucla de control nu poate fi închisă și suma de date înlocuiește un feedback eficient.

După P. Black și D. Wiliam, feedback-ul este "orice informație furnizată subiectului unei acțiuni cu privire la performanța sa". Acesta este formativ dacă profesorul sau elevul îl utilizează pentru a îmbunătăți predarea și/sau învățarea și joacă un rol esențial în formarea

abilităților de reflecție ale elevilor [1, p. 53].

Din perspectiva lui J. Hattie, feedback-ul este furnizarea de informații referitoare la înțelegerea construcțiilor obținute în urma predării-învățării și, în mod polimorf, se referă la datele ulterioare menite să asiste elevul la îndeplinirea obiectivelor în procesul de învățare [3, p. 81]. Autorul precizează că acesta reprezintă informația oferită de către un agent (profesor, coleg, părinte, subiectul însuși etc.) cu privire la aspectele performanței. Astfel, sursa feedback-ului poate fi atât intrinsecă (subiectul însuși), cât și extrinsecă (profesorul, colegul etc.), iar informația poate fi de natură diferită (de corecție, de stimulare etc.).

Feedback-ul are rolul de suport în învățare și motivare a elevilor, ajutându-i să devină mai încrezuți în sine. În acest sens, are valență formativă atunci când stimulează elevul să gândească cum să își îmbunătățească rezultatele învățării.

Feedback-ul presupune nu doar prezentarea de către profesor a unor informații strict necesare despre rezultate, ci este și un mijloc prin intermediul căruia le oferă elevilor instrumentele ce vor permite înțelegerea tuturor aspectelor învățării (noționale, metodologice sau socioemoționale). Feedback-ul nu este o informație spontană, el face parte din contextul învățării. Profesorul îl utilizează pentru a lua decizii în ceea ce privește gradul de pregătire a elevilor, în diagnosticarea rezultatelor și remedierea lor. Elevii îl folosesc pentru a monitoriza punctele forte și slabe ale propriilor performanțe, astfel încât aspectele pozitive să fie consolidate, iar cele negative – modificate sau îmbunătățite. În acest sens, feedback-ul devine un instrument eficient de formare a abilităților de autoevaluare la elevi.

Prin *autoevaluare* se subînțelege evaluarea de sine, în calitate de subiect al învățării, a propriilor succese și eșecuri. Elevul își oferă o descriere semnificativă și detaliată a rezultatelor înregistrate, analizează aspectele forte și slabe în învățare. În baza interpretării acestor rezultate, el are posibilitatea de a-și construi propriul traseu de învățare.

J. McMillan și J. Hearn definesc autoevaluarea ca fiind un proces prin care elevii monitorizează și evaluează calitatea cognițiilor și a comportamentului în timp ce învață și identifică strategii de îmbunătățire a propriilor abilități. Deci în cadrul acestui proces elevii judecă asupra propriilor activități pentru a-și spori performanța, deoarece identifică discrepanțele dintre performanța actuală și cea dorită. Acest aspect al evaluării prevede determinarea unor criterii și obiective clare, care pot facilita procesul de autoevaluare [4, p. 40].

Autoevaluarea solicită din partea elevului abilități metacognitive. Metacogniția reprezintă înțelegerea în mod conștient a propriilor procese cognitive și a modalităților de îmbunătățire. Astfel, elevul analizează cum a planificat obiectivele, ce acțiuni a întreprins pentru realizarea sarcinilor, analizează resursele utilizate și problemele/obstacolele cu care s-a confruntat.

CONDIȚIILE FEEDBACK-ULUI EFICIENT ÎN VEDEREA FORMĂRII ABILITĂȚILOR DE AUTOEVALUARE

Procesul de autoevaluare este ghidat și orientat de către profesor prin oferirea unui feedback eficient. Profesorul susține și dirijează elevii pe tot parcursul procesului, de la stabilirea și aplicarea criteriilor de evaluare, selectarea strategiilor de învățare până la furnizarea feedback-ului.

Autoevaluarea constă în implicarea elevilor în identificarea criteriilor pe care urmează să le aplice în activitatea lor și emiterea judecăților cu privire la măsura în care au îndeplinit aceste criterii, afirmă D. Boud [2]. Potrivit cercetătorului, implicarea elevului în înțelegerea și/sau formularea criteriilor de evaluare reprezintă o condiție de bază în procesul de autoevaluare.

Rolul criteriilor este fundamental pentru autoevaluare, deoarece acestea oferă o structură obiectivă privind realizarea activității. Profesorul are misiunea centrală de a enunța criterii clare și de a se asigura că elevii le-au înțeles. Stabilirea acestora adesea presupune discutarea rezultatelor învățării, un moment important în implementarea cu succes a autoevaluării.

Pentru ca feedback-ul oferit de profesor să contribuie la formarea abilităților de autoevaluare la elevi, acesta trebuie să satisfacă trei condiții esențiale [7]: stabilirea obiectivelor sau a standardelor de evaluare; compararea nivelului real de performanță cu obiectivele/standardele date; aplicarea unor metode/strategii care reduc diferența dintre nivelul real și nivelul așteptat de performanță. Aceste trei condiții formează un cadru unitar, ele trebuie să fie îndeplinite simultan, nu ca etape secvențiale.

Formarea abilităților de autoevaluare la elevi este un demers sistematic și complex. Pentru a ajuta profesorii să realizeze procesul de autoevaluare, C. Rolheiser delimitează patru etape de pregătire a elevilor, unde feedback-ul este omniprezent pe tot parcursul procesului:

- Etapa I – profesorul implică elevii în determinarea criteriilor. Deseori, elevii vin cu idei asupra cărora negociază cu profesorul, pentru a ajunge la criterii finale. În definirea criteriilor este important să se folosească un limbaj accesibil elevilor.
- Etapa II – profesorul demonstrează cum se utilizează criteriile în evaluarea sarcinilor de lucru. Oferirea exemplelor îi ajută pe elevi să înțeleagă semnificația criteriilor și modul de aplicare.
- Etapa III – profesorul oferă feedback cu privire la aplicarea criteriilor, aduce exemple de diferite produse care respectă aceste criterii. Feedback-ul va viza nu corectitudinea sau incorectitudinea realizării sarcinilor, ci cât de bine elevii au aplicat criteriile, deci se va referi la criteriile de evaluare.
- Etapa IV – implică identificarea obiectivelor de învățare ulterioare și a strategiilor care pot

contribui la atingerea acestora. Elevii determină propriile obiective și strategii, fiind direcționați de către profesor [6].

C. Rolheiser propune o schemă de implementare progresivă a procesului de autoevaluare, utilă cadrelor didactice pentru a verifica cât de des îi implică pe elevi în acest proces și pentru a repera eventualele îmbunătățiri.

Tabelul 1. *Schema de implementare progresivă a autoevaluării (adaptată după C. Rolheiser [6])*

Etapale de pregătire pentru autoevaluare	Nivelurile implementării		
	Nivel începător	Nivel intermediar	Nivel înalt
1. Stabilirea criteriilor	Oferirea criteriilor de către profesor	Elevii selectează criteriile din cele propuse	Elevii stabilesc criteriile
2. Învățarea elevilor pentru a aplica criteriile	Prezentarea unor exemple de aplicare a criteriilor	Profesorul explică și descrie cum se aplică criteriile	Prezentarea modelului profesorului de aplicare a criteriilor
3. Furnizarea feedback-ului în urma aplicării criteriilor	Oferirea feedback-ului de către profesor	Oferirea feedback-ului de către profesor și elevi	Implicarea elevilor în argumentarea propriului feedback
4. Stabilirea obiectivelor și a strategiilor de învățare	Stabilirea de către profesor a obiectivelor și a strategiilor de învățare	Elevii selectează obiectivele și strategiile de învățare	Elevii stabilesc/formulează obiectivele și strategiile de învățare

MODELE DE AUTOEVALUARE

Feedback-ul se integrează armonios în procesul de autoevaluare la toate nivelurile implementării. În vederea eficientizării autoevaluării, profesorul poate ghida elevii în utilizarea mai multor modele, oferind feedback continuu și în mod optim [8]:

- **Modelul Autonotarea (Self-marking).** Elevii folosesc un model de barem de evaluare, oferit de către profesor, care prezintă variante de răspuns și criterii de evaluare. Un astfel de barem (foi de feedback) este necesar pentru a compara propria activitate cu rezultatele obținute. Procesul îi cere profesorului să interpreteze criteriile și standardele. Elevii trebuie să înțeleagă aceste interpretări și să utilizeze baremul pentru a compara, corecta și aprecia propria activitate.
- **Modelul Standard (Standard).** Acest model le cere elevilor să elaboreze, împreună cu profesorul, criterii de evaluare, să ofere, în baza acestora, feedback și să noteze sarcinile rezolvate, înainte de a le prezenta profesorului. De asemenea, în momentul depunerii lucrărilor, să scrie pe o fișă nota așteptată, însoțită cu punctele forte și slabe ale lucrării. Profesorul vine cu completări la comentariile făcute de către elevi.
- **Modelul Autoevaluare cu oferirea feedback-ului de către profesor (Self-assessment with integrated tutor feedback).** Modelul cere integrarea feedback-ului din partea profesorului și a colegilor, înainte ca elevul să se autoevalueze. Profesorul oferă feedback asupra activității (scris sau oral) în raport cu criteriile prestabilite. Elevii primesc feedback-ul (dar nu și nota), căruia îi răspund, iar la final își dau nota.

- **Modelul Proiectarea învățării prin autoevaluare (Learning contract design).** Acest model a fost elaborat în contextul învățării autoreglate și presupune autoevaluare cu ajutorul criteriilor elaborate de către elevi. Autoevaluarea este privită ca un contract de învățare, în care elevul ia decizii privind ce, când și cum să învețe. Cu toate acestea, elevii primesc feedback regulat de la profesor și colegi cu privire la realizarea activității.

Astfel, formarea abilităților de autoevaluare implică oferirea unui feedback optim și stabilirea unor standarde, obiective și criterii clare și bine definite. Feedback-ul obiectiv-pozitiv este cel mai eficient; prin el profesorul evidențiază corectitudinea comportamentului, calitatea și gradul de realizare a sarcinii. Acest tip de feedback, spre deosebire de cel obiectiv-negativ, consolidează sentimentul de competență, servește ca stimulent. Astfel, crește și motivația de a învăța. Fixarea obiectivelor de învățare îi ajută pe elevi să înțeleagă ce trebuie să învețe și cum trebuie să realizeze sarcinile didactice; în acest mod, ei participă direct la identificarea și elaborarea criteriilor de evaluare. Furnizarea criteriilor, a modelelor și a grilelor de evaluare le oferă oportunitatea de a-și evalua propria performanță și de a face ajustări în procesul de învățare.

În continuare, sunt prezentate rezultatele chestionării studenților, viitoare cadre didactice, de la Universitatea de Stat din Moldova, specialitatea *Psihopedagogie și educație civică*. Datele demonstrează faptul că majoritatea profesorilor le acordă atenție studenților în procesul de studiu și le oferă feedback în mare măsură – 69% (vezi *Figura 1*).

Cel mai eficient feedback în procesul de evaluare formativă, respectiv în formarea abilităților de autoevaluare, este cel obiectiv-pozitiv. Studenții, solicitați să precizeze tipul de feedback primit în procesul educațional, au indicat că majoritatea profesorilor le oferă feedback obiectiv-pozitiv în mare măsură – 36% (exemple: *Bine, procedezi conform rigorilor; Corect, să faci la fel și în continuare; Ce crezi că ai făcut bine?* etc.) și în măsură medie – 45% (vezi Figura 2).

O condiție esențială a feedback-ului oferit de către profesor este stabilirea criteriilor de evaluare. Astfel, 39% din respondenți precizează că profesorii oferă criteriul/grile de evaluare a sarcinilor în mare măsură (vezi Figura 3).

În baza datelor de mai sus, menționăm că profesorii oferă feedback în procesul de evaluare și respectă condițiile unui feedback eficient. Astfel, calitatea feedback-ului asigură formarea abilităților de autoevaluare.

Majoritatea studenților chestionați (46%) au menționat că își validează în mare măsură rezultatele obținute în baza criteriilor de evaluare, înregistrează în timp succesele și erorile și identifică modalitățile de remediere a acestora (vezi Figura 4).

Rezultatele prezentate denotă faptul că feedback-ul contribuie la formarea abilităților de autoevaluare, dacă este oferit în mod corect, respectând rigorile unui feedback eficient.

CONCLUZII

Generalizând, putem afirma că feedback-ul trebuie privit mai mult ca un dialog și mai puțin ca o transmitere de informații. Acesta nu se referă în mod izolat la unele aspecte ale predării și învățării, nu este un efort doar al profesorului, ci necesită o implicare activă a ambilor protagoniști – profesorul și elevul.

Formarea abilităților de autoevaluare la elevi are la bază responsabilitatea profesorului și a elevului, accentul fiind pus pe cooperare, colaborare și învățare. Activismul și implicarea sunt necesare atât în procesul de învățare, cât și în cel de elaborare a criteriilor de evaluare.

Figura 1. Observarea studenților în procesul de studiu și oferirea feedback-ului

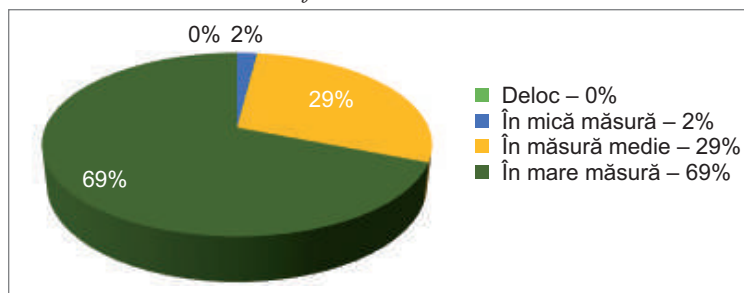


Figura 2. Oferirea de către profesori a feedback-ului obiectiv-pozitiv

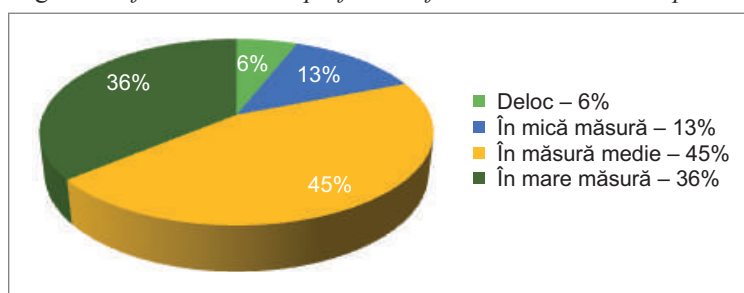


Figura 3. Oferirea de către profesor a criteriilor de evaluare

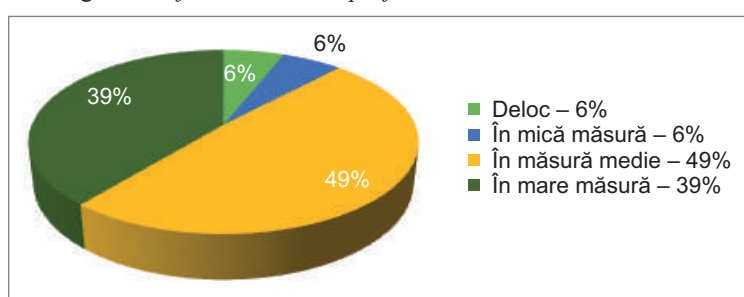
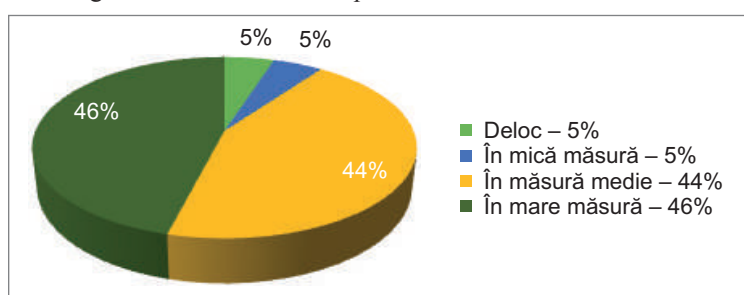


Figura 4. Autoevaluarea raportată la criteriile de evaluare



REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. Black P., Wiliam D. Assessment and Classroom Learning. In: Assessment in Education. Nr. 5, 1998, pp. 7-75.
2. Boud D. Implementing Student Self-Assessment. Sydney: Higher Education Research and Development Society of Australia, 1986. 32 p.

3. Hattie J., Timperley H. The Power of Feedback. In: Review of Educational Research. Nr. 77 (1), 2007, pp. 81-112.
4. McMillan J., Hearn J. Student Self-Assessment: The Key toward Stronger Student Motivation and Higher Achievement. In: Educational Horizons. Nr. 87(1), 2008, pp. 40-49.
5. Ramaprasad A. On the Definition of Feedback. In: Behavioural Science. Nr. 28, 1983, pp. 4-13.
6. Rolheiser C. Self-Evaluation. Helping Students Get Better at It! A Teacher's Resource Book. Toronto: Co-operative Learning Evaluation & Assessment Research Group, 1996.
7. Sadler R. Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. In: Instructional Science. Nr. 18, 1989, pp. 119-144.
8. Taras M. To Feedback or Not to Feedback in Student Self-Assessment. In: Assessment and Evaluation in Higher Education. Nr. 28 (5), 2003, pp. 549-565.



Ala ȘIȘIANU

lector superior, Universitatea Tehnică a Moldovei

Sporirea calității testului docimologic prin analiza rezultatelor testării

Rezumat: Articolul conține o scurtă descriere a dezvoltării itemilor testului docimologic și o analiză a răspunsurilor la itemi, pentru îmbunătățirea acestora. Sperăm că lucrarea va contribui la o mai bună înțelegere a procesului de concepere a itemilor și a beneficiilor acestora, a importanței validării răspunsurilor la itemi. Dezvoltarea itemului și validarea răspunsului la item sunt procese noi, dinamice, care au nevoie

de o teorie unificată pentru scrierea/formularea itemilor și validarea cercetării. Fără îndoială, elaborarea itemilor continuă să fie un act extrem de creativ. Din moment ce utilizatorii de test conștientizează modul în care rezultatele testului ar trebui sau nu folosite, putem crește calitatea testelor prin dezvoltarea rațională și eficientă a itemului și a procedurilor de validare a răspunsului la item, descrise în articol.

Cuvinte-cheie: test, item, indiciu, dificultate, discriminare, ghicire, omitere.

Abstract: The present article provides a brief treatment of the development of docimological test items and the study of item responses for the improvement or continued use of these items. We hope that our work will help to understand better the process and benefits of well-designed test items and the importance of validating item responses. Item development and item response validation are still new, dynamic processes greatly in need of a unified theory for writing items and validating research. Without doubt, item writing continues to be a highly creative enterprise. Once test users are clear about how test results should and should not be used, we can increase the quality of tests by sensible and effective item development and item response validation procedures described in the article.

Keywords: test, item, difficulty, discrimination, guessing, omitted responses.

INTRODUCERE

Astăzi, ca niciodată, eficiența și eficacitatea formării specialiștilor de înaltă calificare depinde de nivelul cercetării pedagogice și de implementarea în procesul educațional a realizărilor științei pedagogice, care determină, în mare măsură, creșterea lor profesională.

Sistemul învățământului superior din republică mai e în căutarea propriului mecanism de evaluare. Cresc cerințele față de calitatea evaluării, față de noile metode și forme de evaluare și, nu în ultimul rând, față de optimizarea acesteia. Odată cu trecerea la sistemul de control al calității, o actu-

alitate deosebită capătă elaborarea unor instrumente care să asigure eficiența în desfășurarea procesului de control continuu și cuprinzător al cunoștințelor. Unul dintre principalele mijloace de control devine sistemul științific bazat pe testarea pedagogică, sistematică, pe parcursul întregului an academic, care face posibilă stimularea studenților pentru activitatea cognitivă și creativă.

Testul docimologic se deosebește de formele obișnuite de testare, în primul rând prin includerea unui număr mai mare de studenți; prin rapiditatea, eficiența și eficacitatea muncii, atât a profesorului, cât și a formabilului. Prin

urmare, acesta trebuie să fie bine elaborat, corect din punct de vedere pedagogic și să corespundă realizărilor moderne ale teoriei și practicii docimologice. Având un potențial pozitiv evident, utilizarea lui, cu siguranță, va spori calitatea învățământului superior.

Prin *evaluare pedagogică* înțelegem sistemul de evaluare a rezultatelor învățării și educației studenților [1]. Scopul unei astfel de evaluări este identificarea nivelului de cunoaștere a programului de studiu și a nivelului de dezvoltare a calităților profesionale și morale ale viitorului specialist. Existența și dezvoltarea diferitelor tipuri de evaluare pedagogică se explică prin rolul stimulator al verificării rezultatelor învățării și a comportamentului studenților. Corectitudinea acestei idei este confirmată atât de practică, cât și de numeroase cercetări [5, p. 5]. Tentativele de a exclude total sau parțial evaluarea din procesul de învățământ au condus, de regulă, la rezultate negative și, mai cu seamă, la reducerea calității educației.

Sistemul evaluării pedagogice în școala superioară are trei funcții interdependente de bază: diagnostică, de învățare și educativă. Sistemul de verificare a rezultatelor învățării și educației include trei tipuri principale de control: curentă, intermediară și finală.

Odată cu trecerea la un nivel calitativ nou în monitorizarea și evaluarea cunoștințelor studenților, o mare importanță revine măsurării rezultatelor asimilării materialului de program.

Scopul cercetării consacrate testelor docimologice este de a repera căile ce ar permite sporirea validității și credibilității acestora. Or, nu putem vorbi despre calitatea unui test fără o amplă și minuțioasă analiză a itemilor acestuia sau, mai bine zis, a răspunsurilor la itemi. În literatura de specialitate sunt prezentate următoarele caracteristici importante ale răspunsurilor la itemi, care determină calitatea testului: indicele de dificultate, indicele de discriminare, indicele de "ghicire" sau pseudo-șansă și cel de omitere a răspunsurilor.

INDICELE DE DIFICULTATE

Una dintre caracteristicile răspunsului la item este *dificultatea*. Scala naturală pentru dificultatea itemului este procentajul subiecților care răspund corect. Plafo-nul oricărui test cu itemi de alegere multiplă (ITAM) este 100%, iar probabilitatea unui răspuns corect determină treapta când subiecții cu cunoștințe minime sau foarte modeste ghicesc răspunsul, adică îl selectează la întâmplare [4, p. 388]. În cazul ITAM (patru variante de răspuns), această treaptă e de 25%, iar în cazul ITAM (trei opțiuni de răspuns) – de 33%. Termenul tehnic obișnuit utilizat pentru marcarea gradului de dificultate a unui item este p , care reprezintă proporția sau procentajul subiecților ce răspund corect la item. Orice item are o anumită dificultate de bază, naturală, una întemeiată pe gradul de performanță al subiecților supuși testării/

evaluării. Valoarea p , așadar, depinde de omogenitatea eșantionului. Dacă eșantionul conține persoane bine pregătite sau cu un potențial înalt, itemii și, respectiv, testele vor apărea ca ușoare, cu valoarea p , de obicei, de peste 90. Dacă eșantionul întrunește persoane nepregătite sau având capacități reduse, itemii și, respectiv, testul va avea o valoare de dificultate sporită: de obicei, sub 40. Care ar fi metodele de control și reglare a valorii p , a indicelui de dificultate? Care sunt cauzele dificultății itemului? Cercetări în domeniul dat sunt destul de puține. Câteva experimente interesante au fost realizate prin anii 1986-87 de Smith, Green și Kramer [Apud 2, p. 208]. Tot de problema dificultății itemilor s-a ocupat și Bejar, care prin analize și probe a demonstrat că dificultatea poate fi redusă utilizând seturi mici, scurte de itemi. Cu cât itemul e mai mare ca volum, cu atât sarcina pusă în fața subiecților va fi mai greu de înțeles. O altă posibilă cauză a valorii p este gradul sau nivelul de pregătire și dezvoltare a eșantionului. Să admitem că valoarea p a unui item este 66. Ce a determinat-o – componența grupului testat sau nivelul de pregătire și instruire? Un indiciu ar fi examinarea performanțelor de testare ale subiecților supuși testării, ale celor instruiți și mai puțin instruiți, ale celor antrenați și mai puțin antrenați, ale celor pregătiți și ale celor nepregătiți. Acest lucru se referă deja la sensibilitatea instruirii și necesită un studiu aparte.

O altă posibilă cauză a valorii p este faptul că itemul nu este cu adevărat relevant pentru domeniul de cunoștințe testat. În această situație, ne-am aștepta ca modelul de performanță să fie neinteligibil sau valoarea p să fie foarte scăzută, deoarece itemul nu se referă la instruire sau pregătire.

INDICELE DE DISCRIMINARE

Indicele de dificultate nu este suficient pentru a putea judeca despre calitatea unui item. Este foarte important ca numărul răspunsurilor la un item să fie în relație cu scorul total al abilității pe care o măsurăm. Acest aspect este evaluat cu ajutorul indicelui de discriminare, care arată cât de bine discriminează itemul între subiecții cu scoruri mari și cei cu scoruri mici, adică puterea de discriminare a itemului. Astfel, un test cu ITAM de evaluare a performanței este un item bun, dacă: (1) majoritatea persoanelor cu scoruri mari la test au răspuns corect la itemul respectiv; (2) cei care au obținut scoruri mici au răspuns greșit la acel item. Dacă majoritatea celor care au obținut scoruri mari au răspuns greșit la un item, atunci este posibil ca subiecții să realizeze interpretări alternative ale răspunsurilor destinate a fi un distractor.

Dacă la un item subiecții care au scoruri ridicate răspund în sens invers scalei, iar subiecții care au scoruri joase oferă răspunsuri în sensul scalei, atunci itemul

respectiv fie este formulat greșit, fie măsoară altceva. Un item care posedă o capacitate de discriminare importantă are un procent mai mare de răspunsuri corecte pentru subiecții care au scoruri ridicate și un procent mai mic de răspunsuri corecte pentru cei care dețin un scor global mic.

Calculul indicelui de discriminare presupune următoarele etape:

- Se calculează scorul total.
- Se formează grupuri distincte de subiecți pe baza scorului total. Se recomandă selectarea unui procent cuprins între 25% și 33%.
- Se calculează indicele de discriminare, utilizând formula $D = (U/NU) - (L/NL)$, unde: U – numărul subiecților din grupul superior care au răspuns corect la item; NU – numărul subiecților din grupul superior; L – numărul subiecților din grupul inferior care au răspuns corect la item; NL – numărul subiecților din grupul inferior.

Un indice pozitiv demonstrează că itemul discri-

minează corect. Cu cât indicele de discriminare este mai mare, cu atât face o diferență mai clară între cei cu un potențial mare și cei cu un potențial mic. O valoare negativă a acestui indice este dovada existenței unei probleme în construcția itemului.

Discriminarea oricărui ITAM poate fi studiată din câteva perspective, printre care și cea tabelară și grafică. Aceste metode sunt intuitive și oferă perspective utile privind răspunsurile la itemi. Metoda fundamentală tabelară include media celor care aleg răspunsul corect și media celor care aleg un răspuns incorect. O modalitate bună de a înțelege discriminarea itemului este să reținem că cei care au ales răspunsul corect ar trebui să aibă un scor ridicat la test, iar cei care au ales un răspuns greșit – un scor scăzut. În *Tabelul 1*, primul item are o discriminare bună, al doilea – o discriminare mai redusă, al treilea item nu reușește să discrimineze, iar al patrulea – discriminează negativ. Un astfel de item poate fi introdus în categoria „greșit”.

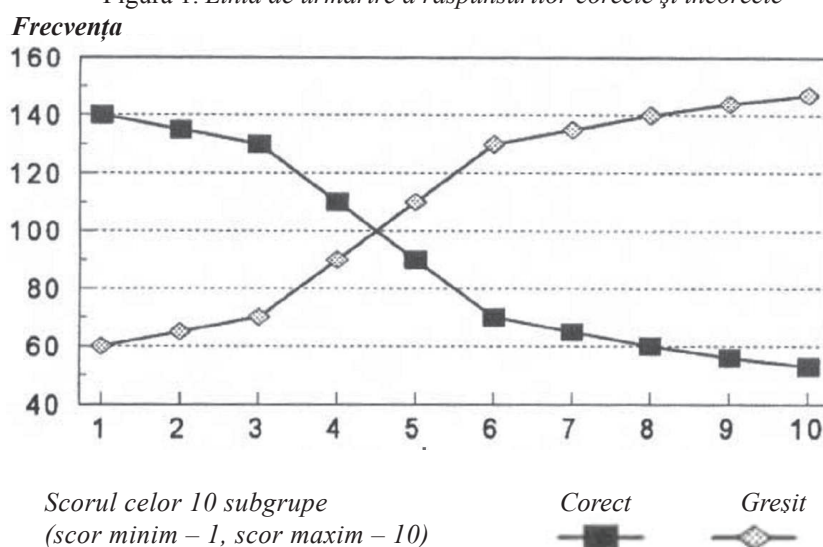
Tabelul 1. Exemple de scor mediu pentru patru tipuri de discriminare

Răspuns	Scor mediu Itemul 1	Scor mediu Itemul 2	Scor mediu Itemul 3	Scor mediu Itemul 4
Corect	90%	70%	65%	65%
Incorect	30%	60%	65%	75%
Discriminare	Foarte înaltă	Moderată	Zero	Negativă

Thomas Haladyna propune o a doua metodă tabelară [2, p. 210], când eșantionul ar fi divizat în subgrupe mai mici, unde grupul 1 îl reprezintă studenții cu cel mai mic scor de răspunsuri corecte, iar 10 – cei cu un scor maxim de răspunsuri corecte. *Tabelul 2* redă această scală de răspunsuri, reprezentată grafic în *Figura 1*:

Grafic este reprezentată linia de urmărire, cunoscută drept *curbă opțională*, pentru alegerea corectă și răspunsurile incorecte. Linia de urmărire poate fi construită în mai multe moduri. Una dintre metodele cele mai simple și cele mai directe o are la dispoziție orice program grafic pe calculator. În *Figura 1*, liniile de urmărire au fost construite în baza rezultatelor din *Tabelul 2*. Linia de urmărire pentru răspunsul corect este în creștere monotonă, în timp ce linia de urmărire pentru răspunsurile colective incorecte este în scădere monotonă. Astfel, linia de urmărire pentru răspunsuri corecte este o imagine-oglină a liniei de urmărire pentru răspunsuri incorecte. Liniile de urmărire oferă posibilitatea ilustrării tendinței discriminatorii a itemilor.

Figura 1. Linia de urmărire a răspunsurilor corecte și incorecte



Tabelul 2. *Scala de răspunsuri*

Studentul	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Răspuns greșit	140	138	130	109	90	70	63	60	58	56
Răspuns corect	60	62	70	91	110	130	137	140	142	144

Liniile plane (drepte) și cele non-monotone sunt nedorite: liniile plane indică o lipsă de discriminare, iar cele non-monotone sunt greu de explicat din punctul de vedere al comportamentului studenților.

FENOMENUL „GHICIRII”

Testul cu ITAM conține un element de „ghicire”. Orice subiect supus testării se confruntă cu necesitatea de a da un răspuns, fie că știe răspunsul corect, fie că deține cunoștințe parțiale ce-i permit să elimine distractorii indezirabili și să selecteze aleator din răspunsurile rămase sau, pur și simplu, ghicește, în lipsa cunoștințelor elementare.

În teoria testării clasice, se poate ignora influența „ghicitului”, denumit în literatura de specialitate ca „fenomenul hazardului”. Pentru aceasta, ar trebui să se ia în considerare legile probabilității, care determină măsura în care „ghicirea” ar putea influența rezultatele. Probabilitatea de a obține un scor mai mare decât cel meritat prin „ghicire” devine mai mică în cazul când testul este mai mare (conține un număr mai mare de itemi). De exemplu, chiar și într-un test cu patru opțiuni, pentru cei 10 itemi propuși, probabilitatea de a da 10 răspunsuri corecte „ghicite” este de 0.000009. Un alt mod de a privi acest lucru este de a realiza că probabilitatea de a acumula un punctaj de 70% sau mai mult pentru un test cu 10 ITAM prin ghicire aleatorie este mai mică de 0,004. Dacă lungim testul până la 25 de itemi, probabilitatea de a obține un scor mai mare de 70% scade la mai puțin de 0,001.

Deși este adesea numit „indice de ghicire”, modelul de răspuns al itemului cu trei indicii este, de fapt, un nivel de pseudo-șansă. Acest indice nu este destinat să modeleze procesul psihologic de „ghicire”, ci doar să stabilească faptul că există un prag rezonabil pentru indicele de dificultate. Cel de-al treilea parametru este utilizat împreună cu indicele de dificultate și cel de discriminare pentru a calcula scorul subiectului participant la testare. Influența acestui parametru este mică, în raport cu influența parametrului de discriminare.

RĂSPUNSURI OMISE SAU NESOLUȚIONATE

Thomas Haladyna admite că „în funcție de instrucțiunile testului și de alte condiții, subiecții examinați pot omite răspunsurile”, subliniind că: „...o formă gravă a răspunsurilor omise sunt itemii la care nici nu s-a încercat de a da vreun răspuns” [2, p. 217]. De obicei, un șir de răspunsuri la sfârșitul unui set mare de itemi semnalează existența altor itemi, care nu au fost soluționați. Studiind răspunsurile, este

important de catalogat omiterile ca nerezolvare a itemilor, deoarece amploarea unui astfel de fenomen ca lipsa răspunsului reprezintă o amenințare la adresa interpretărilor sau utilizării valorii testului valid. În unele programe de testare, subiecții sunt descurajați să ghicească și, astfel, au tendința de a omite mai mulți itemi. În plus, având baremul de notare la dispoziție, unii calculează care este scorul minim pentru o notă de trecere și selectează intenționat itemii mai „ușori” sau „favoriți” și îi omit pe ceilalți. Aici ne confruntăm cu fenomenul eschivării de la itemii nedoriti.

EVALUAREA DISTRACTORULUI

Utilizatorii de test și analiștii ar trebui să considere distractorul o parte semnificativă a itemului. Într-adevăr, cei aproape 50 de ani de cercetare continuă au scos la iveală o relație-model între alegerea distractorului și scorul total obținut la test. Iată câteva motive pentru studierea performanței distractorului în ITAM:

- Reducerea itemilor „voluminoși”. O soluție ar fi diminuarea „volumului” unui item în favoarea măririi numărului de itemi. Mai bine mai mulți itemi scurți decât câțiva voluminoși.
- Îmbunătățirea itemilor. Obiectivul principal al studierii și evaluării răspunsurilor este îmbunătățirea itemilor. Aceasta înseamnă diminuarea dificultății și îmbunătățirea discriminării.
- Detectarea motivelor problemelor de performanță. Studiul distractorilor poate conduce la concluzii despre motivul pentru care itemul nu funcționează așa cum se presupunea [3]. Întrucât distractorii sunt adesea inspirați din cele mai frecvente erori ale studenților, performanța acestor distractori poate ajuta să se decidă care dintre ei rămân și care trebuie revizuiți. O astfel de analiză are adesea implicații pentru viitoarea instruire sau formare.

În concluzie: Analiza testelor cu ITAM și a indicilor care îi caracterizează ne oferă posibilitatea de a depista problemele cu care se confruntă cadrele didactice și studenții în timpul evaluării. Un studiu aprofundat în domeniu ne va permite să găsim răspunsul la problemele date, soluții pertinente, iar prin aceasta să ne aducem contribuția la dezvoltarea învățământului ingineresc prin sporirea calității și a obiectivității evaluării, dar, mai ales, a calității testelor docimologice.

Luarea unor decizii radicale cu privire la caracteristicile itemilor testului docimologic va influența pozitiv

calitatea acestuia, a procesului de evaluare și a învățământului superior, în general. Anume acesta este scopul nostru comun în pregătirea specialiștilor de înaltă calificare, care își vor pune umărul la dezvoltarea economiei țării, la edificarea tinerei generații.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bhattacharya S. Literature Review on a Comparative Study of the Evaluative Procedures, Examination System and Assessment of the Three Boards – ICSE, CBSE and WBBSE. In: Sundaram: Journal for All Subjects. Vol. 1 (1), pp. 1-22. Pe: www.e-sundaramjournal.in
2. Haladyna T. M. Developing and Validating Multiple-Choice Test Items. 3rd edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. 305 p.
3. Mukerjee D. R. Testing Reading Comprehension: A Comparative Analysis of a Cloze Test and a Multiple-Choice Test. In: Indian Educational Review, 1991.
4. Wang W.-C. Assessment of Differential Item Functioning. In: Journal for Applied Measurement. Nr. 9 (4), 2008. Hong Kong Institute of Education. pp. 387-408.
5. Асямов С. В. Педагогическое тестирование в системе оценки слушателей. Ташкент: Академия Министерства Внутренних Дел Республики Узбекистан, 2006. 43 p.



Lilia LUPĂȘCU

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat
I. Creangă din Chișinău

Bildung – un concept specific al pedagogiei germane. O perspectivă istorică

Rezumat: *Bildung este un concept educațional cu multiple sensuri. Rittelmeyer identifică o ramură care își are originea în antichitate și se reflectă în idealul clasic formulat de Platon, de unde se trage tradiția educației libere. Platon stabilește și legătura cu idealul medieval religios, dezvoltat de Eckhart drept o imagine dumnezeiască. În cele din urmă, Bildung își are proveniența în iluminismul german și în perioada romantică timpurie, în operele lui Kant, Humboldt, Goethe, Schiller, Novalis, Schelling ș.a. Conceptul exprimă aspecte precum: formarea*

morală, sensibilitatea estetică, autonomia educațională, cunoașterea generalistă largă – toate, un moment important pentru cercetarea empirică, în concordanță cu dezvoltarea personalității.

Cuvinte-cheie: *concept, ideal, formare, sensibilitate, cunoștințe, cercetare, origine, termen, model de educație, evoluție, semi-educație, neoumanism.*

Abstract: *Bildung is an educational concept with many roots. Thus Rittelmeyer (2012) identifies one tradition that reaches back to antiquity and the classical ideal expressed by Plato in the introductory quote and here it shares roots with the tradition of liberal education. He finds another one connected to the medieval religious ideal as articulated by, among others, the mystic Eckhart of becoming an image of God. Finally Bildung also has strong roots in the German Enlightenment and early Romantic period in the thought of Kant, Humboldt, Goethe, Schiller, Novalis, Schelling and many more. The concept encompasses matters such as moral formation, aesthetic sensibility, autonomy, wide ranging generalist knowledge and, importantly for empirical research, all in connection with biographical developments.*

Keywords: *concept, ideal, formation, sensibility, knowledge, research, origin, term, education model, evolution, half-education, neoumanism.*

Conceptul de *Bildung* este un termen specific german, greu de tradus în alte limbi. La nivel de termen generic, cu implicații socioculturale și pedagogice multiple, acesta se afirmă la sfârșitul secolului al XIX-lea, având un sens de maximă extindere și profunzime, presupunând: procesul psihologic al formării; modalitățile didactice de realizare ca act de învățare; produsul sociocultural – personalitatea educatului, care este și scop, și mijloc al educației; opțiunile deschise spre perfecționare, libertate, fericire, autoperfecționare. Prin raportare la modelul de *Bildung*, educația poate fi definită în sens larg ca activitate de formare centrată pe gândirea reflexivă și pe acțiunea eficientă în plan individual și social, care reprezintă ”în mod clar mai mult decât achiziția de informații și prelucrarea cunoștințelor” [7, p. 25].

Originile istorice ale conceptului de *Bildung* pot fi descoperite în antichitate. Ne referim la *paideia* cultivată în Grecia

antică, expresie a educației superioare a *omului liber*, format prin artă și cultură, desăvârșit prin cunoașterea științei și aplicarea ei în viața personală și socială, precum și prin practicarea unei politici preocupate să asigure participarea democratică la viața cetății, a statului [4, p. 224]. O a doua origine poate fi identificată în tradiția educației religioase cultivate de creștinism. În această perspectivă, termenul de *educație* a fost interpretat teologic, generând celebra paradigmă a formării omului în conformitate cu natura perfectă, creată de Dumnezeu, paradigmă care va fi susținută de Comenius, întemeietorul pedagogiei moderne, prin opera *Didactica Magna* [3, p. 34].

Conceptul de *Bildung* beneficiază de conținuturile filosofice introduse în istorie de iluminism, care contribuie decisiv la *înțelegerea educației moderne ca factor de cultură și civilizație ce determină produsul omului și al societății*. În secolul al XVIII-lea, prin iluminism, este făcut saltul de la abordarea teologică a educației la abordarea *umanistă și pedagogizată*. Modelul credinței nelimitate, argumentat teologic, este completat cu cel al rațiunii, susținut de filosoful Descartes în *Discurs asupra Metodei* [5, p. 52]. „Îndoiala metodică” în calitate de demers rațional anticipează modelele pe care filosofii Adorno și Horkheimer le vor dezvolta în sec. al XX-lea, căutând o soluție educațională prin care să putem ieși din ceea ce numesc „dezamăgirea lumii” [1, p. 93].

Secolele XIX-XX confirmă importanța educației ca model formativ superior, în condițiile în care înregistrăm procesul de afirmare al societății moderne, industrializate. Educația bazată pe reflecție și acțiune eficientă, susținută de o filosofie a democrației [6, p. 32], devine *una esențială pe calea spre emanciparea politică și economică a omului și a societății*. În acest sens, *cunoașterea – ca sursă a conținutului educației – este puterea* care transformă procesul formativ în acțiune de *educație liberă*.

Modelul educației construite ca *Bildung* este argumentat critic, științific (*Critica rațiunii pure*), etic (*Critica rațiunii practice*) și estetic (*Critica puterii de judecată*) de marele filosof german Im. Kant. Educația este *calea filosofică rațională, etică și estetică* de iluminare și afirmare deplină a omului ca OM, eliberat de constrângerile naturii. Normativitatea pe care o construiește omul marchează *ieșirea din imaturitate*, afirmarea sa deplină în lupta pentru progresul individual și social [2, p. 17].

Prelungit în modernitatea accentuată economic și politic în sec. al XX-lea, conceptul de *Bildung* definește capacitatea de autodeterminare și de autoafirmare a omului ca persoană integrată într-o societate aflată în continuă mișcare și dezvoltare. Este ideea pe care școala filosofică de la Frankfurt și pedagogii germani o vor promova în anii 1960, cu pertinență epistemologică și răspundere etică. Educația ca *Bildung* reprezintă formarea socioculturală și psiho-individuală superioară, prin funcția generală, asumată ca *misiune emancipatoare*, de angajare politică,

economică și, mai ales, culturală în realizarea unei *schimbări a lumii* prin educație de calitate [4, p. 224].

Revenind la istoria conceptului în discuție, trebuie să reamintim contribuția determinantă adusă de Wilhelm von Humboldt, ca reprezentant al *neoumanismului* și autor al *Teoriei educației omului*. Întemeietorul Universității din Berlin (1810) pune accentul pe *educația general umană*, care trebuie să fie fundamentală, prioritară în raport cu formarea profesională – care nu poate fi eficientă, dacă nu se bazează pe o formare generală de bază, substanțială, în *sens general* [8, p. 234].

Educația generală, în calitate de *Bildung* (formare pozitivă, superioară a tuturor oamenilor), devine normă sau principiu al calității educației individuale și sociale. Această normă, pe care în termeni actuali o putem denumi *axiomă a educației de calitate*, este argumentată și susținută prin două principii: 1. principiul importanței fiecărui om, a fiecărei individualități în dezvoltarea societății, în realizarea efectivă a *egalității în drepturi* – în educație, prin educație; 2. principiul asigurării premiselor corecte ale specializării prin formare generală, care constituie întotdeauna o *construcție morală, istorică, filosofică, științifică, estetică superioară*.

Respectând aceste principii, vom avea parte și de calitate în educație – prin *formare profesională recunoscută*, și de calitate în viața personală și socială – printr-o *revoluție liniștită* în comunitate, societate, familie etc. [8, p. 236].

Evoluția conceptului de *Bildung* în societatea modernă a sec. al XX-lea, cu deschidere spre sec. al XXI-lea, depinde de gradul de armonizare a celor două funcții de formare – individuală și socială, de adaptarea la cerințele sociale și de *rezistența* subiectivă necesară pentru reconstrucția lumii.

Concluzia pe care o va susține mereu acest concept genial în orice epocă istorică este următoarea: „Educația, ca formare a omului și a societății, este mai mult decât calificare profesională” [8, p. 236].

Reconstrucția conceptului în contextul societății post-moderne, afirmate la granița dintre sec. al XX-lea și al XXI-lea, și al paradigmei curriculumului, consolidată pedagogic în aceeași perioadă, a dus la lansarea unui nou termen. Elke Gruber vorbește chiar despre *un nou concept de educație: noua educație generală profesională*. Ea are sau ar trebui să aibă efect pozitiv în reconstrucția curriculumului de la toate treptele de învățământ, care va pune accentul pe cultura generală a fiecărei discipline de învățământ, a fiecărui profil de studii, a fiecărei specializări, a fiecărei profesii. Astfel, educația generală a devenit utilă pentru piața forței de muncă, servind ca bază pentru adaptarea construită la noile condiții economice, dar și politice, culturale, demografice, spirituale etc. [7, p. 25].

Normalitatea promovată de *noua educație generală profesională* implică elaborarea și respectarea următoarelor principii, care reflectă dimensiunea profundă a conceptului de *Bildung*:

- centrarea educației pe dezvoltarea tuturor capacităților umane;
- abordarea educației la nivel global în temeiul formării morale, cognitive, tehnice, estetice, naturale (fizică și psihică);
- proiectarea educației la nivelul relațiilor de interdependență necesară între cerințele de dezvoltare personală și socială, pe bază de reflecție și acțiune, de producție și creație;
- proiectarea instruirii pe baza înțelegerii faptului că toate disciplinele sunt educative – în sensul adânc al didacticii generale, inițiată de Herbart (teoria învățământului educativ) și al didacticii curriculare, centrată pe obiectivele stabilite la nivelul legăturii permanente dintre competențele generale și cele specifice vizate în conținuturile de bază necesare pentru formarea optimă a educatului;
- perfecționarea educației de calitate, care *acordă mai multă atenție educației de bază – o educație de bază bună*.

Modelul *Bildung* constituie și în sec. XX-XXI punctul de plecare pentru analiza și reconstrucția neumanistă a conceptului modern și postmodern de *educație*. La acest nivel, sunt extrem de interesante și de instructive în plan etic și cultural analizele excepționale realizate asupra *tezei conceptului umanist-neumanist de educație* de către filosofi T. W. Adorno (1959) și K. P. Liessmann (2006). Conceptul de *Bildung* al lui Humboldt este apreciat de cei doi autori datorită caracteristicilor sale: a) *umaniste* – care militează pentru *aspectul iluminist al educației*, care are ca scop valorificarea tuturor resurselor omului și integrarea sa în societate; b) *antropologice* – care militează pentru o educație axată pe formarea gândirii și a simțirii omului încrezător în *forțele naturii sale, care dau valoare și durată ființei*; c) *pedagogice* – care militează pentru *teoria educației umane*, bazată pe *cunoștințe și abilități* care nu sunt *consumabile*, ci valorificabile pe tot parcursul vieții, în condițiile în care *omul poate deveni om numai prin educație*, numai prin însușirea *acelor bunuri culturale, cunoștințe și experiențe ce servesc dezvoltării personalității*; d) *educație ca autoeducație*, ca pregătire pentru viață, ca activitate centrată pe cunoștințe esențiale, care solicită prioritar gândirea, nu memorarea mecanică sau o formare profesională grăbită, prea timpurie [10, p. 54].

Conceptul humboldtian de *Bildung* l-a inspirat pe Adorno să cerceteze educația realizată în societatea modernă, industrializată, amenințată de multe pericole. Astfel, autorul vorbește despre o *semi-educație* în societatea modernă, în care predomină: conținuturile neprelucrate pedagogic; o *industrie a culturii*, care este, de fapt, un *iluminism promovat ca înșelăciune în masă*; un *învățământ pe jumătate*, în cadrul căruia *individul autonom, liber și gânditor devine o iluzie*; o semnificare a instruirii, în care *bunurile educaționale* sunt fetișizate,

în sens de false valori pedagogice [1, p. 93].

Consecințele *semi-educației* sunt extrem de dăunătoare atât pentru om, cât și pentru societate, deoarece: a) elevii, studenții *semi-educați*, semi-instruiți posedă o cunoaștere *neasimilată*; b) valorificarea cunoașterii dobândite în timp este înfăptuită doar prin reproducerea elementelor depășite, nu și prin înțelegerea ei efectivă în contextele multiple ale vieții sociale și private; c) conținutul cunoașterii este realizat doar parțial și nu în mod autonom, ci în funcție de mijloacele de învățământ; d) dezvoltarea cunoașterii școlare (și universitare) este efectuată mai mult la nivel de motivație externă, fără o ancorare reală a informației în conștiința psihologică individuală și socială a fiecărei persoane [1, p. 119].

Trecerea de la societatea industrializată, bazată pe doi piloni – munca și capitalul, la societatea postindustrializată, informativă ridică probleme noi în plan educațional și instrucțional. La distanță de jumătate de secol de la lansarea de către Adorno a *teoriei semi-educației*, filosoful austriac Liessmann introduce *teoria ignoranței*, care analizează această evoluție și contestă conceptul de *societate informațională*, ca urmare a creșterii continue a volumului de informații, neprelucrate și netransformate pedagogic în cunoștințe de bază cu valoare superioară, durabilă [10, p. 50].

Din bagajul imens de cunoștințe științifice trebuie selectate doar cele cu valoare pedagogică, potrivite pentru fiecare vârstă și în perspectiva educației permanente. Este foarte grav că multe programe vizează nu cunoștințe cu valoare pedagogică, ci informații mult prea neclare și neprelucrate. Pentru a fi și *pedagogică, purtătoare și promotoare* a unei educații de calitate, *societatea bazată pe cunoaștere* nu trebuie să rămână doar o *societate inundată de informații*, amplificate continuu prin mediile tehnologice digitale. Or, riscurile majore, provenite chiar din interiorul tehnologiilor digitale, se asociază cu *standardizarea, mecanizarea și aproximarea ființei umane*.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Adorno T. *Theorie der Halbbildung*. In: *Gesammelte Schriften*, Band 8, *Soziologische Schriften*. I. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1959. 587 s.
2. Becker C.H. *Das Problem der Bildung in der Kulturkrise der Gegenwart*. Leipzig: Quelle & Meyer, 1930. 33 s.
3. Comenius J. A. *Didactica Magna*. Trad. de I. Antohi. București: E.D.P., 1970. 200 p.
4. Cristea S. *Dicționar Enciclopedic de Pedagogie*. Vol. I. București: Didactica Publishing House, 2015. 831 p.
5. Descartes R. *Discurs asupra metodei*. Trad. de C. Totoescu. București: Ed. Științifică, 1957. 116 p.
6. Dewey J. *Democrație și educație*. București: E.D.P., 1972. 340 p.

7. Gruber E., Lenz W. Erwachsenen – und Weiterbildung Österreich, Taschenbuch, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2016. 129 s.
8. Humboldt W. Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Werke in fünf Bänden, Wiss. Buchgesellschaft, Stuttgart, 1960. 610 s.
9. Krull W. Bildung und Wettbewerb. In: Bildung? Bildung! 26 Thesen zur Bildung als Herausforderung im 21. Jahrhundert, hrsg. von Andreas Schlüter und Peter Strohschneider, Berlin Verlag, Berlin, 2009. 303 s.
10. Liessmann K. Theorie der Unbildung, Die Irrtümer der Wissensgesellschaft, Zsolnay Verlag, Wien, 2006. 176 s.
11. Sattelberger J. Bildung von Humboldt bis Pisa – kritische Reflexionen am Beispiel des Faches Mathematik. Wien: VDM Publishing, 2010. 208 s.

ANUNȚ



Programe coordonate și aprobate de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova

Programul Servicii la solicitarea beneficiarului

Centrul Educațional PRO DIDACTICA oferă în continuare programe de formare la solicitarea beneficiarilor. Centrul organizează cursuri de perfecționare a cadrelor didactice și manageriale din învățământul preuniversitar și universitar. Certificatele sunt valabile pentru procesul de atestare periodică a cadrelor didactice.

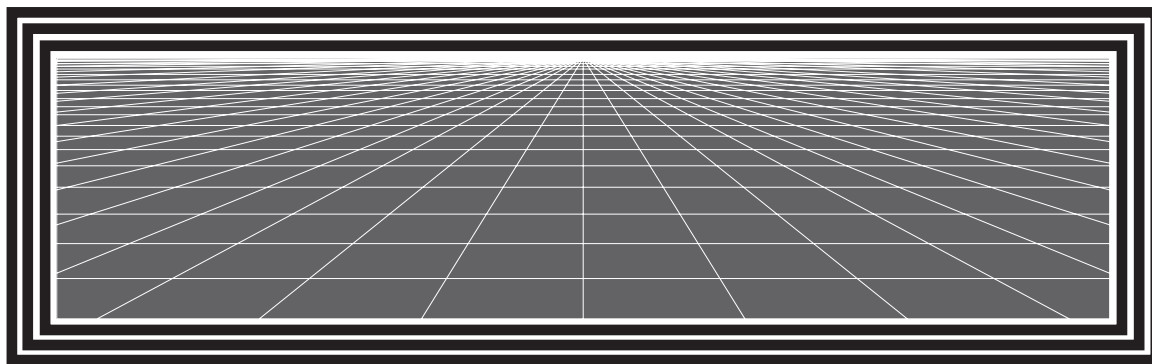
În anul de studii curent, Vă oferim următoarele servicii de formare:

- Formare de competențe prin strategii didactice interactive;
- Educație pentru echitate de gen și șanse egale (program de 1-3 zile pentru diriginți și directori adjuncți pentru educație);
- Depășirea dificultăților la lectură și scriere (seminar pentru profesorii claselor primare);
- O oră pentru lectură (seminar pentru profesorii claselor primare);
- Psihopedagogie generală;
- Didactici particulare (la fiecare disciplină): tehnologii interactive de predare-învățare-evaluare;
- Evaluarea continuă la clasă;
- Evaluarea sumativă a rezultatelor școlare;
- Evaluarea în baza standardelor educaționale;
- Lectură și Scriere pentru Dezvoltarea Gândirii Critice: Curs de inițiere în LSDGC; Proiectarea lecțiilor; Strategii de promovare a gândirii critice la disciplinele umaniste; Strategii de promovare a gândirii critice la disciplinele reale; Învățarea prin cooperare; Evaluarea lecțiilor în cheia LSDGC;
- Management educațional: Managementul lucrului în echipă; Managementul resurselor umane; Elaborarea proiectului de dezvoltare strategică a organizației; Rezolvarea problemelor și luarea deciziilor; Evaluarea unității școlare; Managementul timpului; Elaborarea planurilor de dezvoltare a instituțiilor educaționale; Motivarea angajaților; Abilități de lider; Abilități de delegare; Leadership situațional; Managementul schimbării; Implementarea curriculumului școlar; Arta dirijării; Abilitățile managerului eficient; Abilități de comunicare eficientă; Prezentarea reușită;
- Educație pentru toleranță;
- Educație pentru dezvoltarea caracterului;
- Educație pentru dezvoltarea comunității;
- Educație interculturală prin intermediul literaturii etniilor conlocuitoare în R. Moldova;
- Să ne cunoaștem mai bine/Узнаем друг друга лучше (curs opțional de educație interculturală pentru înțelegerea alterității prin intermediul literaturii etniilor conlocuitoare în R. Moldova, în limbile română și rusă);
- Educație pentru integrare europeană;
- Formare de formatori (ToT). Abilități de lucru cu adulții;
- Elaborarea proiectelor de finanțare;
- Leadership educațional;
- Cultura bunei vecinătăți.

Costul fiecărui program de formare va fi stabilit în funcție de specificul solicitării (mărimea grupului de cursanți, locul desfășurării, distanța până la localitate, pauză de cafea, prânz etc.).

Numărul de credite pentru fiecare program de formare se va calcula conform *Regulamentului de atestare a cadrelor didactice din învățământul preșcolar, primar, secundar, special, complementar, secundar profesional și mediu de specialitate*.

Lilia NAHABA, coordonator de program
tel. (+373 22) 54 25 56, 54 19 94, fax (+373 22) 54 41 99
e-mail: prodidactica@prodidactica.md, lnahaba@prodidactica.md



DOCENDO DISCIMUS



Tatiana **CARTELEANU**

dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat
I. Creangă din Chișinău

Proiectele de învățare: de la concepție la evaluarea *extra muros*

Rezumat: Articolul se referă la modalitatea prin care o instituție de învățământ ar putea conceptualiza și desfășura învățarea prin proiecte cu subiecte inspirate din viața comunității, participând nemijlocit la soluționarea unor probleme care, pe de o parte, ar fi inspirate din conținuturile curriculare la diferite materii școlare și competențele specifice urmărite de acestea, într-o abordare monodisciplinară, transdisciplinară, interdisciplinară sau multidisciplinară, iar pe de altă parte, ar

avea în obiectiv sarcinile arzătoare ale acestei comunități, a căror rezolvare este posibilă cu participarea elevilor. Sunt examinate câteva etape și variante de sarcini prin care se poate evolua de la un proiect individual monodisciplinar la unul de anvergură, interesant atât pentru elevii care îl vor realiza și pentru profesorii care îi vor ghida, cât și pentru întreaga comunitate, al cărei rol va fi mai întâi de furnizor de informații și date, iar apoi – de evaluator extra muros.

Cuvinte-cheie: proiect de învățare, monodisciplinar; interdisciplinar; transdisciplinar; evaluare autentică, învățare prin cooperare.

Abstract: The article examines the way in which an educational establishment may conceptualize and develop learning based on projects whose subjects are inspired by community life, by participating in the solving of issues that are, on the one hand, derived from the curricular contents of various school disciplines and their specific competencies, in a monodisciplinary, transdisciplinary, interdisciplinary, or multidisciplinary approach; on the other hand, the projects would have as objectives certain stringent community issues that may be solved with the students' participation. We examine several stages and variants of tasks through which evolution from a monodisciplinary individual project to a wide-reaching one may be accomplished – a process that will be interesting to both the students who accomplish it and the teachers who guide them, as well as to the community itself, which will first provide information and data and then assess the project extra muros.

Keywords: learning project, monodisciplinary, interdisciplinary, transdisciplinary, authentic assessment, learning through cooperation.

„Dacă puteți crea un mediu de învățare care îi îndeamnă să își asume provocări serioase, cei mai mulți dintre elevi răspund pozitiv. Implicați-i în proiecte comunitare importante, în care pot trăi și pot răspunde lucrurilor care trebuie schimbate în societate.”
(Louis Cozolino)

Indiferent de cât de mici sau mari sunt comunitățile pe care le deservește școala, acestea nu pot rămâne indiferente față de ceea ce se întâmplă și, mai ales, nu se întâmplă, dar ar trebui să se întâmple în instituțiile

de învățământ preuniversitar. Gradul de implicare a comunității în viața școlii nu este determinat doar de domeniile în care au activat ori activează actualmente consilierii locali, ci și de inițiativele care vin nemijlocit din partea instituției de învățământ. A-i implica pe copii în manifestări comunitare deja tradiționale și gândite este o parte a sarcinii; o alta – mai dificilă – ar fi să atragem reprezentanții comunității în școală, pe rol de conceptori și evaluatori ai unor teme reale, cu o mare doză de autenticitate, fără joc și simulare.

În cele ce urmează, vom încerca să reperăm câțiva

pași prin care cadrele didactice dintr-o instituție de învățământ ar putea să colaboreze cu autoritățile publice locale, dând valoare și atribuind semnificație unor activități de învățare ce ar urma să devină prilej de evaluare autentică. Ne referim la evaluarea proiectelor de învățare asupra cărora elevii lucrează o perioadă mai lungă (câteva luni sau pe parcursul anului de studii) și care au tangențe cu viața comunitară sau vizează direct localitatea respectivă. Ne orientăm, în primul rând, spre comunitățile în cadrul cărora există o singură instituție de învățământ – gimnaziu sau liceu – și a căror *autoritate publică locală* este dispusă să colaboreze în acest sens cu *instituția publică locală*, aflată în subordinea primăriei respective, dar această specificare nu exclude nici colaborarea autorităților municipale cu instituțiile din subordine.

O comunitate, urbană sau rurală, urmează să fie abordată în acest scop ca o „platformă de învățare bogată în resurse” [2, p. 39], generatoare de idei și probleme actuale, stringente – în aceeași măsură în care este și generatoare de soluții. Sarcina care le revine pedagogilor este să identifice aceste resurse și să elaboreze subiecte, strategii, algoritmi de valorificare a lor, precum și să vadă, în profunzime, ce produse evaluabile ar putea prezenta elevii și care ar putea fi finalitățile proiectelor respective. Implicarea elevilor într-un proiect a cărui problemă este inspirată de realitatea zilei va întâlni câteva obstacole, dintre care mai întâi trebuie depășită convingerea unor cadre didactice că se știe ce le trebuie astăzi elevilor, ce vor/nu vor aceștia – prin urmare, nu are rost să propunem, pentru că nu vor face. Pe locul doi se situează teama de eșec: dar dacă elevii nu vor fi suficient de motivați și inițiativa se va prăbuși? Îngrijorarea pentru cealaltă parte urmează pe onorabilul loc trei: dar dacă nici comunitatea nu se va mobiliza; dacă adulții nu-i vor sprijini pe copii în investigațiile lor? Astfel, pregătirea unei asemenea activități trebuie gândită strategic cu mult înainte de a-i anunța pe elevi despre planurile și proiectele următoare, prin obținerea asentimentului autorităților. Evaluarea proiectelor de învățare cu participarea consilierilor locali sau a cetățenilor de rând trebuie privită la fel de firesc cum, astăzi, un reprezentant al primăriei este invitat în juriul concursului *Miss Bobocița*. Doar că miza acestei participări ar putea fi alta...

În ce fel ar trebui să acționeze pedagogii, pentru a asigura succesul acestei inițiative?

- Eșalonat, pregătind elevii, inclusiv la nivel atitudinal, stărnindu-le interesul și sprijinindu-le participarea: de aici vor izvorî, mai devreme sau mai târziu, idei de proiecte integral gândite de elevii înșiși.
- Propunând un proiect de anvergură doar atunci când terenul e pregătit și adulții care urmează să fie implicați în furnizarea de date, în consiliere sau evaluare sunt suficient de motivați să participe.
- Consiliind elevii pe toată durata proiectului: când acesta se derulează la scara instituției, ar putea fi stabilită o zi (*Ziua dedicată proiectului nostru este miercurea!*), în care profesorii acordă consultații, iar elevii pot veni după lecții, la ora indicată, în sălile de clasă, pentru a lucra împreună și a cere ajutor. Atunci când profesorii predau o disciplină căreia i se rezervă multe ore săptămânal, în una dintre zile lecția ar putea avea iterativ o fereastră rezervată proiectului; atunci când disciplina are 1-2 ore săptămânal, această procedură s-ar putea efectua la prima/ultima lecție din lună. Stabilirea unor reguli și fixarea unor termene de care nu uită niciuna dintre părți devin o cheazășie a reușitei proiectului.
- Reflectând în locuri vizibile etapele și contabilizând mersul lucrărilor: se pot face postere/panouri cu termenele de prezentare a unui produs sau de depășire a unei etape, marcând săptămânal prin semne convenționale care este situația actuală a claselor/echipelor pe rol de executori.

În ce fel ar putea comunitatea să participe la evaluarea proiectelor?

- Delegând, din rândul consilierilor locali, persoane competente și gata să participe la viața școlii: acestea ar putea fi interesate de subiectul/tema proiectului dat, iar la o altă ocazie se vor implica alți adulți.
- Mobilizând părinții actualilor, foștilor și viitorilor elevi: dânșii ar trebui informați la nivel de instituție, dar și la nivel de primărie, oficial, că elevii lucrează la un proiect pentru a cărui realizare e nevoie de sprijinul generațiilor anterioare și că toți adulții sunt rugați să le acorde ajutor.
- Realizând activități de amploare la nivelul localității, care să cuprindă și comunitatea școlară: manifestările culturale, concursurile școlare la care participă sâtenii ar trebui să le arate elevilor că adulții sunt interesați nu numai de note și că nu doar fiecăruia părinte în parte îi pasă de copilul său, ci pe toți îi privește ca frecventarea școlii să dea un randament înalt.
- Punând sarcini și probleme reale în fața școlii: în acest sens, proiectele cu tentă ecologică sunt deosebit de populare și multe localități au reușit să mobilizeze populația adultă și școlară pentru curățenia în locurile publice, lichidarea gunoiștilor, amenajarea teritoriilor, plantarea arborilor și arbuștilor, promovarea unui mod sănătos de viață etc. Deși formal acestea nu au fost proiecte de învățare – adică nu au avut la bază o temă și nu au urmărit competențe din curriculumul disciplinar – ele au putut deveni platforme de start pentru alte activități comune și au topit gheața

dintre cei implicați. La cât de creativi sunt copiii, se poate întâmpla ca un brainstorming serios și de durată cu elevii să genereze suficiente idei pentru un plan de lucru al primăriei pe durata câtorva mandate de acum încolo.

Căror condiții ar trebui să le corespundă antrenpriza?

- Să se propună o sarcină autentică, relevantă/importantă pentru localitatea dată. Chiar dacă beneficiile imediate ale activității elevilor nu sunt întotdeauna palpabile, ba uneori nici ei nu le conștientizează, valoarea procesului de învățare, de lucru împreună, nu doar alături, poate fi mai mare decât a produsului perfect evaluabil. Pentru aceasta, în primul rând profesorii trebuie să fie conștienți de ceea ce învață să facă elevii, în cadrul unui asemenea proiect, iar apoi să facă în așa fel încât și elevii să înțeleagă că lucrul în proiect este o ilustrare a eternului principiu pedagogic *learning by doing* („Ceea ce vrei să înveți a face înveți făcând”).
- În cazurile când echipele au sarcini diferite, acestea să fie clar formulate, iar produsul așteptat al învățării fiecărei echipe de elevi să fie distinct. Competiția și concurența sănătoasă între echipe lucrează ca un catalizator la început și ca un liant în final, când produsele de cooperare a unor echipe luate aparte devin produse comune ale clasei.
- Tema propusă elevilor să aibă relevanță pentru ei. Uneori, va fi nevoie să se desfășoare niște acțiuni de înțelegere a esenței lucrurilor, de examinare a problemei (pentru că, dacă nu se va înțelege în profunzime problema pe care încearcă să o rezolve elevii realizând proiectul, aceasta va fi o activitate de simulare, nu una real-autentică).
- Sarcina să fie fezabilă. Posibilitatea de a realiza proiectul și de a obține în final produsul așteptat se conturează abia atunci când elevii au gata primele lucrări sau obțin primele rezultate, însă profesorului-mentor îi revine sarcina de a ține focul aprins, de a-i stimula atunci când le scade entuziasmul.
- Produsul solicitat să fie demonstrabil publicului larg. Posibilitățile erei digitale extind la infinit accesibilitatea unui produs postat pe net; însă, pentru a fi pus acolo, acesta trebuie să fie unul original și de calitate; aici apare posibilitatea de a cultiva elevilor atât responsabilitatea față de ceea ce prezintă cu titlu de acces liber, cât și comportamentul onest față de produsele străine, utilizate în propriul proiect. Referințele de rigoare la cei care au furnizat date și au acordat sprijin, respectarea drepturilor de autor, a eticii impuse de comunicarea în social media, citarea corectă, indicarea sursei sunt implicit deprinderi care se

consolidează sau se formează pe parcurs.

- Produsul așteptat să aibă importanță reală pentru comunitatea dată. La finalizarea lui, ceea ce a rezultat din activitatea elevilor le permite să spună că au contribuit la scrierea istoriei satului, că la primărie este expusă lucrarea lor colectivă, că își regăsesc numele în revista editată a gimnaziului, că au completat muzeul local și că în una dintre săli sunt expuse produsele lor, că au participat la elaborarea site-ului sau au scris pentru wikipedia etc.

Ce pași trebuie parcurși?

I. Inițial, în primul semestru: un proiect individual de scurtă durată, monodisciplinar, care să familiarizeze elevii cu strategiile de lucru asupra acestui tip de sarcini. Chiar dacă în instituția dată proiectele la diferite materii sunt o formă de evaluare frecventă, un proiect de anvergură ar trebui pregătit pas cu pas.

De exemplu:

- a. Un proiect la **educația tehnologică**, al cărui produs evaluabil va fi macheta gospodăriei/casei în care locuiește elevul. Macheta va fi realizată din orice material și în orice tehnică, iar elevul care va susține proiectul o va prezenta, relatând detaliile și comentând, ca un ghid prin propria gospodărie. Produsul evaluabil, *macheta*, va fi expusă spre vizualizare. Astfel, se va trece în revistă zestrea arhitectonică a satului, iar odată cu aceasta elevul va activa în vocabularul său cuvinte cu iz local, termeni populari și literari, se va interesa de denumirile corecte ale anumitor detalii și materiale.
- b. Un proiect la **istorie**, în care elevul va descrie individual o clădire de menire publică/socială din localitate (cea mai veche, cea mai nouă, cea mai mare), ancorând-o în istoria localității (când și cine a edificat-o; cui a aparținut; ce destinații a avut; cum arată astăzi; ce perspective are etc.). Produsul evaluabil, *textul* cu caracter istoric, va fi publicabil (și publicat, după posibilități). Deși elevul va fi singur responsabil de calitatea textului, publicarea în ziarul școlii sau plasarea pe site-ul satului se va face totuși după verificarea de către profesor, pentru a păstra nivelul înalt al postărilor.
- c. Un proiect la **limba și literatura română** (sau la altă limbă studiată), în care elevul ia un interviu unui gospodar ce își construiește acum o casă sau unui constructor. Produsul evaluabil, *interviul*, va constitui, împreună cu celelalte texte similare, un material pentru revista școlară. Alternativ, s-ar putea realiza un *reportaj* de pe un șantier (cu riguroasă respectare a regulilor de securitate); un *articol de problemă*.

II. În continuare: un proiect de grup de scurtă durată, mono- sau interdisciplinar, care să rodeze mecanismul

cooperării și colaborării – proces în care *grupul* va deveni *echipă*.

De exemplu:

Continuând proiectul individual la **educația tehnologică**, elevii îl vor racorda la materia studiată la **geografie**: vor constitui echipe în funcție de locul unde se află casa lor și vor elabora planul cartierului/zonelor/mahalalei respective (cu toate rigorile pentru elaborarea planului localității), situând la locul convenit machetele din proiectul precedent. Așezate unul lângă altul, aceste planuri și aceste gospodării vor prezenta elevii unei clase pe harta unui sat. Susținerea proiectelor ar trebui să fie publică, la nivel de treaptă a instituției.

Pentru că astăzi accesarea site-ului www.google.com/maps ar putea să pară mai rapidă decât desenarea planului, ar fi real un proiect la **geografie + limba și literatura română**, cu localizarea casei pe harta satului/orașului, iar produsul să constituie un text coerent, prezentat fără suport scris, în care elevul fie (1) prezintă drumul pe care îl parcurge zilnic de acasă la școală și înapoi, relatând despre câteva dintre obiectivele din calea sa, fie (2) îi explică unui oaspete care vine la el în vizită cum ajunge de la stația de autobuz/gara feroviară/aerport la casa lui.

III. În semestrul al doilea: un proiect pe durata întregului semestru, etapizat, cu tematică și obiective interdisciplinare, transdisciplinare sau multidisciplinare, comun pentru întreaga instituție de învățământ, coordonat la fiecare nivel sau la fiecare clasă de către un pedagog.

Pentru treapta gimnazială, produsul final ar putea să fie un *album al instituției*, cu imagini și texte scrise de elevi. Acesta nu poate cădea în responsabilitatea unui singur profesor (dar ar putea veni, ca idee și inițiativă, din partea unei catedre). De exemplu, în fiecare clasă, două echipe vor lucra sub îndrumarea profesorului de **istorie**, prima cercetând tot ce se poate descoperi acum despre locul și rolul școlii respective în viața satului/orașului, încercând să racordeze evenimentele din istoria școlii la cele din istoria localității, într-un text însoțit de fotografii actuale și de epocă, iar a doua – biografiile celor care i-au trecut pragul, ca elevi, sau au activat în această instituție, ca profesori; alte două echipe vor fi ghidate de profesorul de **limbă și literatură**, unul pregătind texte narative despre viața școlii (întâmplări, istorii, povestiri), iar celălalt – texte diaristice (cu caracter de jurnal, memorii, amintiri). Echipa a cincea va dubla informațiile, rezumativ, în **limbile străine** pe care le cunosc elevii. Pe lângă acestea, ar fi interesant să existe elevi care se vor separa și vor lucra în echipa a șasea: a celor care au câte o idee interesantă, ce iese din tipic și își merită locul în proiect (de exemplu, unul dintre elevi va studia evoluția meniului la cantina școlii, intervievând foști elevi, foste și actuale bucătărese, cer-

etând documente de arhivă și remarcând diferențele; un altul va examina doar schimbările în aspectul exterior: coafurile, vestimentația elevilor și a profesorilor, mai cu seamă în baza pozelor de album pe care le va identifica la consătenii săi; un al treilea ar putea să se lase preocupat de statistică și diagrame și va găsi modalități interesante de prezentare a informațiilor cunoscute despre profesiile pe care, de-a lungul anilor, le-au îmbrățișat absolvenții; cineva ar putea să cerceze cum s-a modificat interiorul și exteriorul clădirii în care se situează astăzi școala ș.a.m.d.).

Pentru treapta de liceu, produsul final ar putea să fie un *album al localității*, cu imagini și texte scrise de elevi.

Spre a nu suprapune activitățile și a stimula spiritul de inițiativă, inventivitate și creativitatea elevilor, distribuirea sarcinilor între echipe ar putea să vizeze sectoare care au tangențe, dar nu se suprapun, însă produsul final va fi apreciat doar în integritatea și totalitatea lui. De exemplu, prima echipă rămâne în limita materiei studiate la **geografie**, iar prezentarea va ține de topografia, relieful, landsaftul satului; echipa a doua va racorda materialul adunat la știința **biologiei**, iar informațiile și imaginile se vor referi la flora și fauna localității și a zonei; echipa a treia se va ocupa de **istoria** scrisă și orală a localității, va aduce date relevante, arătând că „are și satul nostru istorie”; echipa a patra, valorificând deprinderile formate la **limba și literatura română**, va face textul de prezentare generală, în stil de ghid turistic; echipa a cincea va fi dependentă de primele patru, pentru că va trebui să rezume esența tuturor informațiilor în cel puțin două **limbi străine**.

Dacă în primul semestru toți elevii au fost implicați mai întâi în proiectul individual, apoi în cel de grup, acum – în cadrul școlii – ei vor figura ca o entitate numită „clasă” și e o problemă internă pentru ei cine își va pune pălăria albastră de lider și cine „va lua toiașul, îndemnând turma în urma sa”.

Dacă proiectul este privit ca unul transdisciplinar, atunci coordonatori, în diferite clase, ar putea fi profesorii de diferite discipline.

Când lucrul s-a încheiat și produsul este gata, vine momentul festiv al evaluării. Probabil, nu e complicat să inviți în comisia de evaluare un reprezentant al comunității, dar obiectivul nostru este ca întreaga comunitate, provocată și solicitată pe parcurs, să se implice în procedura evaluării. Dacă în zonă există pensiuni, muzee, obiecte cu destinație turistică, proprietarii sau angajații acestora ar putea deveni cei mai interesați dintre evaluatorii externi ai produselor realizate de către elevi, valorizând atât ideile, cât și realizarea și remarcând, pe parcurs, cine le-ar putea deveni ulterior angajat sau partener.

Ce variante ar exista acum?

a. Dacă localitatea/instituția are un muzeu, pro-

dusele care pot fi vizualizate se vor expune acolo și nu doar elevii, ci și toți cei care au fost, într-un fel sau altul, implicați în acest proiect (au oferit poze, au dat interviuri, au povestit istorii) vor fi rugați să-l viziteze. Școlii, după aranjarea expoziției, îi revine sarcina de a desemna ghizii care vor ști să povestească și să răspundă la întrebări.

Alternativ, întreg proiectul poate fi prezentat în variantă digitală (nu simple slide-uri în PPT), cu comentarii înregistrate sau oferite ad-hoc.

- b. Dacă nu există o încăpăre specială pentru asemenea manifestare, e cazul să se utilizeze sala de festivități, dând amploare evenimentului. E la latitudinea organizatorilor dacă expoziția e aranjată pe clase sau pe domenii, dacă sunt mai mulți ghizi pentru întreaga prezentare sau fiecare stand își are ghidul propriu. În ambele situații, trebuie să existe o posibilitate de a-și exprima aprecierea față de produsele expuse: o carte a vizitatorilor, buletine de vot, stickere sau emoticoane.
- c. Dacă localitatea/instituția are un site, aprecierea și evaluarea vor deveni mai accesibile pentru cei tehnologiați, inclusiv din afara zonei, dar mai puțin transparente din aceeași cauză. Există riscul să se dea like-uri și să se voteze masiv pe criterii „geopolitice”, „de solidaritate” și „de neam”, fără a examina produsele, fără a pătrunde în esența muncii depuse de elevi și, cel mai grav, fără a aplica anumite criterii.

Școala trebuie să reușească promovarea acestei munci colective, chiar dacă la început optimismul va fi doar al inițiatorilor: „Când un proiect reprezintă un rezultat comun, care îi inspiră pe toți prin unitatea gândirii și efortului, probabil că o asemenea muncă este cel mai natural și mai eficient mijloc de a aduce spiritul și condițiile comunității în școală.” (Charles Richards, *apud* Ulrich, p. 106).

Nu putem pretinde unor consăteni ale căror preocupări zilnice sunt departe de științele educației să aplice, din zbor, o grilă de evaluare, cu indicatori și descriptori. Însă putem asigura o oarecare echitate în evaluare, indicând pe „buletinele de vot” aspectele pe care rugăm să le ia în calcul evaluatorii:

Tabelul 1. Grilă de evaluare externă a unui produs de tip proiect

Clasa	Conținutul prezentat a fost nou și interesant pentru mine	M-au impresionat aspectul, acuratețea cu care a fost realizat proiectul	Am ascultat cu plăcere prezentarea făcută de elevi	Munca elevilor merită cea mai înaltă apreciere (bifați o singură poziție)
V				
VI				
VII				
VIII				
IX				

Un asemenea proiect nu poate fi repetat la nesfârșit, cel puțin atâta timp cât între pereții școlii se mai află elevi care deja au fost implicați în derularea lui. Acestor elevi – care au învățat cum să acționeze și, cu siguranță, au câpătat experiență pe parcursul unui an de studii – trebuie să li se propună o altă temă, un alt proiect, un alt obiectiv. În anul următor, instituția se va mobiliza pentru a ieși din anonim și a scoate din același anonim satul.

IV. Un proiect transdisciplinar, eșalonat pe un an de studii, mobilizând întreaga instituție și prezentând interes pentru comunitate.

Valabilă mai ales pentru satele care încă nu și-au făcut pagină pe wikipedia, sarcina ar putea fi acumularea și redactarea materialelor necesare pentru prezentarea exhaustivă a localității. Nimic din ce a fost acumulat și prelucrat în cadrul proiectelor precedente nu ar trebui să se piardă, iar predarea unui asemenea proiect ar trebui făcută într-un cerc cât mai larg de spectatori, popularizându-l în rândurile celor care se consideră băștinași/originari din această localitate, inclusiv ale celor din diasporă. Aici rolul primordial și propunerile decisive

îi vor reveni profesorului de **informatică** și unui grup de elevi pasionați, care vor ști să acceseze site-ul și să plaseze acolo materialele, dar aceștia vor avea succes doar dacă vor lucra calitativ toți cei de mai înainte.

Numai imaginația și fantezia celor implicați pot limita sfera de interes a elevilor, care trebuie extinsă: o clasă ar fi responsabilă de cartea de bucate a satului; alta – de un ghid al profesiilor trecute, actuale și viitoare; cineva se va ocupa de folclorul localității; altcineva – de regionalismele specifice graiului local; pagini aparte pentru celebrii fii ai satului, pentru biografia celui al cărui nume îl poartă instituția vor completa lucrarea. Și chiar dacă – de rând cu alte sate – și al dumneavoastră are o istorie scrisă și adunată într-o carte, cu siguranță mai sunt multe de spus și de scris, spre a nu fi uitate.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cozolino L. Predarea bazată pe atașament. Cum să creezi o clasă tribală. București: Trei, 2017.
2. Ulrich C. Învățarea prin proiecte. Ghid pentru profesori. Iași: Polirom, 2016.



Daniela STATE

gr. did. sup., Liceul Teoretic Columna, mun. Chișinău

Evaluarea formativă – aspect important pentru implementarea evaluării criteriale prin descriptori în învățământul din Republica Moldova

Rezumat: Procesul de evaluare, la fel ca și multe alte aspecte ale învățământului din Republica Moldova, trece printr-o perioadă de transformare. Implementarea evaluării criteriale prin descriptori în treapta primară de învățământ are

menirea de a schimba cultura evaluativă a cadrelor didactice, nu doar, cum se credea o vreme, de a înlocui notele cu descriptori sau calificative. Mai mult decât atât, metodologiile de implementare a evaluării criteriale prin descriptori, elaborate pentru fiecare clasă separat, răspund mai multor solicitări și necesități ale învățământului formativ, precum și deplasează accentele într-o asigurarea calității învățării. O nouă provocare pentru cadrele didactice este și reconceptualizarea evaluării formative, prin: distingerea celor trei tipuri de evaluare formativă (interactivă, punctuală, în etape), proiectarea lor pentru fiecare unitate de conținut, elaborarea probelor pentru evaluare în baza criteriilor de evaluare a produselor școlare/capacităților elevilor. Pornind de la cercetările pedagogilor francofoni, care descriu cele trei tipuri de evaluare formativă, am elaborat un model de proiectare a procesului de evaluare pentru o unitate de conținut concretă.

Cuvinte-cheie: evaluare criterială prin descriptori, proiectare în contextul ECD, evaluare formativă eficientă, produse școlare, reconceptualizare, microstrategie, motivație, cultură evaluativă, eficiența învățării, autoevaluare, evaluare reciprocă.

Abstract: The evaluation process, like many aspects of education in the Republic of Moldova, is going through a period of transformation. The implementation of criterion referenced evaluation based on descriptors in primary education is a way of changing teachers' assessment culture and is not, as previously thought, limited to replacing grades with descriptors or ratings. Moreover, the methodologies for the implementation of criterion referenced evaluation based on descriptors developed for each separate class respond to several requests and needs of formative education as well as shift the emphasis towards ensuring a quality of learning. A new challenge for teachers is also a reconceptualization of formative assessment by: distinguishing the three types of formative evaluations (interactive, punctual, in stages), designing them for each content unit, developing evaluation tests based on the evaluation criteria for school products/student capabilities. Starting from the research of Francophone teachers on each of the three types of formative assessment, we developed a design model for the assessment process in a specific content unit.

Keywords: criterion referenced evaluation based on descriptors, planning in the context of CED, effective formative evaluation, educational products, reconceptualization, microstrategy, motivation, economic evaluation, learning efficiency, self-evaluation, mutual evaluation.

Potrivit concepției evaluării criteriale prin descriptori, implementată în Republica Moldova din 2015, accentul se deplasează de pe evaluarea sumativă pe cea formativă. Evaluarea formativă reprezintă o *microstrategie*, deoarece este

una dintre componentele activităților de predare-învățare. În plus, este integrată într-o *macrostrategie*, pentru stabilirea progresului în învățare. Legendre definește evaluarea formativă astfel: „Procesul de evaluare continuă a urmărit să asigure progresul fiecărui individ într-un proces de învățare, cu intenția de a schimba situația de învățare sau ritmul acestei progresii, pentru a aduce (dacă este cazul) îmbunătățiri sau remedii adecvate” [5, p. 643].

Evaluarea formativă are un rol important pentru cunoașterea metacognitivă, întrucât încurajează elevii spre autoevaluare și autoreglare, reflectă propriul demers de învățare, modul lor de învățare și permite intervenții, redirecționări și ajustări prompte. Aceasta îl poate ajuta pe elev să-și dezvolte cunoștințele despre sine, care in-



Svetlana ȘIȘCANU

gr. did. sup., Liceul Teoretic Columna, mun. Chișinău

fluentează motivația și controlul învățării. Rey și Feyfant afirmă că „evaluarea frecventă a formării va evalua strategiile elevilor, capacitatea lor de a reflecta asupra învățării proprii și mijloacele pe care le folosesc pentru a-și spori performanța” [9, p. 22]. Evaluarea formativă poate fi folosită la toate disciplinele și trebuie integrată în toate situațiile de predare-învățare, deoarece „predarea, învățarea și evaluarea formează un continuum” [9, p. 1]. Shepard (2005) și Shavelson (2008) consideră că un element critic al evaluării formative este tocmai integrarea elevului în centrul procesului de învățare. Din cele menționate mai sus, înțelegem lesne că evaluarea formativă face parte din macroproiectarea didactică și necesită a fi proiectată la anumite etape ale învățării.

Scallon definește evaluarea formativă ca „un proces de evaluare continuă, care urmărește să asigure progresul persoanelor angajate într-un proces de învățare sau de formare în două moduri posibile: fie prin modificări în situație sau context pedagogic, fie oferind fiecărui individ asistența necesară pentru progres – în fiecare caz, pentru a face îmbunătățiri sau măsuri corective adecvate, dacă este necesar. Decizia de acțiune, adică regulamentul, are ca obiect fie situația de învățare, fie persoana în sine” [11, p. 21]. Pe baza definiției lui Scallon, constatăm că evaluarea formativă furnizează informații despre progresul elevului. Învățătorul și elevul au un anumit rol în evaluarea formativă: acesta poate fi mai mare sau mai mic, în funcție de perspectiva evaluării. De exemplu, într-o perspectivă diferențiată a învățării, rolul elevului este esențial, deoarece, conform acestei abordări, realizarea obiectivelor de învățare poate varia în funcție de elevi [9, p. 21]. Pe de altă parte, într-o abordare comportamentală a evaluării formative, principalul actor este învățătorul, care proiectează și folosește întrebări predeterminate similare pentru toți elevii. Conform lui Scallon, evaluarea formativă poate genera diferite tipuri de reglementare a învățării [11]:

- Într-o abordare comportamentală, evaluarea formativă este retroactivă, deoarece are loc după o activitate didactică – învățarea. În această abordare se susține ideea unui obiectiv de evaluare, rezultatul învățării fiind comparat cu criteriile stabilite. Pentru Scallon, reglementarea retroactivă este „ordinea învățăturii corective” [11, p. 26].
- Într-o abordare cognitivă, evaluarea formativă are loc în timpul activităților de predare-învățare. Demersul evaluativ este interactiv, întrucât învățătorul și elevul joacă un rol activ și pot face ajustări pe parcursul traseului de învățare.
- Conceptul de integrare a învățării într-o evaluare formativă este ceea ce Scallon descrie ca perspectiva didactică a evaluării formative. Din această perspectivă, instrumentele de evaluare preferate sunt „autocorecția, evaluarea recipro-

că și autoevaluarea”, în care se caută feedback calitativ către elev [11, p. 27]. Conform acestei abordări, învățătorul are o mare responsabilitate și autonomie. Elementul critic, potrivit lui Scallon, e că feedback-ul este, în primul rând, pentru cel care învață. În această perspectivă, evaluarea formativă este o parte integrantă a învățării.

Din perspectivă docimologică, Allal descrie evaluarea formativă drept un proces ce are loc ca urmare a unei secvențe de predare-învățare. Scopul ei este de a aprecia, prin utilizarea „instrumentelor de colectare a informațiilor”, gradul de realizare a obiectivelor de învățare la momente predeterminate în secvența didactică [1, p. 26]. Învățătorul va judeca dacă elevii au atins sau nu nivelul dorit în acest stadiu al instruirii. Este vorba despre informații cantitative, care încearcă să-i arate învățătorului dacă elevii au nevoie de „instrucțiuni corective” [1, p. 26].

Metodologia evaluării criteriale prin descriptori diferențiază trei tipuri de evaluare formativă: *în etape, punctuală și interactivă*.

Evaluarea formativă în etape are următoarele caracteristici: este de tip reflexiv – evaluarea produsului sau a comportamentului în raport cu o finalitate, pe baza criteriilor stabilite; le creează elevilor condiții de autoevaluare și autoreglare a învățării și este ghidată de către învățător; presupune valorificarea a 1-3 capacități; se realizează pe bază de instrumente; include utilizarea cuvintelor încurajatoare, cu oferirea de descriptori, fără calificative.

Evaluarea formativă punctuală are următoarele caracteristici: este de tip reflexiv – autoevaluarea produsului sau a comportamentului în raport cu o finalitate, evaluare reciprocă, în baza criteriilor propuse; le creează elevilor condiții de evaluare reciprocă; este ghidată de către învățător; presupune valorificarea unei capacități; se realizează pe bază de instrumente; include utilizarea cuvintelor încurajatoare, cu oferirea de descriptori, fără calificative.

Evaluarea formativă interactivă are următoarele caracteristici: include utilizarea cuvintelor încurajatoare, cu descriptori, fără calificative; este spontană, fără instrumentare; este o activitate de tip feedback: emoțional (zâmbet, gesturi de aprobare, mimică de încurajare); de conținut (*ai scris corect; ai creat original; ai citit cu intonație potrivită; ai rezolvat corect toate exercițiile, fii atent în continuare la utilizarea liniei de dialog*); de activitate (*te-ai implicat; ai fost activ; ai apreciat corect colegul; ai susținut atmosfera de lucru în grup; știi că poți să te implici; ai nevoie de mai mult curaj*).

Bélanger și Lussier precizează că evaluarea formativă poate fi formativă sau informativă. Este formativă atunci când se utilizează instrumente – liste de verificare, grile, chestionare, formulare de autoevaluare. În absența instrumentelor, evaluarea formativă este informativă și include observația, feedback-ul și schimbările spontane pe tot parcursul procesului de învățare [2]. Rey și Feyfant afirmă

că evaluarea formativă este compusă din trei elemente: obiectivele de învățare, controlul învățării și feedback-ul [9, p. 23]. Allal formulează câteva condiții pe care ar trebui să le îndeplinească evaluarea formativă interactivă, pentru a contribui la formarea competențelor elevilor [1]:

- trebuie adaptată la specificul practicilor sociale evaluate în domeniul competențelor în cauză;
- învățătorul trebuie să aibă suficientă experiență pentru a o utiliza în mod productiv;
- trebuie extinsă pentru a ține seama și de componentele afective, sociale sau senzoriomotorii ale competenței intenționate.

Viau susține că evaluarea formativă determină motivația elevului. Angajamentul și perseverența elevilor sunt legate de motivația lor, iar percepția competenței este un factor de motivare. De asemenea, autorul subliniază că ”notele și comentariile învățătorilor influențează stima de sine a elevilor și, în consecință, motivația lor” [15, p. 14].

Evaluarea formativă poate fi efectuată de către elevul însuși, de grup, de învățător sau combinând aceste modalități. Aceste posibilități diferite sunt descrise de Bélanger și Lussier drept ”sursă”, adică persoana care măsoară ”gradul de dezvoltare a competenței sau a elementului de competență” [2]. După Rey și Feyfant, în cadrul evaluării reciproce, atunci când apreciază munca unui coleg în locul propriei munci, elevii înțeleg mai bine criteriile de evaluare [9, p. 29]. Un exemplu este utilizarea principiului traficului la locul de muncă. În urma unei teme individuale, elevii notează cu verde, galben sau roșu încrederea lor în succesul/înțelegerea misiunii. În clasă, elevii ”verzi” și ”galbeni” se pot întâlni pentru a evalua și a împărtăși cunoștințele dobândite. Învățătorul se poate concentra asupra elevilor ”roșii” [9, p. 29]. Rey și Feyfant avertizează că prea multă diferență în înțelegerea conținutului de către elevi poate duce la pasivitatea celui mai slab. În timpul evaluării reciproce este necesar un echilibru corect.

La rândul său, Viau propune trei principii pe care învățătorii trebuie să le respecte pentru a dezvolta instrumente de evaluare care să promoveze motivația și învățarea (aceste principii se pot aplica atât evaluării formative, cât și celei sumative) [15]:

1. La evaluarea lucrărilor, comentariile ar trebui să prevaleze.
2. Comentariile învățătorului ar trebui să le permită elevilor să vadă ce au făcut bine și ce trebuie îmbunătățit, nu unde au eșuat.
3. Elevilor li se oferă instrumentele necesare auto-evaluării [15, p. 144].

Între timp, Rey și Feyfant susțin că feedback-ul dat elevului în timpul evaluării formative trebuie să fie „detaliat și adecvat, pentru a-l ajuta să facă un pas înainte sau să depășească un obstacol (cum?), acesta nu trebuie să conțină un comentariu general despre elevul însuși sau despre efortul depus” [9, p. 20]. Comentariile ar trebui să fie pozitive,

constructive, specifice, legate de rezultatele învățării.

Prezentăm o listă de verificare, elaborată de Ministerul Educației din provincia canadiană Ontario pentru învățători, care include elemente ce urmează a fi integrate în evaluarea formativă [7]:

- Studiați așteptările curriculumului, pentru a fixa obiective adecvate de învățare.
- Implicați elevii în stabilirea obiectivelor de învățare și a criteriilor de succes.
- Aplicați strategii de evaluare care sunt strâns legate de obiectivele de învățare ale lecției și care reflectă cu exactitate realizările și progresele elevilor.
- Oferiți-le elevilor feedback descriptiv în timp util și modele care îi vor ajuta să reflecteze și să-și evalueze propriul progres în mod independent.
- Monitorizați progresul elevilor, colectați o mare varietate de dovezi, documentați învățarea și creșterea elevilor cu exemple concrete, ajutați-i să înțeleagă propriul mod de învățare.
- Ajustați obiectivele de predare și, dacă e nevoie, cele de învățare, pe baza datelor evaluării, recurând la un demers ciclic și integrat de apreciere și instruire, unul înțelegător, meticulos și personalizat.
- Includeți elevii în calitate de parteneri în procesul instructiv-educativ, încurajându-i să-și asume responsabilitatea pentru propria învățare, întru a-i face să se mândrească de realizările lor, să le discute cu colegii, învățătorii și părinții, să-și alimenteze dorința de a-și îmbunătăți continuu performanța [7, p. 34].

Conceptul de *evaluare formativă* se asociază cu promovarea unei noi maniere de a interpreta și practica evaluarea școlară. A fost lansat de Scriven în anul 1967, odată cu debutul dezbaterilor teoretice privind abordarea evaluării ca activitate care trebuie realizată în mod constant și operativ pe tot parcursul procesului instructiv. Este ”frecventă sub aspect temporal și are ca finalitate remedierea lacunelor, erorilor comise de elevi” (Bloom), „...nu-l judecă și nu-l clasează pe elev. Ea compară performanța acestuia cu un prag de reușită stabilit dinainte” (G. Meyer).

Caracteristici ale evaluării formative:

- este o evaluare criterială, bazată pe obiectivele învățării;
- face parte din procesul educativ;
- „nereușitele” elevului nu sunt catalogate drept ”slăbiciuni” ale acestuia, ci ”momente” în rezolvarea unei probleme;
- intervine în timpul fiecărei sarcini de învățare;
- informează elevul și învățătorul asupra gradului de realizare a obiectivelor;
- permite învățătorului și elevului să determine dacă acesta din urmă deține achizițiile necesare pentru a aborda sarcina;

- asigură o reglare a proceselor de formare, cu scopul adaptării activităților de învățare;
- are ca scop să îndrume elevul să surmonteze dificultățile de învățare;
- este parte componentă a procesului de învățare, este continuă, mai curând analitică, centrată mai mult pe cel ce învață decât pe produsul finit.

Evaluarea formativă are consecințe și trebuie apreciată atât din perspectiva elevului, cât și din cea a învățătorului:

- *consecințe în planul activității elevului:* îi oferă în mod operativ și frecvent o confirmare (feedback) a învățării; îl ajută să depisteze și să depășească dificultățile; îi sugerează proceduri de corecție sau de remediere imediată; îl informează asupra comportamentelor sale cognitive intermediare, care îl conduc spre cele finale; elevul nu este judecat, nu primește note sau calificative, nu este supus clasificării; încurajează punerea de întrebări și reflecția, motivează și stimulează eforturile de învățare; sprijină efortul de autoevaluare etc.;
- *consecințe în planul activității învățătorului:* beneficiază de o conexiune inversă imediată despre relevanța și performanțele demersului său didactic; poate detecta dificultăți, confuzii, greșeli, intervenind prompt pentru a ameliora situația; oferă posibilitatea tratării diferențiate a elevilor etc.

Ideile centrale ale evaluării formative pot fi sintetizate astfel:

1. Contează mult înțelegerea de către elev a scopurilor de atins, a produsului de realizat, dar mai ales a particularităților traseului de învățare;
2. Elevul însuși, și numai el, este cel mai în măsură să-și autoregleze/corijeze activitatea de învățare.

Din aceasta perspectivă, evaluarea trebuie să vizeze, înainte de toate, însușirea de către elev a două categorii de criterii: *de realizare a sarcinii de lucru* și *de reușită*. Cunoașterea/stăpânirea acestora este de natură să asigure „reușita în sarcină” și „reușita în obținerea unui produs bun”.

Avantajele evaluării formative: îi permite elevului să-și remedieze erorile și lacunele îndată după apariție și înainte de declanșarea unui proces cumulativ; oferă un feedback rapid, reglând procesul din mers; este orientată spre suport pedagogic imediat; oferă posibilitatea tratării diferențiate (I. Cerghit); dezvoltă capacitatea de autoevaluare; reduce timpul destinat actelor evaluative ample, în favoarea celui destinat învățării; sesizează punctele critice în învățare.

Drept argument al celor menționate mai sus, aducem exemple de proiectate a evaluărilor formative pentru o secvență de conținut la disciplina *Matematică* (clasa a III-a). Propunem și câteva modele de evaluări formative.

MATEMATICA. Administrarea disciplinei

Ore/săptămână	Ore/an	Evaluări sumative 9 = 8 + 1 anuală	
4	136	Sem. 1 4 = 3 sumative + 1 semestrială	Sem. 2 5 = 4 sumative + 1 anuală

Repartizarea orelor pe unități de învățare

Unitatea de învățare (modulul)	Ore/modul	Evaluări	Observații
Modulul III. <i>Adunarea și scăderea în concentrul 0-1000</i>	24	EI – 1 EFE – 2 ES – 1 (test)	

Socul competențelor specifice disciplinei matematice/subcompetențe curriculare

Com-petențe specifice disciplinei	SC 1	SC 2	SC 3	SC 4
	Identificarea și utilizarea conceptelor matematice și a limbajului matematic în situații diverse.	Aplicarea operațiilor aritmetice și a proprietăților acestora în contexte variate.	Rezolvarea și formularea de probleme, utilizând achizițiile matematice.	Explorarea/investigarea unor situații-problemă reale sau modelate, integrând achizițiile matematice și cele din alte domenii.
Modulul III. <i>Adunarea și scăderea în concentrul 0-1000</i>	2.1. Efectuarea adunării și scăderii în concentrul 0-1000, fără și cu treceri peste ordin.	2.3. Aplicarea adunării, scăderii și a proprietăților acestora pentru: compunerea și descompunerea numerelor; aflarea unor numere necunoscute în exerciții.	2.4. Completarea unor succesiuni de numere asociate după reguli simple, indicate sau identificate prin observare. 2.5. Rezolvarea problemelor cu plan sau cu justificări, prin exercițiu.	2.7. Completarea unor tabele sau scheme, în care se organizează probleme, exerciții.

	2.2. Explicarea modului de calcul și a ordinii efectuării operațiilor în exerciții cu cel mult trei operații.		2.6. Formularea de probleme, pornind de la: enunț incomplet; schemă; operații aritmetice; exercițiu; tematică.	
--	---	--	--	--

Secvență de proiect didactic de lungă durată

CS	SC	Nr. ord.	Conținuturi	Resurse	Nr. ore	Data	Evaluare	Note
Unitatea de învățare III: Adunarea și scăderea în concentrul 0-1000								
1		1.	Adunarea numerelor mai mici ca 1000 fără trecere peste ordin	M. pp. 30-31	1		EI	
2	2.1.	2.	Scăderea numerelor mai mici ca 1000 fără trecere peste ordin	M. pp. 32-33	1			
3	2.2.							
3	2.3.	3.	Adunarea în concentrul 0-1000 cu trecere peste ordinul unităților	M. pp. 34-35	1		EFP: P6	
4	2.4.							
4	2.5.	4.	Scăderea în concentrul 0-1000 cu împrumut la ordinul zecilor	M. pp. 36-37	1			
	2.7.							
		5.	Adunarea numerelor cu trecere peste ordinul zecilor	M. pp. 38-39	1			
1		6.	Scăderea numerelor cu împrumut la ordinul sutelor	M. pp. 40-41	1			
2	2.1.							
2	2.2.	7.	Legătura dintre adunare și scădere	M. pp. 42-43			EPE: P7, P10	
3	2.3.	8.	Adunarea cu o trecere peste ordin	M. p. 44	1			
3	2.4.	9.	Scăderea cu o trecere peste ordin	M. p. 45	1		EFP: P7	
4	2.5.	10.	Aflarea termenului necunoscut					
4	2.7.	11.	Aflarea termenului necunoscut. Aplicare	M. p. 46	1			
1		12.	Adunarea numerelor cu trecere peste ordinul unităților și zecilor	M. p. 48	1		EFP: P11	
2	2.1.	13.	Adunarea numerelor cu trecere peste ordinul unităților și zecilor. Antrenare	M. p. 49	1			
2	2.2.							
3	2.3.	14.	Scăderea numerelor cu 2 împrumuturi	M. p. 50	1			
3	2.4.	15.	Scăderea numerelor cu 2 împrumuturi. Aplicare	M. p. 51	1			
4	2.5.	16.	Exerciții cu cel mult trei operații, fără paranteze		1		EFE: P7, P17	
4	2.6.	17.	Exerciții cu cel mult trei operații, cu paranteze	M. p. 52	1			
	2.7.	18.	Proprietățile adunării: comutativitatea și asociativitatea. Antrenare		1		EFP: P9	
		19.	Proprietățile adunării: elementul neutru 0 (fără utilizarea terminologiei specifice). Aplicare	M. p. 53	1			
		20.	Probleme de adunare și scădere, rezolvabile prin 1-3 operații. Antrenare	M. p. 54	1			
		21.	Probleme de adunare și scădere, rezolvabile prin 1-3 operații. Aplicare	M. p. 55	1		EFP: P18	
1	2.2.	22.	Exerciții și probleme cu adunări și scăderi în concentrul 0-1000. Recapitulare	M. p. 56	1			
2	2.3.	23.	Evaluare sumativă: <i>Adunarea și scăderea în concentrul 0-1000.</i>	Test	1		ES	
3	2.5.							
	2.6.	24.	Analiza evaluării. Recuperare. Ameliorare. Dezvoltare	M. p. 57	1			

Socul produselor școlare la matematică, clasa a III-a (extras din MECD)

P1	Citirea/scrierea numerelor naturale 0-1000.	P8	Determinarea ordinii operațiilor într-un exercițiu cu 2-3 operații, fără/cu paranteze.	P15	Transformări simple ale unităților de măsură.
P2	Compunerea/descompunerea zecimală a numerelor 0-1000.	P9	Rezolvarea unui exercițiu cu 2-3 operații, fără/cu paranteze.	P16	Compararea rezultatelor unor măsurători.
P3	Compararea numerelor naturale 0-1000.	P10	Completarea exercițiilor lacunare (cu un număr-lipsă).	P17	Rezolvarea problemelor simple.
P4	Ordonarea numerelor naturale 0-1000.	P11	Rezolvarea ecuațiilor simple.	P18	Rezolvarea problemelor compuse.
P5	Descrierea numerelor naturale în limbaj matematic.	P12	Completarea unui șir de numere/forme geometrice.	P19	Formularea de probleme.
P6	Efectuarea calculelor orale.	P13	Recunoașterea formelor geometrice.	P20	Organizarea datelor în tabel.
P7	Efectuarea calculelor scrise.	P14	Efectuarea măsurărilor.	P21	Rezolvarea de situații-problemă din cotidian, care solicită calcule.

MODELE DE EVALUĂRI FORMATIVE PENTRU MODULUL III:**ADUNAREA ȘI SCĂDEREA ÎN CONCENTRUL 0-1000****Evaluare formativă punctuală 1. Produsul evaluat: Efectuarea calculelor orale**

1. Scrie doar rezultatul exercițiilor propuse:

$$\begin{array}{llll}
 500 - 300 = & 700 - 200 = & 200 + 300 = & 300 + 400 = \\
 450 - 200 = & 880 - 300 = & 290 + 400 = & 960 + 5 = \\
 330 - 120 = & 987 - 7 = & 150 + 45 = & 324 + 133 =
 \end{array}$$

2. Încercuiește varianta corectă de răspuns:

- Ce număr este cu două sute mai mare decât 439?

A) 539 B) 639 C) 739 D) 793

- Ce număr este cu trei sute mai mic decât 439?

A) 139 B) 639 C) 739 D) 793

- Dacă micșorăm numărul 670 cu 150, obținem:

A) 720 B) 120 C) 520 D) 250

3. Adevărat sau fals? Scrie litera A, dacă enunțul e adevărat, și F, dacă e fals.

Ionel are 480 lei.

a) Pentru a-și cumpăra o bicicletă la prețul de 500 lei, Ionel mai are nevoie de 120 lei.

b) Dacă își cumpără o trotinetă de 260 lei, îi rămân 220 lei.

c) Dacă va primi de la bunica 112 lei, va avea 592 lei.

d) Dacă îi va da surorii sale jumătate din sumă, îi vor rămâne 220 lei.

NB: Variantele corecte de răspuns pentru autoevaluare:

- 1) 200, 500, 500, 700 2) B, A, C
 250, 580, 690, 965 3) F, A, A, F
 210, 980, 195, 457

Grilă de autoevaluare

	Mi-a reușit foarte bine	Am rezolvat cu mici greșeli	Mai trebuie să exerseze
Am rezolvat ____ exerciții corecte din cele 12 propuse.			
Am stabilit ____ variante corecte de răspuns din cele 3 propuse.			
Am stabilit corect valoarea de adevăr pentru ____ propoziții matematice din cele 4.			

Evaluare formativă punctuală 3. Produsul evaluat: Rezolvarea ecuațiilor simple

1. Stabilește corespondențe pentru a afla cum se numesc numerele necunoscute din fiecare exercițiu.

$$b - 15 = 45$$

$$104 - c = 7$$

$$370 + 230 = d$$

$$217 + r = 284$$

TERMEN
SUMĂ
DESCĂZUT
SCĂZĂTOR
DIFERENȚĂ

$$450 + a = 540$$

$$360 - 312 = m$$

$$347 - x = 151$$

$$h - 518 = 107$$

2. Rezolvă ecuațiile.

$$a + 133 = 275$$

$$c - 45 = 107$$

$$262 - b = 25$$

3. Completează enunțurile cu numerele lipsă.

a. Bunicul are 67 de ani, iar nepotul 9 ani. Deci nepotul este mai mic decât bunicul cu ____ ani.

b. Într-o grădină erau 46 de albine. Furnici, care erau cu ____ mai multe decât albine, erau în număr de 188.

c. Într-un magazin erau ____ ursuleți și 110 iepurași, în total fiind 200 de jucării.

NB! Variantele corecte de răspuns, pentru verificare (evaluare reciprocă):

1) TERMEN: $217 + r = 284$; $450 + a = 540$

SUMĂ: $370 + 230 = d$;

DESCĂZUT: $b - 15 = 45$; $h - 518 = 107$

SCĂZĂTOR: $104 - c = 7$; $347 - x = 151$

DIFERENȚĂ: $360 - 312 = m$

2) $a = 408$; $c = 152$; $b = 237$;

3) Numerele lipsă sunt: a) 58; b) 142; c) 90.

Fișă de evaluare reciprocă

Întrebări	Autoevaluare	Evaluarea de către coleg
Câte corespondențe corecte au fost stabilite?		
Au fost stabilite corect operațiile de rezolvare a ecuațiilor?		
A fost scrisă corect rezolvarea exercițiului?		
A aflat corect valoarea numerelor necunoscute?		
A completat enunțurile cu numerele corespunzătoare?		

Cheia evaluării:



Corect



Cu mici greșeli



Necesită exersare

Fișă de recuperare Autoterapie matematică

Trebuie să mai exersezi:	✓
• Cum se numesc numerele în exercițiile de adunare	
• Cum se numesc numerele în exercițiile de scădere	
• Stabilirea operațiilor pentru aflarea numerelor necunoscute	
• Rezolvarea exercițiilor de adunare	
• Rezolvarea exercițiilor de scădere	
• Completarea enunțurilor cu numerele corespunzătoare	
• Citirea mai atentă a condiției exercițiilor	

Evaluare formativă în etape 2. Produsele evaluate: Efectuarea calculelor simple. Rezolvarea problemelor simple

1. Stabilește regula, apoi continuă șirul cu încă 4 termeni.

123, 234, 345, ____, ____, ____, ____;

855, 805, 755, ____, ____, ____, ____.

2. Efectuează următoarele operații:

712 - 435+ 450 + 745 - 871 - 735 - 438+ 355+ 912 -

345 498 275 299 284 560 339 557 686

3. Stabilește cât costă jucăriile, colorând rezultatul corect.

112 + 249		
342 lei	451 lei	361 lei

548 - 256		
332 lei	259 lei	292 lei

663 + 257		
920 lei	928 lei	854 lei

271 - 256		
35 lei	15 lei	29 lei

4. Privește imaginile și află ce torturi de sărbătoare produce Dulcinella.

Poveste de Crăciun 	   
Piticul ghiduș 	   

Scrive ce afli, calculând:

$$100 \text{ lei} + 20 \text{ lei} + 20 \text{ lei} + 5 \text{ lei} = ?$$

$$50 \text{ lei} + 50 \text{ lei} + 20 \text{ lei} + 10 \text{ lei} = ?$$

$$145 \text{ lei} + 130 \text{ lei} = ?$$

demersul la clasă, fiind implicată în toate secvențele acțiunii pedagogice. Astfel, pentru a releva progresul elevilor, învățătorul poate utiliza în instruire oricare din tehnicile docimologice cunoscute, rezultatele obținute oferindu-i informația necesară ajustării prompte a predării. Prin reglarea procesului instructiv-educativ în ansamblu și a fiecărei secvențe în parte se realizează o ameliorare continuă a sa, operându-se, în caz de neajunsuri și dificultăți, modificările necesare.

5. Scrie exercițiul de rezolvare pentru problema de mai jos, conform planului.

Un ceainic electric costă 488 lei.

- a) Tigaia costă cu 125 lei mai puțin decât ceainicul. Cât costă tigaia?

- b) Tigaia costă cu 227 lei mai puțin decât cratița. Cât costă o cratiță?

- c) Cât costă un ceainic și o tigaie?

NB! După verificarea probei de evaluare de către profesor, fiecare elev va completa grila de mai jos:

Fișă de eficiență a învățării

	Știu foarte bine	Pot bine	Trebuie să mai exersiez
1.			
2.			
3.			
4.			

În concluzie: Evaluarea continuă, de progres sau formativă, este integrată organic și în profunzime în

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Allal L. Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. În: Dolz J., Ollagnier E. L'énigme de la compétence en éducation. Raisons éducatives. Bruxelles: De Boeck. 1999, pp. 77-94.
2. Bélanger D.-D., Lussier S. Petit tour d'horizon sur l'évaluation formative. Évaluation des apprentissages. Collège de Maisonneuve. Pe: http://sdp.cmaisonneuve.qc.ca/PDF/soutien_enseignement/Evaluation_formative%20_CAHIER_.pdf
3. Havnes A. et al. Formative Assessment and Feedback: Making Learning Visible. In: Studies in Educational Evaluation, 38 (1), 2012, pp. 21-27.
4. Hove R. Évaluation formative. In: Bulletin de la documentation collégiale, 4. Récupéré sur le site du Centre de la documentation collégiale, Québec. 2010. Pe: <http://cdc.qc.ca/bulletin/bulletin4-evaluation-formative-dec-2010.pdf%20%20>
5. Legendre R. Dictionnaire actuel de l'éducation. 3-e éd. Montréal: Guérin, 2005.
6. Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori. Clasa a III-a. Aprobată la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 70 din 05.09.2017), 2017. Pe: http://ise.md/uploads/files/1505719873_metodologia_privind_evaluarea_criteriala_prin_descriptori_clasa_a_iii-a.pdf

7. Ministère de l'Éducation de l'Ontario. L'apprentissage pour tous: Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 12-e année. 2013. Pe: <http://http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/LearningforAll2013Fr.pdf>
8. Peterson E.R., Irving S.E. Secondary School Students' Conceptions of Assessment and Feedback. In: Learning and Instruction, 18 (3), 2008, pp. 238-250.
9. Rey O., Feyfant A. Évaluer pour (mieux) faire apprendre. Dossiers de veille de l'IFÉ, 94, 2014.
10. Scallon G. L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Montréal: Renouveau pédagogique, 2004.
11. Scallon G. L'évaluation formative. Montréal: Renouveau pédagogique. 2000.
12. Schneider M., Stern E. L'apprentissage dans une perspective cognitive. In: Dumont H., Istance D., Benavides F. (ed.) Comment apprend-on? La recherche au service de la pratique. Paris: Éditions OCDE. 2010, pp. 73-95.
13. Taras M. Assessment for Learning: Assessing the Theory and Evidence. In: Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2, 2011, pp. 3015-3022.
14. Taras M. Assessment – Summative and Formative – Some Theoretical Reflections. In: British Journal of Educational Studies, 53 (4), 2005, pp. 466-478.
15. Viau R. La motivation en contexte scolaire. Montréal: Renouveau pédagogique, 1994.
16. Wiliam D. Le rôle de l'évaluation formative dans les environnements d'apprentissage efficaces. In: Dumont H., Istance D., Benavides F. (ed.) Comment apprend-on? La recherche au service de la pratique. Paris: Éditions OCDE. 2010. pp. 143-169.
17. Wiliam D. What Is Assessment for Learning? In: Studies in Educational Evaluation, 37 (1), 2011, pp. 3-14. Pe: <https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andre-dokumenter/felles/what-is-assessment-for-learning1.pdf>



Angela MUȘENCO

gr. did. I, șef-adjunct, Direcția Învățământ Soroca

Autoevaluarea școlii – un element de inovație școlară

Rezumat: Descentralizarea și autonomia școlilor presupun o creștere considerabilă a controlului public și a responsabilității. În sistemele de educație descentralizate, școlilor li se cere să prezinte regulat rapoarte către autoritățile publice și factorii interesați de rezultatele obținute și de activitățile planificate. În articol se analizează procedura de publicare a rapoartelor anuale ale instituțiilor generale de învățământ, subliniindu-se câteva probleme cu care s-au ciocnit școlile în lucrul asupra acestor rapoarte și cauzele care le-au generat. Se propun soluții posibile pentru depășirea problemelor date.

Cuvinte-cheie: descentralizare, autonomie, raport, școală, standarde.

Abstract: Decentralization and school autonomy imply a substantial increase of public control and responsibility. In decentralized education systems schools are required to report regularly to the public authorities and all stakeholders on the obtained results and planned activities. The article analyzes the procedure of publishing the annual reports of general education institutions, highlighting some problems the schools faced while working on them and the causes that generated them. A number of possible solutions is offered to overcome these problems.

Keywords: decentralization, autonomy, report, school, standards.

În ultimele decenii, se atestă o tendință globală de descentralizare a sistemelor de învățământ. Procesul presupune transferul puterii de decizie de la ministerele educației la organele administrației locale, la conducerea școlilor. Într-o lume în care cele mai multe guverne s-au confruntat cu capcanele învățământului centralizat – proastă calitate a serviciilor educaționale, ineficiență în procesul de luare a deciziilor etc. – avantajele teoretice ale descentralizării au devenit extrem de atrăgătoare. Se consideră, și nu fără temei, că educația descentralizată reflectă mai bine prioritățile locale, încurajează participarea și, nu în ultimul rând, contribuie la sporirea calității serviciilor educaționale.

Trebuie de menționat că descentralizarea și autonomia școlară implică o creștere substanțială a controlului și a

		Primar	Gimnazial	Liceal
Autoevaluări școlare realizate în scopul responsabilizării	Primar			
	Gimnazial			
	Liceal			

	Primar	Gimnazial	Liceal
Australia			
Austria			
Belgia (Fl.)			
Belgia (Fr.)			
Canada			
Chile			
Cehia			
Danemarca			
Anglia			
Estonia			
Finlanda			
Franta			
Germania			
Grecia			
Ungaria			
Islanda			
Irlanda			
Israel			
Italia			
Japonia			
Coreea			
Luxemburg			
Mexic			
Olanda			
Noua Zeelandă			
Norvegia			
Polonia			
Portugalia			
Scotia			
Slovacia			
Slovenia			
Spania			
Suedia			
Elveția			
Turcia			
Statele Unite			
Brazilia			
Columbia			
Letonia			
România			

■ Anual sau mai des	■ Se impun inspecții sau autoevaluări, cu o frecvență necunoscută
■ La un interval de doi sau trei ani	■ Se realizează autoevaluări, dar nu în scopul responsabilizării
■ La un interval de peste trei ani	■ Nu se impune realizarea de inspecții sau autoevaluări
■ Nicio regulă privind frecvența inspecțiilor sau a autoevaluărilor	■ Inexistente

răspunderii publice. În sistemele de învățământ descentralizate, școlile sunt obligate să informeze în mod regulat autoritățile publice și toți factorii interesați cu privire la rezultatele obținute și activitățile planificate. În acest mod, guvernele se asigură că școlile utilizează eficient resursele și că produc valoare în schimbul banilor alocați. Prin intermediul rapoartelor, părinții află despre profesionalismul cadrelor didactice, rezultatele academice ale elevilor, siguranța mediului școlar. Aceste și alte criterii stau la baza alegerii școlii de către părinți. Raportarea nu este doar o inițiativă a celor mai active instituții de învățământ, ea face parte din politica educațională a statului. Formele prin care se furnizează informații privind performanțele înregistrate sunt foarte diverse: *rapoarte de autoevaluare (self-evaluation)*, *rapoarte de inspecție*, *rapoarte pregătite de consiliul de administrație al școlii (cardurile de raportare)* etc.

I. PREVEDERILE LEGALE ȘI POZIȚIA STATUTARĂ A AUTOEVALUĂRII ȘCOLARE ÎN ȚĂRILE UNIUNII EUROPENE

În anul 2001, Parlamentul European și Consiliul privind Cooperarea Europeană în Evaluarea Calității Educației Școlare au recomandat cu insistență statelor membre, în cadrul activităților economice și sociale, stabilirea unor sisteme transparente de evaluare a calității, prin încurajarea și sprijinirea, după caz, a implicării cadrelor didactice, a elevilor, a părinților și experților în procesul de autoevaluare, întru a promova responsabilitatea partajată pentru îmbunătățirea școlilor (pagina 60/53 din Recomandare).

Scopul autoevaluării este acela de a permite instituțiilor să își identifice punctele forte și punctele slabe și să abordeze cu rigurozitate domeniile de dezvoltare, pentru

a îmbunătăți calitatea serviciilor. Autoevaluarea școlară este un proces reflexiv, sistematic și analitic, prin care școlile se cunosc bine și stabilesc cea mai bună cale de urmat pentru elevii lor.

Cu referire la abordarea autoevaluării în instituțiile de învățământ la nivel european, există o mare varietate de modele, deoarece fiecare țară și-a dezvoltat propria cultură de evaluare. Prin urmare, domeniul de aplicare, metodele, criteriile și standardele folosite, precum și instrumentele de colectare a datelor diferă, în mare măsură, în funcție de contextul educațional și de factorii implicați în proiectarea și implementarea schemelor de evaluare. Aceste modele provin din diverse tradiții, sisteme de administrare și politici educaționale, nu numai în ceea ce privește evaluarea, ci și autonomia școlară.

Chiar dacă prin lege nu este cerut în mod expres un proces de autoevaluare pe scară largă, există o expectanță (națională) puternică ca autoevaluarea să fie adoptată de toate școlile.

II. CONTEXTUL ȘI PRINCIPALELE CARACTERISTICI ALE AUTOEVALUĂRII INSTITUȚIILOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT DIN REPUBLICA MOLDOVA

Descentralizarea sistemului de învățământ a fost și este parte integrantă a procesului de reformă în domeniul educației și își găsește reflectare în documente de politici educaționale: Codul Educației, Strategia 2020 etc. Republica Moldova recurge atât la inspecții externe, cât și la autoevaluări școlare. Recent, IȘN a elaborat *Metodologia de autoevaluare a instituțiilor de învățământ primar, gimnazial și liceal*, prin care este introdusă, pentru prima dată, obligativitatea autoevaluării școlare. Conform prevederilor

Metodologiei, instituția de învățământ trebuie să înființeze la sfârșitul fiecărui an o Comisie de evaluare internă, prin ordinul directorului, compusă din cel puțin trei membri ai organelor de conducere/consultative ale instituției. Președintele comisiei este directorul.

Procedura de autoevaluare este realizată de comisie în baza standardelor de calitate, la sfârșitul fiecărui an școlar, conform *Fișei de autoevaluare*. Comisia este constituită anual prin ordinul directorului instituției. Pentru autoevaluare, se utilizează următoarele instrumente: a) Raportul de autoevaluare; b) Chestionarul pentru cadre didactice; c) Chestionarul pentru elevi; d) Chestionarul pentru părinți.

Structura raportului anual al instituțiilor de învățământ primar, gimnazial, liceal și special

Date generale (denumirea și tipul instituției, limba de instruire, adresa, forma de proprietate, numărul de schimburi, forma de învățământ)

Domeniul 1. Capacitatea instituțională (evoluția cadrelor didactice, ponderea personalului didactic calificat, evoluția efectivelor de elevi, mișcarea și transferul elevilor, abandonul școlar, copiii neșcolarizați, absentismul, instruirea la domiciliu, resursele școlii: spațiile școlare, spațiile auxiliare, spațiile administrative, dotări etc.)

Domeniul 2. Curriculumul/procesul educațional (rata de promovabilitate, rezultatele la învățătură pe niveluri, rezultatele obținute la absolvirea învățământului gimnazial, olimpiadele școlare, activitățile extracurriculare, orele opționale, cercurile, implementarea curriculumului pentru elevii cu CES)

Domeniul 3. Management (parteneriate/colaborări, gestionarea finanțelor, alimentarea și transportarea elevilor)

Domeniul 4. Nivelul de realizare a standardelor de calitate din perspectiva școlii prietenoase copilului pe 5 dimensiuni (sănătate, siguranță, protecție, participare democratică, incluziune educațională, eficiență educațională, educație sensibilă la gen)

Analiza SWOT a activității pe domenii: (capacitate instituțională, curriculum/proces educațional, management)

Obiective/indicatori de performanță în anul de studii 2016-2017

Obiective/indicatori de performanță pentru anul de studii 2017-2018

Pentru a evalua atitudinea directorilor de școli față de procedura de autoevaluare, a fost organizată o activitate de focus-grup, care a permis identificarea beneficiilor acestui proces:

1. Autoevaluarea școlară poate îmbunătăți cultura organizațională a instituției, contribuind la formalizarea și extinderea proceselor existente de colectare și analiză a datelor.
2. Pentru unii directori, în special pentru cei recent desemnați, autoevaluarea este un mijloc de a cunoaște mai bine școala și de a opera ulterior anumite schimbări.
3. Autoevaluarea școlară poate fi folosită pentru a încuraja implicarea comunității. Părinții, elevii și reprezentanții comunității pot furniza un feedback util. Au fost prezentate dovezi că autoevaluarea le-a oferit școlilor posibilitatea de a implica elevii și părinții în acest proces.
4. Modelul de raport oferit școlilor îi absolvă pe directorii de instituții de a „reinventa roata” și de a facilita schimbul de informații între instituții.

Deși este evident că autoevaluarea are un impact pozitiv asupra multor aspecte ale vieții școlare, ea comportă totuși o serie de dificultăți. În cadrul activității de focus-grup, directorii au evidențiat următoarele limitări/constrângeri:

1. Standardele prea numeroase și complicate

generează confuzie și reprezintă o povară pentru majoritatea școlilor. Spre exemplu, pentru dimensiunea *Sănătate, siguranță și protecție* este necesar de evaluat 3 standarde cu 24 de indicatori, pentru fiecare 3 indicatori solicitându-se câte 4-8 dovezi. Dacă e să ne referim la experiența altor țări și regiuni, putem aduce ca exemplu cadrul scoțian de evaluare a instituțiilor de învățământ, care folosește doar 3 întrebări principale și indicatori asociați, reuniți în jurul unei întrebări simple: *Cât de bună este școala noastră?*

2. Lipsa unui personal care să lucreze asupra raportului. Acest fapt a fost constatat, în primul rând, în școlile rurale mici, școli primare, școli primare-grădinițe, în care, pe lângă conducătorul instituției, mai activează doar 1-2 pedagogi.
3. Lipsa de resurse pentru autoevaluare (timp, formare și sprijin). Se impune dezvoltarea competențelor personalului implicat în colectarea și prelucrarea datelor pentru raport prin diverse instruirii, ghiduri, studii de caz.

Soluții:

- Formarea personalului de conducere din instituțiile de învățământ general în domeniul raportării. Cursurile oferite la momentul actual răspund într-o foarte mică măsură noilor roluri și atribuții acordate directorilor de instituții.

- Dezvoltarea competențelor personalului implicat în colectarea și prelucrarea datelor pentru raport prin diverse sesiuni de formare, ghiduri și studii de caz.
- Deși rapoartele trebuie întocmite în termenele stabilite, activitățile de colectare a dovezilor și de evaluare trebuie efectuate pe parcurs.

În încheiere: Așa cum observă Sauvageot: „Un sistem de indicatori trebuie să funcționeze ca un tablou de bord. El permite să se evidențieze problemele și să se măsoare amplitudinea acestora. Ulterior, se poate recurge la un diagnostic detaliat și la căutarea soluțiilor. Se poate da ca exemplu imaginea unui semnalizator de bord, care previne asupra încălzirii excesive a motorului. Când semnalizatorul se aprinde, specialistul intervine pentru a căuta cauzele disfuncției și a găsi soluții” [3]. În contextul dat, este necesar ca școlile noastre să învețe nu numai a colecta date și indicatori, dar și a utiliza aceste

date și acești indicatori la formularea unor concluzii oportune și la luarea de decizii corecte.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Codul Educației al Republicii Moldova. Publicat la 24.10.2014 în Monitorul Oficial. Nr. 319-324.
2. Procedura de publicare a raportului de activitate a instituției de învățământ general. Anexa 1 la circulara Ministerului Educației nr. 530 din 24.05.2016.
3. Sistemul național de indicatori pentru educație. Ghid metodologic. București, 2014. Pe: <http://oldsite.edu.ro/index.php/articles/23440>
4. Вальдман И.А. Ключевые аспекты качества образования: уроки международного опыта. Москва: Московский центр качества образования, 2009. 64 p. Pe: <http://www.twirpx.com/file/877717/>



Ala **PANTEA**

gr. did. II, Liceul Teoretic A. Donici, s. Peresecina, r. Orhei

nicare asertivă, training, confidențialitate, soluții efective.

Aspecte metodologice de mediere a conflictelor școlare

Rezumat: Articolul se referă la problematica medierii conflictelor în mediul școlar, cu accent pe deschiderea față de acest proces și limitele sale. Activitatea de consiliere și de management al conflictelor presupune demersuri inedite din partea profesorilor în abordarea divergențelor dintre cei implicați în interrelaționare și modele noi de comportament din partea elevilor.

Cuvinte-cheie: conflict, mediere, mediator, negociere, consiliere, mediu școlar, managementul conflictului, comunicare asertivă, training, confidențialitate, soluții efective.

Abstract: The article addresses the issue of conflict mediation in the school environment, focusing on openness towards mediation and its limits. Conflict counseling and management involves new models of teachers' work, innovative requirements to address divergences from all those involved in interrelation, and new patterns of student behavior.

Keywords: conflict, mediation, mediator, negotiation, counseling, school environment, conflict management, assertive communication, training, confidentiality, effective solutions.

Medierea este o metodă de soluționare a conflictelor tot mai cunoscută și mai folosită în diferite domenii ale vieții sociale. În școală, aceasta este o abordare nouă în rezolvarea situațiilor conflictuale dintre elevi, axată pe implementarea unor strategii nonviolente și pe identificarea unor metode de comunicare constructivă între actanții procesului de instruire [3, p. 79]. Medierea vine ca o oportunitate eficientă în procesul de management al situațiilor dificile, presupunând localizarea problemelor și rezolvarea lor rapidă.

Izvorâtă din domenii și practici diverse (psihologie, sociologie, pedagogie, drept, politică, consultanță, creativitate, rezolvare de probleme etc.), medierea este și o paradigmă, reprezentând, asemeni altor repere (timp, spațiu, comunicare, paradox, informație, globalizare etc.), un punct de întâlnire dintre mai multe discipline, din a căror combinare rezultă „o înțelegere mai bogată și mai nuanțată a lumii și a comportamentului uman” [2, p. 24].

Vom trece în revistă principalele trăsături ale medierii, relevante inclusiv pentru mediul educațional. De fapt, medierea este o practică foarte veche, însă a dobândit o importanță socială abia în ultimii 25-30 de ani. Teoria cea mai răspândită susține că modelul dezvoltat în SUA prin anii 1980 a fost împrumutat pentru a fi aplicat și în

Europa. Trebuie să avem în vedere și existența unor modele autohtone, deoarece în fiecare țară au apărut practici spontane, noi modalități de soluționare a conflictelor prin intermediul medierii.

Medierea este un răspuns la problematica lumii contemporane – schimbări multiple, diversificarea surselor de informare, evoluția rapidă a cunoașterii și a tehnologiilor, explozia demografică, amplificarea șomajului, excluderea socială, degradarea mediului, proliferarea conflictelor, urgența de a face recunoscute și respectate drepturile omului etc. [7, p. 89].

De asemenea, medierea este un instrument al societății civile, servind la producerea legăturilor sociale și afirmarea unor valori precum autonomia, responsabilitatea, adaptarea la noile condiții, solidaritatea și acordul. La Summitul European de la Crêteil, desfășurat în perioada 20-23 septembrie 2000, când Franța deținea președinția Uniunii Europene, șefii de state au convenit asupra următoarei definiții: "Medierea este un proces de creație și de gestionare a vieții sociale, care permite fie restabilirea legăturilor sociale, fie prevenirea și soluționarea conflictelor datorită intervenției unei persoane terțe, imparțiale și fără putere de decizie, care garantează comunicarea între parteneri" [8, p. 34].

Medierea poate preveni conflictele, stabili și restabili relațiile sociale și culturale. De aceea, este important să fie definită și ca *proces*, nu doar ca *procedură*. Procesul este adaptabil, în timp ce procedura presupune constrângeri, etape prestabilite, determinate cu precizie. Cu toate că se bazează pe reguli precise și etape inevitabile, procesul de mediere nu urmează o

logică procedurală. Mediatorul stăpânește procesul și știe să-l adapteze în funcție de situație [9, p. 56].

Fiind un fenomen la modă, care câștigă teren în fața altor modele consensuale de rezolvare a conflictelor, medierea ocupă o poziție intermediară. Este un tip de negociere asistată de o parte terță neutră, numită *mediator*. În prezența acestuia, cele două părți negociază și stabilesc acordul final [7, p. 57].

De remarcat că medierea a devenit în timpurile noastre o formă de educație socială pentru dezvoltare durabilă, ce vizează formarea abilităților de comunicare și de rezolvare a conflictelor, astfel încât oamenii să ajungă să se înțeleagă direct și să-și soluționeze singuri problemele, fără să mai apeleze la un mediator [Ibidem, p. 57].

Medierea în școală este un concept nou pentru Republica Moldova. Conflictele sunt o realitate care îi preocupă pe cei implicați în crearea unui mediu sigur de învățare. Școala este primul spațiu al medierii, un spațiu de trecere între familie și societate, între sine și celălalt, între viziunea proprie despre lume și viziunea celorlalți. Spațiul *intermediar* de reflecție al medierii răspunde trebuinței de securitate a copilului [5, p. 9]. Frecventând școala, copilul trăiește prima mare încercare socială din viața sa, întrucât se desprinde tot mai mult de modelul părinților, lăsându-se "plămădit" de profesori, colegi etc. Școala este prima instituție căreia îi revine sarcina de a pregăti viitorul adult pentru a preîntâmpina eventualele conflicte sau a le rezolva în cel mai bun mod, contribuind la procesul de schimbare și de evoluție, deci de dezvoltare personală armonioasă.

Atelierul **Pătratele cooperării** este o strategie eficientă în formarea deprinderilor de mediere a conflictelor, care a fost aplicată cu succes cu elevii Liceului Teoretic A. Donici din s. Peresecina, r. Orhei.

Obiectivul atelierului: elevii să conștientizeze importanța cooperării în procesul de rezolvare a problemelor.

Desfășurare:

1. Înainte de a începe activitatea, am pregătit – pentru fiecare echipă, alcătuită din cinci elevi – câte un set de pătrate. Fiecare pătrat a fost împărțit în 5 părți, piesele fiind grupate conform literelor A, B, C, D, E și puse în plicuri marcate respectiv.
2. Am repartizat grupurilor câte un set de plicuri, iar fiecărui membru – câte un plic și le-am dat instrucțiuni: să obțină cinci pătrate de dimensiuni egale (fiecare grup reconstituie un pătrat, apoi cel de-al doilea etc.); să nu comunice unul cu celălalt nici verbal, nici nonverbal; să nu transmită piesa colegului, dar s-o plaseze singuri în centrul mesei; tot de acolo să ia alte piese.
3. După restabilirea unui pătrat, activitatea se oprește.

Debriefare:

În plen, am inițiat o discuție în baza următoarelor întrebări: *Cum ați început rezolvarea problemei? V-ați schimbat tactica pe parcurs? În ce mod? Cum vă simțeați atunci când nu puteați reface pătratele? Ce v-a făcut să vă dați seama că este necesar să cooperați? Ce roluri au adoptat membrii grupului în timpul desfășurării activității?*

În final, elevii au ajuns la concluzia că problema conflictelor se regăsește în părerile sau interesele diferite ale părților implicate. Or, persoanele antrenate în conflict concurează, iar în asemenea condiții cineva trebuie să piardă neapărat. De cele mai multe ori, păgubesc ambele părți. Unica soluție este adoptarea unei atitudini de cooperare, care oferă câștig ambelor tabere.

Atelierul Poziții versus interese

Studiu de caz: Două surori se certau din cauza unei portocale: fiecare avea nevoie de întreaga portocală. Tatăl lor, indispus de altercația iscată, intră în bucătărie și, după o scurtă discuție, surorile, mulțumite, obținură ceea ce și-au dorit. *Cum credeți că a împăcat tatăl fiicele?*

Părintele și-a întrebat fetele de ce le trebuie o portocală întreagă. Prima i-a spus că vrea să prepare un cocktail și are nevoie de suc, iar cea de-a doua – că dorește să coacă un chech și rețeta are ca ingredient coajă de portocală. Atunci tatăl a curățat portocala și i-a dat uneia miezul, iar celeilalte – coaja.

După acest atelier, am concluzionat că, deseori, părțile aflate în conflict se limitează doar la enunțarea și apărarea propriilor poziții, ceea ce îngreunează identificarea unei căi de rezolvare. Astfel, multe conflicte ar putea fi soluționate ușor, fără ca vreo parte să sufere sau să cedeze, dacă s-ar explora motivele pentru care se dorește un lucru sau altul, deci s-ar stabili interesele fiecărei părți.

Jocul de rol este o altă practică bună de urmat, din care elevii învață cum are loc și care sunt etapele unui proces de mediere. Istoria aleasă în cazul dat este una familiară copiilor: fragmentul *La cireșe* din *Amintiri din copilărie* de I. Creangă.

Desfășurarea procesului de mediere:

Etapa 1 – de familiarizare, de cunoaștere

Mediatorul: Bună ziua, oameni buni.

Mătușa Mărioara: Domnule Mediator, Nică a lui Ștefan a Petrei din Humulești a comis...

Nică: Dacă ți-ai pus mintea cu un copil etc.

Etapa 2 – cunoașterea cazului

Mediatorul: Mai aveți întrebări? Atunci să trecem la mediere.

Mătușa Mărioara: Era într-o zi de mai, când încep să...

Etapa 3 – identificarea soluțiilor

Mediatorul: Ce putem face ca să aplanăm această neînțelegere?

Etapa 4 – semnarea acordului de mediere

Mediatorul: În acest caz, semnați acordul la care ați ajuns. Vă mulțumesc pentru efortul depus în soluționarea conflictului. Știu că nu v-a fost ușor să treceți peste emoțiile pe care le-ați avut, dar ați reușit, deoarece ați dorit să discutați calm. Vă încurajez ca, pe viitor, să faceți același lucru în cazul unor neînțelegeri.

Întrucât istoria le era cunoscută, elevii au identificat fără dificultate soluțiile care au permis împăcarea părților.

Practicarea medierii conflictelor dintre semeni oferă o serie de avantaje, inclusiv formarea personalității elevilor ce acționează în spiritul valorilor democratice. Prezentăm în continuare rezultatele unei cercetări, în care au fost implicați 62 de elevi (28 de băieți și 34 de fete), cu vârsta de 15-16 ani, împărțiți în două grupuri: grupul *martor* și grupul *test*. Cercetarea s-a efectuat în perioada 21 noiembrie 2016-28 februarie 2017. A fost aplicat *Chestionarul asupra situațiilor conflictuale*, la două clase, fără a impune limite de timp, fără explicații suplimentare, fără discuții în colectiv asupra acestui subiect, contând pe sinceritatea respondenților. Etapa experimentală a urmărit compararea pe grupuri a răspunsurilor date de elevi la fiecare item. Vom analiza răspunsurile la itemii-cheie, evidențiind de fiecare dată o concluzie relevantă, cu caracter generalizator, în baza unei surse recunoscute în domeniu [7, pp. 31-35].

Medierea semenilor soluționează conflictele dintre elevi. Avantajul esențial pe care îl are medierea semenilor este soluționarea eficientă a conflictelor. Mediatorii îi încurajează pe elevi să discute nu doar conflictul în sine, dar și cauzele ce l-au generat. Iar atunci când părțile nu ajung la un numitor comun, analizează bine conflictul și îl atenuează. Aproximativ 90% din activitățile de

mediere se încheie cu un acord acceptat atât de ambele părți, cât și de profesori, de administrația instituției și părinți. Scorurile înregistrate de participanții la cercetare demonstrează faptul că influența cursului de mediere i-a ajutat pe cei din grupul *martor* să conștientizeze efectele pozitive ale soluționării creative a conflictelor.

Medierea semenilor contribuie la formarea la elevi a unor deprinderi și abilități necesare în viață. Însușirea tehnicilor de soluționare a conflictelor este la fel de importantă în viață ca și a învăța să citești și să scrii. Este esențial ca tinerii să poată: comunica eficient, aprecia propriile acțiuni, alege și evalua modalitățile alternative de aplanare a conflictelor, găsi limbă comună cu persoanele a căror viziune nu o împărtășesc. Programul de mediere îi învață aceste strategii, astfel că participanții din grupul *test* au manifestat un nivel scăzut de agresivitate verbală, fapt care relevă importanța comunicării eficiente și asertive.

Medierea semenilor facilitează formarea la elevi a deprinderilor de soluționare a conflictelor prin simularea unor situații din viața de zi cu zi. Medierea în școală a unor conflicte reale oferă oportunitatea de a utiliza deprinderile căpătate și dincolo de pereții ei, iar interpretarea rolului de mediator îi ajută pe elevi să-și soluționeze eficient conflictele. Astfel, după aplanarea

în comun a unor conflicte prin mediere, 13% din elevii din grupul *martor* și 7% din elevii din grupul *test* au demonstrat creșterea coeziunii grupului și a capacității de adaptare la realitate.

Medierea semenilor încurajează elevii să-și soluționeze conflictele prin cooperare. Medierea este cea mai acceptată metodă de rezolvare a conflictelor, deoarece elevii se află sub control, ședințele au un caracter confidențial, iar participanții pot dobândi deprinderi pe care să le aplice și în afara școlii. Astfel, 16% din subiecți au relevat faptul că programul i-a ajutat să obțină o imagine clară despre ei înșiși și despre relațiile interumane.

Medierea semenilor oferă elevilor numeroase oportunități. Așa cum profesorul nu îl învață pe elev matematică rezolvând ecuațiile în locul lui, nici adulții nu îi pot învăța pe copii să soluționeze conflicte făcând-o în locul lor. Medierea le oferă elevilor un cadru liber de acțiune, fără implicarea adulților. Deși soluțiile identificate nu sunt întotdeauna perfecte, 45% din participanți s-au simțit responsabili și au concluzionat că medierea promovează relațiile de colaborare dintre elevi, profesori și părinți.

Medierea semenilor ridică nivelul de autoapreciere al elevilor. Autoaprecierea este un factor esențial pentru reușita elevului. Participarea la procesul de mediere îi face pe elevi să își asume responsabilitatea pentru deciziile luate și să se bucure de succesele repute.

Medierea semenilor îi învață pe elevi să abordeze conflictul din diverse perspective. În procesul de mediere elevii află că unele conflicte nu pot fi tratate prin prisma *corect – greșit, eu – el*, adevărata problemă rezidă în înțelegerea eronată a nevoilor celui alt.

Medierea semenilor poartă un caracter preventiv. Medierea este binevenită nu doar atunci când neînțelegerea a provocat un nivel sporit de agresivitate: prin diverse mijloace, ea face ca această neînțelegere să nu atingă cote maxime. Astfel, învățarea diferitelor tehnici de soluționare a conflictelor îi ajută pe elevi să preîntâmpine intensificarea conflictului.

Medierea semenilor îmbunătățește atmosfera în școală. Demersul dezvoltă simțul practic și de implicare activă în viața școlară; reduce situațiile tensionate; îmbunătățește comunicarea dintre semeni, dintre profesori și elevi, dintre administrația instituției și părinți.

În acest context, mai mulți experți constată că suntem un popor conflictual, iar tradiția noastră în stingerea disputelor se poate sintetiza prin cunoscuta atitudine “să moară și capra vecinului” [2, p. 25]. Atitudinea de tipul “ca noi sau nimic” accentuează discrepanțele în abordarea conflictelor, prin riposta „argument contra argument” și nu „argument – justificare”. Plecând de la această abordare, mediatorul poate gestiona în mod

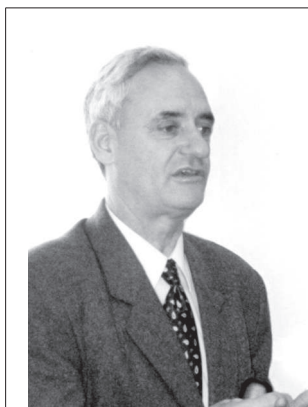
optim spiritul concurențial al participanților și transforma competiția distructivă prin pozitivarea rezultatului, direcționând părțile să privească jumătatea plină a paharului. Prin urmare, metoda medierii este intransigentă față de criterii și maleabilă cu oamenii. Ea nu recurge la stratageme, șiretlicuri, dar ne arată cum să obținem ceea ce ne dorim menținându-ne pe poziții decente. Ne permite să avem un comportament ireproșabil, leal, dar și să ne protejăm de cei care ar putea profita de onestitatea, corectitudinea noastră.

Medierea în școală este un demers de dezvoltare personală, care face posibilă o funcționare individuală și socială flexibilă și eficientă întru atingerea stării de bine. Efectuată de elevi, cere un mediu care să integreze principiile și mecanismele necesare reglementării comunitare a conflictelor. În așa fel, sunt implicați, sensibilizați și profesorii. Trebuie să existe o perspectivă globală a școlii, o inițiativă la care ar subscrie toți: manageri, cadre didactice, elevi, părinți. Adică, școala trebuie să se implice în ansamblul său, devenind parte componentă a demersului, ceea ce solicită “un spirit al școlii, o solidaritate între învățători” [1, p. 5].

În concluzie: Medierea nu este un panaceu. Ea nu pretinde că rezolvă orice problemă relațională în interiorul școlii, nu poate preveni sau evita orice deviere. Aceasta se înscrie într-un șir de modalități de rezolvare responsabilă și creativă a conflictelor, pe care se poate construi o nouă viziune asupra relației cu alții și cu instituțiile. Trebuie să deturnăm oamenii de la înclinația lor de a delega prea ușor dificultățile și problemele care apar în viața cotidiană unor aparate instituționale formale și să-i reorientăm spre rezolvarea propriilor probleme, să le reoferim puterea de autoreglementare primară de care ei sunt prea des privați.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Blohorn-Brenneur B. Medierea pentru toți. Teoria și practica medierii. București: Editura Universitară, 2014. 191 p.
2. Chirvasiu F. Medierea conflictelor în școală. București: Sfântul Ierarh Nicolae, 2010. 62 p.
3. Georgescu M. Introducere în consilierea psihologică. București: Editura Fundației *România de Măine*, 2005. 192 p.
4. Păunescu C. Agresivitatea și condiția umană. București: Editura Tehnică, 1994. 228 p.
5. Rotaru V. Ghid de mediere printre semeni. Chișinău, 2006. 132 p.
6. Терещенко И. Г., Гусева А. В., Гусев А. И. Медиация в школе: украинский опыт внедрения. Киев: Золотые ворота, 2013. 150 с.
7. http://www.education-world.com/a_issues/readit/redit027
8. <http://www.streetfootballworld.org>



Laurențiu ȘOITU

dr., prof. univ., Professor Emeritus,
Universitatea Al. I. Cuza din Iași

Reîntoarcerea în spațiul social¹

”Este școala în criză și, dacă da, ce fel de criză? Ce schimbări structurale și funcționale se impun pentru depășirea crizei? Iată câteva dintre problemele supuse discuției.” – încheie autorul în al său *Cuvânt înainte*, la volumul pe care dorim a-l semna. Aparent, nimic nou, nu e singura carte ce își are pretextul în starea școlii – cu deosebire a celei românești. Ba, mulți politicieni au vorbit și continuă să aibă mereu teme despre acest subiect, la început de mandat, pe parcurs ori în campanii. De data aceasta, vorbim despre un volum semnat de cineva care a participat la dezbateri pe această temă cu Ivan Illici,

pe când surprinzătorul autor abia își lansa cartea *Societatea fără școală*, cu Andre Peretti, Pierre Bourdieu, Claude Levi-Strauss și alții cu aceeași rezonanță în domeniul educației și al școlii. Recenzăm cartea celui care va continua asemenea întâlniri periodice și cu fiecare mare personalitate a teoriei și practicii din mediul academic francez, european și internațional, care în toți cei peste cincizeci de ani de activitate nu a încetat să fie prezent, să inițieze – de pe diverse poziții – ori să accepte invitații la acțiuni consacrate instituțiilor, contextelor și slujitorilor instrucției și educației.

Profesorul Emil Păun excelează prin interesul pentru școala înțeleasă ca ”instituție culturală, nu doar ca instanță formatoare de profesioniști în diverse domenii” – pentru că, adăuga el, mereu – ”mă atrăgea ideea școlii care formează oameni. Mă interesa acea școală care pune la dispoziția celor din sistem valori asimilabile, integrabile într-o grilă proprie. Mă interesa cum ajung cei din sistem la o instanță valorică personală, asta e important”². Folosim acest fragment dintr-un interviu, de acum cinci ani, dintr-un triplu motiv: pe de o parte, pentru că, atunci, cu prilej aniversar, în amfiteatrul ce poartă numele *maestrului* său, a mărturisit că mama, fratele, familia, Stanciu Stoian, la București, și George Snyders, la Sorbona, l-au făcut să se simtă mai aproape de *pedagogia socială*, de *socio-pedagogie* – cum își va numi cursurile și multe volume; pe de altă parte, discipolii săi cei mai apropiați, autorii volumului omagial invocat, poartă această amprentă – dovedind atașament pentru paradigmă – și, în al treilea rând, pentru că lucrarea *Pedagogie. Provocări și dileme privind profesia didactică* este o nouă slujire a acestor idei.

Profesorul Emil Păun, prin recenta-i lucrare, ne prilejuiește restabilirea unor limite de utilizare a unor cuvinte și sintagme intrate, adesea ca exprimări stereotipe, în limbajul cotidian. Puține sunt minutele din fața unui televizor, a unui radio, a unui conferențiar, în care să nu auzi cuvântul ”provocări”. În utilizarea lui, vorbitorul dorește să ne arate că are o exprimare *elevată* (nu invocă ispitele – fiindcă nu știm dacă le cunoaște sub acest nume), pe de altă parte, vrea să se detașeze de ele (piei ispită!), ne anunță că nu-și pierde vremea cu ele. Cum spuneam, de data aceasta, avem șansa unei utilizări nu doar adecvate, ci capabile să atragă atenția că *orice provocare este generatoare de dileme*, că orice dilemă te poate duce la multiple variante de răspuns, că *orice înțelegere bazată pe valori cultural-autentice* te eliberează de *pedagogia lui da și nu*³, de obsedantul *a avea* și te ferește de uitarea lui *a fi*.

Dacă am folosi o expresie de marketing, am spune că – pentru spațiul educațional – volumul ne oferă cea mai bună dovadă a prezenței lui ”3 în 1”! Cum? Prin: a) *modestia magistrului*; b) *șansa bunei înțelegeri* – venită din propria strădanie și acumulare așezată de autor la temelie; c) *eleganța sugestiilor* – oferite cu discreție, prin implicite opinii.

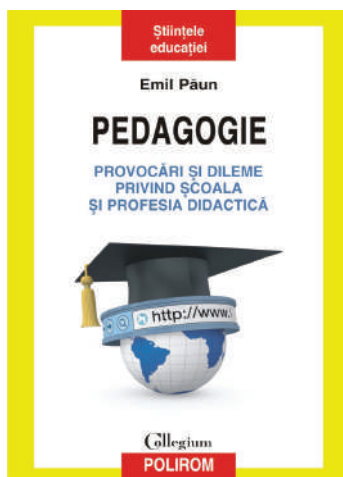
După mai bine de jumătate de secol de admirabilă carieră în pedagogie, Emil Păun scrie o carte pe care nu-și permite să o considere ”Pedagogie”. Nu pentru că i-ar fi lipsit vreodată știința ori conștiința profesiei, ci pentru că povara ei o simte mai bine ca oricare, pentru că niciodată adevăratul dascăl nu s-a considerat omniscient și omnipotent, nici între elevi, studenți, discipoli, nici între alții de o seamă. Însuși Iisus după ce a vindecat pe cei doi orbi din Capernaum, le spune: ”Vedeți nimeni să nu știe!”⁴ că El i-a vindecat. Dovada acestei atitudini este titlul. Scrie, într-adevăr, despre *Pedagogie*, dar nu în general, ci despre *Provocări și dileme*, nu despre oricare dintre cele prezente pe harta/teritoriul acestei/acestor științe, ci se oprește la acelea *privind profesia didactică*.

1 Recenzia lucrării Emil Păun. *Pedagogie. Provocări și dileme privind profesia didactică*. Iași: Polirom, 2017.

2 Emil Păun. *Pledoarie pentru educație, pledoarie pentru valori*. În: Simona Sava, Cătălina Ulrich, Romiță Iucu. *Școala și educația în spațiul social*. București: Editura Universității din București, 2012.

3 Laurențiu Șoitu. *Pedagogia lui da și nu*. În: Restul comunicării(lor) sunt eu. Iași: Ars Longa, 2006.

4 Evanghelia după Matei – Duminica a VII-a după Rusalii.



Cu greu ne despărțim de titlu, după ce ne-am încărcat cu emoția generată de el, îl căutăm pe autor – printre imaginile puținelor întâlniri, cărțile, articolele anterioare – ne întoarcem și spre ceilalți asemeni și ne întrebăm *ce mai este de zis!*? Varianta simplă a răspunsului este: *Nimic nu mai poți*

spune, fiindcă autorul ne-a copleșit. Varianta obligatorie ne cere să zicem: *Prin ce?* Pe noi, prin rigoarea argumentelor, farmecul exprimărilor ce au reușit să ne convingă a-i cere autorului permisiunea să scriem despre carte.

Starea de bine generată de *Pedagogia* lui Emil Păun – nu am greșit, nu e nevoie de ghilimele! – e dată, mai întâi, de nivelul la care ne ridică, în fapt, ne așează profesorul în dialogul său cu noi. Îți poți imagina bucuria pe care o are în fața noastră – cititorii sunt și ei așezați într-un amfiteatru mai amplu și mai pretențios! – vorbindu-ne aparent imperturbabil, cu dorința de a ne ajuta pe unii să reușim ceva din cele ce le credeam știute și mult folositoare, dar spuse nu doar “oleacă altfel” – în exprimarea lui Constantin Noica – ci și mai clar și mai accesibil. Pentru siguranță, din când în când, subliniază unele fraze parcă spre a-și dovedi sieși că se înțelege ideea și concluzia ce se impune. “Orice știință înseamnă cunoaștere, dar nu orice cunoaștere înseamnă știință”, ne spune, încă din primele pagini, chiar la pagina 13! Nu e un avertisment, contextul va dovedi că e o elegantă invitație spre bună și utilă înțelegere pentru ceea ce urmează. Iar ceea ce ne va oferi se întemeiază pe convențional – respectând cu sfințenie nevoia de continuitate a plusului de semnificație adus permanent de științele educației – și *nonconvenționalul* declarat în capitolul concluziv ori generat de propriile experiențe asumate în viața academică, de cercetare, de educator încercat și prin inacceptabile experiențe, întărit și de acelea ce pe destui ucid. Dacă experiența este ceea ce rămâne după cele întâmplare, atunci profesorul ne invită la cea mai curată dovadă a nevoii de mărturisire – nu înșiruire, prezentare – a valorilor științifice, culturale acumulate, sugerând căile de urmat în profesia didactică.

Trecând de la un capitol la altul, ajungem în fața celui de al IV-lea, constatând că nu mai putem vorbi de pedagogie fără să ne delimităm, fie la una cu atribut, fie la un element al acesteia. Dacă aceste aspecte s-au lămurit, atunci profesorul ne duce pe drumul “tranzicției spre științele educației”. Satisfacția crește, încât nu poți

să nu te declari fericit că ai avut noroc să citești așa ceva: lămuritor pentru oricine, odihnitor, în stare să cumințească inclusiv pe emfatici vorbitori despre “științele educației” ca despre un dar al anilor '90!

Cum, de regulă, se spune că nimic nu vine neînsoțit de altceva asemănător, Emil Păun aplică zicala pentru bucurii. Nu se oprește fără să ne reamintească și să ne încredințeze nevoia de a judeca noi înșine toate științele doar din perspectiva unor *teorii și paradigme* (cap. V). Opțiunea pentru o teorie, o paradigmă și anunțarea acesteia garantează substanța oricărei analize, șansa unui dialog eficient, posibilitatea de a fi utili nouă și celorlalți într-o dezbatere de orice fel.

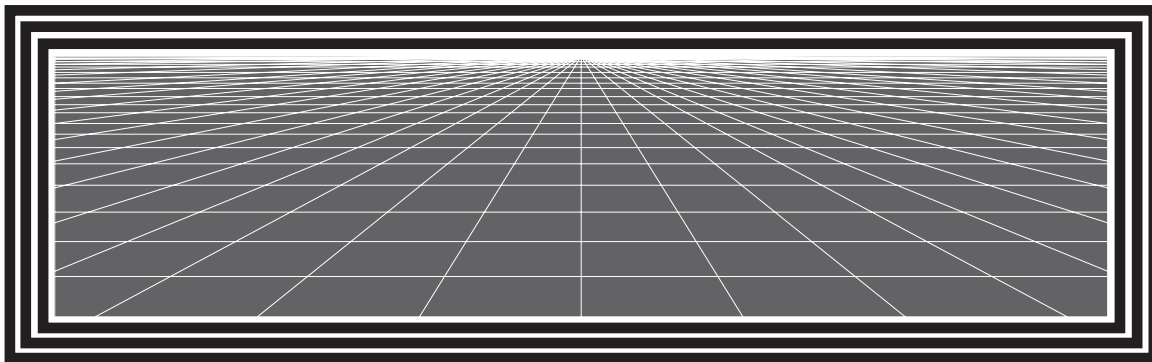
Cartea are chei de lectură sau, altfel spus, recurge la strategii bine stăpânite numai de experimentații magistri. Oferă “mure”⁵ dar, pe unele, te lasă să le găsești. Pe care? Exact pe acelea pentru care erai pregătit să le vânez: provocările și dilemele. Nu le adună pe toate într-un capitol special, nu le găsești numite la cuprins – decât o dată sau de două ori, nu poți da *search* și ajungi la toate cele analizate! Dacă citești, primești. Ba, primești mai mult decât te așteptai: surse de cercetat, perspective de înțelegere cu adăstare suficientă la cauzele ce le-au generat. (E îndeajuns să amintim pe cele aduse de relația modernism-postmodernism, de globalizare cu dimensiunile ei).

Inevitabil, ajungem la a II-a parte, la ceea ce se anunța din titlul delimitativ, la provocările *privind profesia didactică*, și primim paginile unor *demersuri aplicative*. Importanța acestei părți vine din problematica fiecăruia dintre capitole și din semnificațiile noi ale acesteia, din sublinierile, nuanțările aduse de autor pentru *o radiografie a școlii contemporane*, pentru ceea ce înseamnă *a fi profesor și pentru transpoziția didactică*.

Cel din urmă capitol, invocat la *nonconvenționalul* volumului, întărește cu noi argumente ideea evaluării din perspectiva socială, a reușitei pe drumul devenirii noastre ca oameni. Soluția autorului este *reîntoarcerea individului în spațiul social și o resurecție a elevului ca actor în cel educațional*. În consecință, evaluarea este importantă dacă și numai dacă devine autoevaluare, dacă reușitele școlare devin reușite umane, dacă toate cele oferite de instanța școală și de slujitorii ei favorizează dobândirea *instanțelor valorice personale*.

Pentru cei care nu știu, vom spune că profesorul Emil Păun, prin această sinteză a operei, își anunță un nou deceniu de activitate; celor care știu, ne alăturăm pentru a exprima bucuria comună din anul său aniversar, pentru a reconfirma trăirea generată de fiecare întâlnire cu omul, opera, cuvântul, gândul și faptele bine armonizate, pentru a ne mărturisi doririle, rugăciunea și speranța într-o nouă decadă solemnă a magistrului mereu important în devenirea multor generații.

5 Facem trimitere la expresia “a da mură în gură”.



MANAGEMENT EDUCAȚIONAL

Evaluarea – premisa dezvoltării eficiente a instituției de învățământ



Ecaterina **MOGA**

dr., gr. man. I, gr. did. sup., Liceul Teoretic
Elimul Nou, mun. Chișinău

Rezumat: Trăim într-un deceniu al unor schimbări majore în învățământ, schimbări propulsate de cei care și-au arătat intenția de a elimina mediocritatea din educație. Dorința de a excela și de a corespunde anumitor standarde este dictată de o realitate concretă: profesorul de ieri nu mai reprezintă un exemplu de leadership, nu se mai bucură de autoritate, vocea sa nu mai este auzită, iar deciziile nu-i sunt respectate. Profesorii sunt cei care aduc schimbarea,

care pot crea cadrul necesar realizării unei educații de calitate, ce ar corespunde cerințelor la zi și ar produce rezultatele de care are nevoie societatea. Dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice este imperativă și ar trebui să se afle în permanență în vizorul managerului școlar, care va căuta noi căi de stimulare a comportamentului proactiv – cheia spre excelență.

Cuvinte-cheie: evaluare, educație, cadru didactic, cadru de conducere, dezvoltare, performanță.

Abstract: We are in the decade with great changes in the domain of education – changes resulting from the impulse by intellectual society to eliminate mediocrity from education. The desire to excel and to align to specific standards comes at a time when the teacher is no longer a standard of leadership, with a voice that is heard, with influence, a person whose decisions are respected. Teachers are those agents of change who can create a framework for the development of quality education, an education that meets current European standards and produces the results society needs. The development of teachers' professional competence is the order of the day and ought to be always targeted by the school manager, who must seek new ways to motivate proactive behavior – the key to excellence.

Keywords: assessment, education, teacher, manager, development, performance.



Geanina **SPIRIDUȘ**

Școala Gimnazială I. Creangă, or. Bacău, România

Schimbările actuale în practicile de conducere la scară internațională influențează procesul de evaluare la nivel instituțional și național. Deschiderea cadrelor manageriale spre asigurarea calității în educație impulsionează dezvoltarea și orientarea lor fermă spre inovație, accentuând importanța evaluării continue. Lupta pentru promovarea excelenței, într-o vreme la ea acasă, ne îndeamnă să fim generatori de bune practici, care să aducă o schimbare din interior spre exterior, dat fiind faptul că ne dorim o societate construită pe eficiență. În acest context, evaluarea este punctul de inițiere în procesul de dezvoltare.

În cadrul fiecărei instituții de învățământ, evaluarea

trebuie să reprezinte o acțiune subordonată activității instructiv-educative, organizată la nivel de sistem, necesară pentru verificarea gradului de îndeplinire a obiectivelor propuse, la diferite intervale de timp, având funcția centrală de reglare-autoreglare. Ca mecanism specific sistemelor deschise, evaluarea trebuie să asigure raportarea rezultatelor obținute într-o anumită activitate la un ansamblu de criterii specifice domeniului, în vederea luării unei decizii optime.

În procesul de evaluare, fiecare manager școlar va urmări realizarea câtorva direcții:

- a) extinderea acțiunilor de evaluare, de la verificarea rezultatelor la evaluarea proceselor și a condițiilor de desfășurare a activității didactice, a situațiilor de predare-învățare;
- b) determinarea modurilor de integrare a demersurilor de evaluare a performanțelor elevilor în activitatea didactică, astfel încât evaluarea să nu se realizeze ca acțiune independentă de procesul de instruire, suprapusă acestuia;
- c) evaluarea cadrelor didactice de către administrația instituției, părinți, elevi;

- d) autoevaluarea ca formă ce conduce spre dezvoltarea profesională a cadrelor didactice.

Astfel, managerul are în vizor acțiunile evaluative ca elemente componente ale activității didactice, care implică: stabilirea modurilor de integrare eficientă a acțiunilor evaluative în procesul instructiv-educativ; evaluarea rezultatelor școlare și ameliorarea acestora; creșterea profesionalismului cadrelor didactice pornind de la evaluări și autoevaluări sistematice.

În vederea atingerii viziunii unei instituții, cadrele de conducere trebuie să perceapă ca obiectiv important dezvoltarea curricula/programeelor, a strategiilor și metodologiilor, în perimetrul principiilor și valorilor instituției.

Într-o instituție de învățământ care aspiră spre îmbunătățirea rezultatelor atinse, procesul de evaluare trebuie supervizat la nivelul următoarelor dimensiuni: cadre didactice, elevi, administrație (organizație), fiecare trecând prin cele trei forme de evaluare: predictivă, formativă și sumativă. Astfel, sistematizând experiențele din domeniu, propunem următoarele modalități de evaluare:

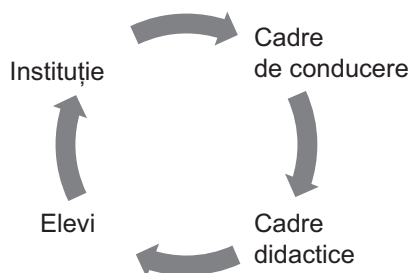
Tabelul 1. *Evaluarea multidirecțională în cadrul unei instituții*

Forma de evaluare	Elevi	Cadre didactice	Instituția de învățământ/Administrația
Evaluare inițială (predictivă)	• Teste de evaluare predictivă pe discipline de studiu; • Discuții și observări realizate de către diriginți, direcția școlii, psihologul școlar; • Evaluarea maturității școlare a elevilor din clasa I; • Completarea fișelor de caracterizare psihopedagogică.	• Grila de evaluare propusă pentru cadrele didactice; • Verificarea suportului metodic de care dispune cadrul didactic; • Amenajarea sălilor de clasă; • Elaborarea curricula disciplinare.	• Inspecții din partea instituțiilor de stat responsabile de acest domeniu; • Autoevaluarea activității.
Evaluare formativă	• Testele proiectate pe parcursul semestrului.	• Controale frontale; • Controale tematice; • Ore demonstrative; • Asistări la ore.	
Evaluare sumativă	• Teste de evaluare sumativă pe discipline; • Teze propuse de direcția instituției; • Lucrări de verificare a capacităților (proapse de DGETS); • Chestionare, fișe de analiză; • Concursuri de evaluare; • Portofoliile elevilor.	• Grila de evaluare a cadrului didactic; • Analiza produselor activităților; • Analiza gradului de implicare a cadrelor didactice în realizarea obiectivelor intermediare ale instituției; • Portofoliile cadrelor didactice, ale diriginților.	• Autoevaluarea activității.
Evaluare de bilanț	• Fișe de caracterizare psihopedagogică.	• Autoevaluarea activității.	• Autoevaluarea activității.

După Florina Chirvasiu, evaluarea performanțelor este o activitate de bază a managementului resurselor umane, desfășurată în vederea determinării gradului în care angajații îndeplinesc sarcinile sau atribuțiile ce le revin, ceea ce influențează în mod direct performanțele organizației. Astfel, procesul de evaluare trebuie să cuprindă modalități

de constatare internă și externă, în acest sens fiind elaborată *Metodologia de evaluare*, aprobată de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării.

Figura 1. *Evaluarea complexă a procesului educațional*



Evaluarea performanțelor cadrelor de conducere și didactice, ale elevilor și instituției este binevenită pentru a stabili calitatea demersurilor instructiv-educative. Pentru a eficientiza procesul de dezvoltare instituțională, este important și obligatoriu ca evaluarea acestor entități să fie anticipată de activități de autoevaluare. Autoevaluarea presupune măsurarea și aprecierea performanțelor individului de către el însuși, cu ajutorul unor instrumente care sunt aplicate cu referire la activitatea sau comportamentul acestuia. În plus, în vederea îmbunătățirii procesului educațional din instituție, este esențial a consulta opinia elevilor, cadrelor didactice și părinților.

Evaluarea cadrelor didactice are, conform *Metodologiei de evaluare*, drept obiective:

- monitorizarea performanțelor profesionale;
- promovarea culturii evaluării la nivelul instituției de învățământ;
- consolidarea unui sistem motivațional pentru dezvoltare profesională;
- formarea competențelor de reflecție și autoevaluare;
- proiectarea traseului individual de dezvoltare profesională;
- valorificarea competențelor profesionale prin diverse forme de diseminare a bunelor practici;
- crearea în instituția de învățământ a unei comunități de învățare.

Din perspectivă managerială, încurajăm ca evaluarea să fie documentată de profesori cu respectarea următoarelor cerințe:

- ✓ elaborarea descriptorilor de performanță;
- ✓ indicarea strategiei didactice utilizate în cadrul evaluării;
- ✓ evidențierea surselor bibliografice folosite în pregătirea suportului didactic pentru realizarea procesului de evaluare;
- ✓ întocmirea notei informative despre modalitatea

de desfășurare a evaluării;

- ✓ stabilirea procentajului pe conținuturile ce vor fi evaluate oral și scris;
- ✓ enumerarea obiectivelor de evaluare, inclusiv pe niveluri de performanță;
- ✓ alcătuirea graficului cu standarde curriculare și reușita școlară;
- ✓ elaborarea testului scris pe niveluri, conform cerințelor: obiective de evaluare, matrice de specificație, barem de corectare;
- ✓ prelucrarea rezultatelor testului și întocmirea raportului de activitate.

În concluzie: Pentru a avea o echipă de succes, managerii școlari trebuie: să cunoască potențialul aptitudinal al colectivului didactic și să organizeze procesul în mod creativ, strategic și conform principiului *persoana potrivită la locul potrivit*; să conducă prin trasarea scopurilor de atins și delimitarea clară a responsabilităților angajaților; să aibă încredere în echipa pe care o conduc, dar și să o supravegheze, monitorizându-i progresul și eficiența; să se angajeze să elimine punctele slabe din activitatea instituției printr-un demers susținut de dezvoltare personală și profesională; să crească și să se dezvolte împreună cu echipa, obținând succesul.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

- Cerchez M., Mateescu E. Elemente de management școlar. Iași: Spiru Haret, 1995.
- Holban I. Teste de cunoștință. București: E.D.P., 1995.
- Jinga I. Conducerea învățământului. Manual de management instrucțional. București: E.D.P., 1993.
- Jinga I. Evaluarea ca funcție a managementului universitar. În: Petrescu I. (coord.) Tratat de management universitar. Brașov: Lux Libris, 1998.
- Jinga I., Garota M. et al. Evaluarea performanțelor școlare. București: Afeliu, 1996.
- Landsheere G. Evaluarea continuă a elevilor și examenelor. București: E.D.P., 1997.
- Lisievi P. Calitatea învățământului. București: E.D.P., 1997.
- Neacșu I., Potolea D., Radu I. T. Reforma evaluării în învățământ. Concepție și strategie. București: Consiliul Național de Evaluare și Examinare, 1996.
- Niculescu M.-R. Manual de (auto)formare a managerului școlar. București: Scorpion 7, 1997.
- Stoica A., Mustață S. Evaluarea rezultatelor școlare. Ghid metodic. Chișinău: Lumina, 2001.
- Toma S. Profesorul, factor de decizie. București: Editura Tehnică, 1994.



Tatiana COTOMAN

gr. did. II, Gimnaziul Onițcani, r. Criuleni

Eficientizarea managementului strategic prin elaborarea și implementarea proiectelor educaționale

Rezumat: Articolul abordează aspecte teoretice și practice legate de eficientizarea managementului strategic prin elaborarea și implementarea proiectelor educaționale. De asemenea, pentru a ilustra conceptele discutate, este analizată o secvență experimentală din gimnaziul Onițcani.

Cuvinte-cheie: eficiență, management, strategie, proiecte

educaționale, profesori, elevi.

Abstract: The article addresses some theoretical and practical aspects related to the efficiency of strategic management through the development and implementation of educational projects. Also, the experimental sequence in the Onițcani gymnasium is analyzed in order to illustrate the discussed concepts.

Keywords: efficiency, strategic management, strategy, educational projects, teachers, students.

Managementul strategic desemnează procesul de menținere a organizației într-o stare de permanentă adaptare la cerințele impuse de mediu, prin armonizarea părților ei tari și slabe cu oportunitățile și amenințările externe, în cadrul asumării de către factorii de decizie a unei viziuni clare asupra devenirii organizației. Presupune asumarea responsabilității pentru schimbările survenite în mediul în care funcționează organizația și se constituie dintr-un ansamblu de decizii și acțiuni manageriale care stabilesc direcția de evoluție și rezultatele pe termen lung ale acesteia. Managementul strategic a apărut pe fundalul amplificării ritmului reformelor sociale și educaționale, considerându-se că, pentru realizarea unor obiective reale, nu este suficientă doar simpla gestionare a schimbării. Este nevoie de anticiparea schimbării, de existența unei viziuni de ansamblu asupra viitorului educației și de o planificare riguroasă a evoluției acesteia [1, p. 195]. O asemenea oportunitate ne oferă implementarea proiectelor educaționale de intervenție.

Deoarece implementarea proiectelor extrabugetare trebuie să fie o direcție strategică clară a instituției educaționale, inclusă în planul său de dezvoltare, considerăm că managementul strategic oferă șanse mari de accelerare a schimbărilor și de amplificare a efectelor promovate și generate de proiecte. Astfel, abordarea managerială trebuie să iasă din canoanele tradiționale planificare-aplicare-control-evaluare și să devină una de angajare progresivă, în care *învățarea prin analiză (learning by analyzing)* se împletește cu *învățarea prin efecte (learning by doing)*. Conform experților, un asemenea tip de abordare va câștiga teren în viitor, dat fiind faptul că accelerarea și amplificarea schimbărilor va spori și dificultatea de previziune a acestora [3, p. 67]. Pentru managementul

strategic, inovația, promovată masiv prin intermediul proiectelor de intervenție educațională, are o importanță capitală, manifestată în capacitatea de a contura strategii noi și îndrăznețe, de a stabili pe baza acestora politici eficiente de implementare, de a găsi soluții corective atunci când strategia adoptată nu dă rezultatele scontate. Managementul proiectelor de intervenție influențează managementul strategic al instituției la fiecare dintre etapele sale: elaborarea, implementarea și evaluarea strategiei.

În faza de concepție a proiectului, este necesar să se acționeze în concordanță cu strategia instituției. În caz contrar, se poate vorbi despre un proiect punctual, care nu se încadrează în strategia organizațională, ci vine în întâmpinarea unei nevoi/probleme de moment a instituției sau ca răspuns la o posibilitate curentă de finanțare. Deși orice proiect reprezintă un pas înainte, este recomandabil să fie realizat cu o componentă strategică foarte pronunțată. De fapt, marea majoritate a proiectelor sunt elaborate pe bază punctuală și fără a avea o componentă strategică. Acest lucru se datorează finanțărilor acordate, care nu se întemeiază neapărat pe evaluarea situației concrete sau pe necesitățile locale, dar oferă șanse mai mari.

Astfel, proiectele nu trebuie derulate „de dragul proiectelor”, pentru a câștiga niște bani sau pentru că există fonduri europene. Proiectul și strategia de dezvoltare a instituției trebuie puse în armonie, ceea ce înseamnă că „stabilirea ideii și a obiectivului proiectului trebuie să precedă căutarea/identificarea sursei/surselor de finanțare” [2, p. 38]. În realitate însă, deseori, lucrurile stau cu totul invers: angajații unei instituții „aud” de existența unei surse de finanțare sau de lansarea unui nou program și abia atunci încep să se gândească la un proiect care să se potrivească, în linii mari, obiectivelor respectivei surse

de finanțare. În acest caz, obiectivele proiectului nu sunt concepute în funcție de necesitățile de dezvoltare ale instituției, ci instituția își ajustează obiectivele, pentru ca acestea să coincidă cu cele ale agenției finanțatoare. Practica arată că ordinea generatoare de performanță este: obiective strategice – sursa de finanțare ale cărei obiective coincid cu cele ale organizației. În felul acesta, unitatea de măsură a performanței este capacitatea instituției de a stabili o legătură durabilă între proiectele pe care le derulează și obiectivele sale operaționale și strategice.

La ora actuală, o contribuție importantă în soluționarea multiplelor probleme cu care se confruntă atât instituția de învățământ, cât și cadrele didactice o are managementul proiectelor educaționale de intervenție, care favorizează parteneriatul și schimbul de experiență. Impactul pozitiv al proiectelor pentru societate și instituție este evident, întrucât vizează probleme organizatorice, tehnologice etc. de anvergură, de mare complexitate.

Managementul prin proiecte are o serie de avantaje: comportă multiple aspecte inovatoare; asigură re tehnologizarea organizației; facilitează rezolvarea unor situații complexe, cu rezultate economice superioare; oferă posibilitatea desfășurării unor reuniuni de specialitate (manageriale, științifice, tehnice etc.) între membrii echipei (unității) de proiect, între aceștia și specialiști din alte instituții, între aceștia și beneficiarii proiectului (utilizatorul final); asigură sporirea standardelor de muncă în organizație și în rândul beneficiarilor; facilitează identificarea și formarea unor manageri profesioniști, dinamici, competenți, adaptabili la schimbare, în concordanță cu cerințele specifice globalizării pieței de consum; asigură promovarea și perfecționarea muncii în echipă etc. [4, p. 162].

Managementul proiectelor promovează inovația și originalitatea atât la nivel de produs, cât și la nivel de proces. Cele mai importante și mai consistente inovații introduse în domeniul învățământului în ultimele două decenii se datorează, nu în ultimul rând, unor proiecte naționale și internaționale: dezideologizarea învățământului, reforma curriculară, modernizarea curriculumului, promovarea educației centrate pe copil, educația incluzivă, școala prietenoasă copilului, educația pentru toleranță etc.

Prezentăm un șir de proiecte educaționale de intervenție implementate la nivel instituțional în raionul Criuleni. În prima decadă a lui noiembrie 2016, în Liceul Teoretic Măgdăcești a demarat campania de comunicare *Tinerii ambasadori europeni*, organizată de delegația Uniunii Europene în Republica Moldova, în parteneriat cu Ministerul Educației. În cadrul activității, tinerii ambasadori europeni au avut întâlniri cu elevii claselor X-XI, după care reprezentanții liceului au participat la concursul *Cea mai bună idee de proiect*. La 22 decembrie 2016, echipa liceului, alcătuită din

reprezentanți ai consiliului elevilor, a participat la gala de premiere a liceelor în cadrul concursului *Best Project Ideas 2016*, desfășurat în contextul campaniei de comunicare *Young European Ambassadors*, cu asistența Ambasadei UE în Republica Moldova și a Ministerului Educației. Liceul a fost desemnat drept unul dintre cei 5 câștigători (din 25 de instituții), beneficiind de un laptop și o tabletă. Un alt proiect, implementat de Direcția Educație Criuleni, în cooperare cu Asociația Obștească *Tineri și talentați din Criuleni*, a fost *Consolidarea capacităților consiliilor de elevi*, în cadrul căruia fiecare consiliu de elevi a avut de elaborat și implementat un proiect ce viza rezolvarea unei probleme din instituție sau comunitate. Obiectivul general al proiectului a constat în a spori nivelul de implicare în viața școlii și a comunității a consiliilor de elevi din 10 localități ale raionului. Printre activități s-au numărat: o școală de vară, 10 seminare de informare, câteva sesiuni pentru elaborarea unui ghid și, desigur, activități ale elevilor în localitatea sau instituțiile în care învață. Liceul Teoretic Măgdăcești s-a implicat, în cadrul inițiativei *Școala mea*, în proiectul FEE de termoizolare a pereților instituției, în proiectele *Eficiență în energetică* și *Promovarea Uniunii Europene în școlile din Republica Moldova*.

Liceul Teoretic *Boris Dânga* din Criuleni a fost beneficiar al proiectului *EFL Blogging School for Moldova Teachers*, ediția a II-a, derulat cu sprijinul Consiliului American în Republica Moldova, în care au fost antrenate cadrele didactice de limba engleză. Proiectul a dat undă verde tuturor profesorilor de liceu, aceștia participând la trei seminare privind implementarea cu succes a platformelor educaționale prin instrumente digitale, care au contribuit la dezvoltarea competențelor digitale, atât de necesare în secolul tehnologiilor moderne. De asemenea, elevii LT *Boris Dânga* din Criuleni au colectat, în cadrul campaniei umanitare *Anticancer*, circa 4000 de lei, sumă donată unei familii din satul Jevreni, raionul Criuleni, astfel încurajând facerea de bine prin ajutorarea aproapelui.

Proiectele implementate la Gimnaziul Onițcani sunt în corelație cu strategia de dezvoltare a instituției. Un proiect de amploare, realizat în parteneriat cu Ministerul Ecologiei în toamna anului 2012, în valoare de 80000 lei, a fost *Amenajarea dendrofloristică* a teritoriului adiacent Liceului Teoretic din satul Onițcani. Astfel, au fost plantați 500 de puiți de brad, punându-se bazele unui parc adiacent teritoriului instituției. În colaborare cu Consiliul Raional Criuleni și APL, au fost reparate dependințele liceului, ceea ce a oferit instituției oportunitatea de a deveni centru de BAC. Același parteneriat a oferit posibilitatea renovării clădirii instituției, prin schimbarea ușilor și a geamurilor, ceea ce a permis buna desfășurare a procesului instructiv-educativ pe

timp de iarnă și economisirea surselor financiare. Un parteneriat cultural extraordinar al liceului și al Asociației ASTRA Onițcani *Areta Moșu* este cel cu Asociațiunea ASTRA *Mihail Kogălniceanu* din Iași, România. Printre oportunitățile acestui parteneriat se numără: participarea cadrelor didactice la conferințele asociațiunii, îmbogățirea de către elevi a orizontului lor cultural, conștientizarea faptului că avem aceleași rădăcini. Printr-un proiect implementat de către elevii clasei a XI-a, dirijați de Centrul de Resurse pentru Tineri *UNIT*, or. Criuleni, curtea școlii a fost amenajată cu patru bănci, pe care elevii se odihnesc în timpul pauzelor dintre ore. Acțiuni de voluntariat, formări educaționale, dotarea bibliotecii cu fond de carte de către antreprenorii din localitate încununează realizarea unor proiecte de proporții. În ultimii 5-7 ani, datorită parteneriatelor stabilite între instituție și mai mulți actanți educaționali, în gimnaziu au fost implementate circa 25 de proiecte dintre cele mai diverse – de la amenajarea teritoriului și dotarea instituției până la excursii peste hotarele țării pentru elevi și instruiți pentru cadrele didactice și manageriale.

Grație parteneriatului de amploare cu organizația elvețiană *Green Cross Moldova*, elevii claselor V-XII au fost alimentați gratuit din 2012 până în prezent, moment deosebit de valoros pentru cei din familii defavorizate. De asemenea, toți elevii au beneficiat de consultația gratuită a stomatologului și, după necesitate, de tratament. În timpul vacanței de vară, doi elevi, ai căror părinți au luptat în Afganistan și au lichidat consecințele catastrofei de la Cernobâl, au avut parte de un sejur într-o tabără de vară din Elveția, timp de 10 zile, iar celorlalți elevi le-au fost achitate 50% din costul билетelor la o tabără de vară din Vadul-lui-Vodă. Familiile care se confruntă cu greutăți materiale au primit ajutor social. Datorită înființării de către *Green Cross Moldova* a unui cabinet de consiliere, 20 de mame și 50 de tineri care se confruntă cu diverse probleme beneficiază de consultația psihologului. În vederea dezvoltării orizontului cultural al elevilor, a fost organizată o lansare de carte a poetului P. Cleafos, care a donat 25 de exemplare bibliotecii și mai multor participanți la eveniment.

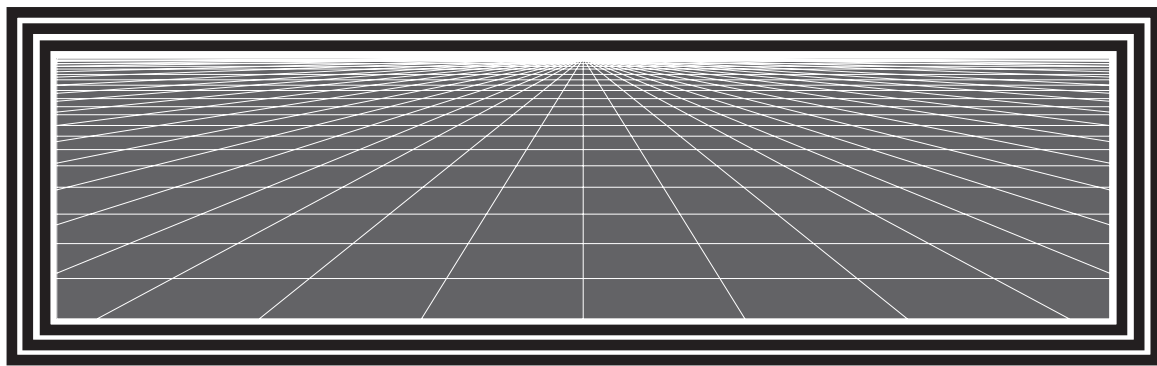
Un alt parteneriat cu răsunet, prin care s-a implementat programul *Tabăra de cultură și civilizație românească „Acasă la noi”*, a fost cel cu Asociațiunea ASTRA *Mihail Kogălniceanu* din Iași. Acesta a urmărit popularizarea culturii naționale în comunitățile de români din jurul României. Astfel, în 2010 au beneficiat de excursie la Suceava 10 elevi; în 2011, la Constanța – 48 de elevi; în 2013, la Botoșani – 40 de elevi; în 2014, la Bistrița – 25 de elevi. De asemenea, a avut loc un schimb de experiență cu colegii din Iași, în cadrul unei vizite de studiu; s-au organizat acțiuni de comemorare a regretaților Doina

și Ion Aldea-Teodorovici, a consătenilor deportați din localitate după cel de-al doilea război mondial.

În concluzie: Astăzi, eficientizarea managementului strategic prin proiecte este unica opțiune pentru supraviețuirea școlii. Schimbarea vine cu multiple provocări, cărora nu le putem face față doar cu alocațiile de la bugetul public. De aceea, strategia pedagogică complexă de formare a competențelor de elaborare, implementare și evaluare a proiectelor educaționale de intervenție devine o necesitate stringentă. În Gimnaziul Onițcani, aceasta a început să fie aplicată cu pași mici, fapt dovedit de mai multe proiecte, care au contribuit la introducerea unor inovații educaționale, precum și la dezvoltarea infrastructurii instituției, la modernizarea bazei materiale, la satisfacerea nevoilor beneficiarilor și, nu în ultimul rând, la îndeplinirea misiunii instituției. Practicile pozitive din proiectele implementate de instituțiile de învățământ din raionul Criuleni, în care am fost implicată atât ca elevă, cât și ca profesor debutant, mi-au format o viziune modernă asupra vieții și a educației și m-au ajutat mult în dezvoltarea mea personală și profesională. Impactul educațional al proiectelor nu este imediat (precum și cel al educației, în ansamblu), însă roadele, văzute peste ani, contribuie la edificarea unei societăți deschise și democratice, cu cetățeni angajați și bine formați din toate punctele de vedere. Proiectarea strategică instituțională se va desfășura pe o traiectorie corectă în cazul în care echipa de conducere va recunoaște căutarea de fonduri prin intermediul proiectelor extrabugetare o prioritate, oglindind acest lucru în planul de dezvoltare a instituției, și va stimula cadrele didactice și elevii să-și dezvolte abilități de scriere și de management participativ eficient al proiectelor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Anghelachi V. Managementul schimbării educaționale. Principii, politici, strategii. Iași: Institutul European, 2012. 278 p.
2. Florescu M. et al. Managementul proiectelor. Dezvoltarea durabilă: suport de curs. Cluj-Napoca: Universitatea Babeș-Bolyai, 2014. 118 p.
3. Goraș-Postică V. Metodologia proiectului educațional de intervenție: interferențe manageriale. În: *Materialele Conferinței Științifice Internaționale Învățământul postmodern: eficiență și funcționalitate*. Chișinău: CEO USM, 2013.
4. Goraș-Postică V. Teoria și metodologia managementului proiectelor educaționale. Autoreferatul tezei de doctor habilitat în pedagogie. Chișinău: CEP USM, 2013. 46 p.
5. Ungurean A. Managementul proiectelor finanțate internațional. București: Editura Fundației *România de Măine*, 2013. 175 p.



MAPAMOND PEDAGOGIC



Claudia-Gabriela
IORDACHE

Centrul pentru Inovare Publică, or. București, România

Resursele educaționale deschise în România: de la idee la practică

Rezumat: La sfârșitul anului 2017, Ministerul Educației Naționale (MEN) din România își asumă crearea a 7200 de materiale de învățare, resurse educaționale deschise (RED), printr-un proiect finanțat din fonduri europene. După cinci ani, în care organizații ale societății civile au încercat să convingă decidenții să adopte paradigma educației deschise și au contribuit la introducerea în documente strategice a

unor referințe care să permită utilizarea resurselor educaționale deschise, MEN face un pas concret și facilitează producerea RED. Articolul sintetizează traseul RED de la idee la practică în România, marchează sincopele introducerii RED în sistemul educațional și provocările unei politici pentru educația deschisă.

Cuvinte-cheie: educație deschisă, resurse educaționale deschise, politici educaționale.

Abstract: At the end of 2017, the Ministry of National Education in Romania undertook to create 7200 OERs through an EU-funded project. It took five years for various civil society NGOs to advocate for open education and to contribute to the introduction of OER engagements in strategic documents, to get to this point, when the Ministry takes a specific step towards opening up educational content. The article summarizes the way open educational resources reached the public agenda, marks the ups and downs of the process and the challenges of a coherent open educational policy.

Keywords: open education, open educational resources, educational policy.

INTRODUCERE

Paradigma educației deschise în România a fost intens promovată de organizații ale societății civile, sub umbrela *Coaliției pentru Resurse Educaționale Deschise*. Referințele despre RED propuse de societatea civilă de-a lungul ultimilor cinci ani, în documente strategice transversale, au fost acceptate de instituțiile responsabile de implementare, fără a fi dezvoltate sau integrate într-o strategie instituțională pe termen mediu și lung pentru creșterea calității și echității în educație. Cu toate acestea, la sfârșitul anului 2017, Ministerul Educației Naționale face doi pași concreți către deschiderea educației, prin stimularea creării și publicării de resurse educaționale deschise și prin reformarea sistemului de concepere și achiziție a manualelor. Primul pas îl face prin două proiecte cu finanțare europeană, pe cel de-al doilea printr-o lege, care la momentul scrierii acestui articol este încă în stadiul

de proiect de lege. Vor fi materialele, create de profesori și găzduite de minister, resurse educaționale deschise sau doar materiale de învățare? Depozitele RED gestionate de instituțiile de educație vor fi deschise și altor producători de conținut, care nu lucrează în subordinea Ministerului Educației, pe termen lung? Va stimula reforma manualelor reutilizarea conținutului educațional existent și producerea de materiale de învățare noi, mai creative și mai adaptate nevoilor de învățare ale elevilor? Cum va fi măsurat impactul acestor inițiative? Acestea sunt câteva provocări pe care le subliniem la începutul proiectelor MEN.

DOCUMENTE STRATEGICE PRIN CARE RED AU PRINS RĂDĂCINI ÎN ROMÂNIA

Legea Educației Naționale din 2011

În 2011, noua lege a educației a oferit pentru prima dată oportunitatea de creare a unui depozit național cu

resurse de învățare, altele decât manualele achiziționate de minister. Textul legii nu lasă să se înțeleagă că materialele ar putea fi reutilizate, modificate, adaptate, ci pe gratuitatea resurselor. Art. 70 (2): *Se înființează Biblioteca Școlară Virtuală și Platforma școlară de e-learning, care includ programe școlare, exemple de lecții pentru toate temele din programele școlare, ghiduri metodologice, exemple de probe de evaluare. Aceste resurse digitale vor fi protejate de Legea nr. 8/1996 privind dreptul de autor și drepturile conexe, cu modificările și completările ulterioare, Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului obținând dreptul de publicare din partea autorilor; astfel încât aceste resurse să fie accesibile permanent și gratuit oricărui elev sau profesor.* Articolul de lege nu a fost pus în practică până în prezent.

Strategia Națională privind Agenda Digitală pentru România 2020-2015

Strategia privind Agenda Digitală adaptează la contextul național Agenda Digitală Europa 2020, care vizează creșterea economică sustenabilă și incluziunea socială. În domeniul educației, România își propune prin Agenda Digitală reducerea abandonului școlar timpuriu. Direcțiile strategice asumate sunt: *ED1. Furnizarea de infrastructură TIC în școli; ED2. Dezvoltarea competențelor digitale ale elevilor și profesorilor; ED3. Utilizarea TIC (OER și Web 2.0) în cadrul procesului de învățare și în cadrul procesului de învățare pe toată durata vieții (Lifelong Learning).* Utilizarea resurselor educaționale deschise se face prin: furnizarea unui cadru optim de utilizare; digitalizarea și arhivarea conținutului educațional.

Valoarea indicatorului care să valideze atingerea obiectivului privind RED este 50% din numărul total al elevilor, utilizatori ai resurselor educaționale deschise, conform *Manualului de monitorizare și evaluare al Strategiei Naționale privind Agenda Digitală pentru România*, realizat de Banca Mondială în ianuarie 2016. Conform aceluiași document, indicatorii trebuie măsurați anual. În noiembrie 2017 nu există nicio evaluare a acestui indicator, care, cel mai probabil, este 0, având în vedere că nu a existat până în prezent o platformă instituțională care să ofere acces la RED. Strategia Agenda Digitală și agenda MEN se limitează până la momentul de față la definirea RED ca fiind materiale produse exclusiv în cadrul instituțional, de profesori.

Planul Național de Acțiune Parteneriatul pentru o Guvernare Deschisă 2016

În perioada 2016-2018, România implementează cel de-al treilea plan național de acțiune pentru punerea în practică a principiilor Parteneriatului pentru o Guvernare Deschisă. Urmând exemplul SUA, România a introdus în acest plan două angajamente referitoare la educația deschisă: *Date deschise și transparență în educație și Biblioteca Școlară Virtuală.*

Avantajele introducerii acestor angajamente sunt pe de-o parte posibilitatea detalierii unei acțiuni, astfel

încât instituția responsabilă să o poată pune mai ușor în practică și, pe de altă parte, cadrul de funcționare al OGP, bazat pe colaborare și pe co-asumare a angajamentelor, atât de instituția publică, cât și de societatea civilă, mecanismele de autoevaluare și monitorizare a implementării acțiunilor.

Concret, angajamentul prevede tipul de materiale care să fie depozitate în *Biblioteca Școlară Virtuală*, făcând un pas suplimentar față de Legea Educației din 2011, prin mențiuni clare referitoare la licențierea conținutului și prin diversificarea surselor și a furnizorilor: *materiale produse de minister și instituțiile subordonate, în principal programe școlare și manuale, pe care ministerul le achiziționează direct; resurse produse în programele cu finanțare europeană, indiferent cine este beneficiarul. În contractele de finanțare vor fi introduse clauze prin care resursele produse vor fi publicate sub licență deschisă și vor fi încărcate în portalul guvernamental; noi resurse dezvoltate de profesori și utilizate pe parcursul activităților didactice, inclusiv al inspecțiilor școlare; resurse deja dezvoltate de profesori și distribuite în alte comunități.* Mai mult decât atât, PNA OGP 2016-2018 a reprezentat un progres prin stimularea unei reforme a achiziției manualelor, care să permită procurarea separată a conținutului manualului, acesta devenind proprietatea instituției.

La jumătatea perioadei de implementare a actualului plan, în 2017, nu a fost dezvoltată încă *Biblioteca Școlară Virtuală*, conform Raportului de autoevaluare. Totuși, în toamna 2017, Ministerul Educației Naționale a demarat un proiect, CRED, care oferă resursele financiare pentru crearea infrastructurii și furnizarea de conținut pentru *Biblioteca Școlară Virtuală* și a lansat în dezbatere un proiect de lege care să schimbe regulile jocului în achiziția manualelor din fonduri publice.

Proiectul Legii manualului școlar 2017

Argumentele care au stat la baza acestui proiect de lege, neadoptat în momentul scrierii prezentului articol, țin de proprietatea asupra conținutului manualelor și de investiția din bani publici, care se pierde odată cu achiziția manualului. În nota de fundamentare a proiectului de lege se menționează: *În momentul de față, statul plătește, prin MEN, manualele școlare, dar nu are și drepturile de publicare, nefiind proprietarul manuscriselor sau al produselor informatice aferente. Acestea rămân ale editorilor. Prin urmare, orice modificare la manual se poate realiza doar cu acordul editorului.*

Dincolo de argumentele valide care stau la baza proiectului de lege, textul sabotează totuși câteva reguli esențiale specifice educației deschise:

- Licențierea deschisă a conținutului, care devine proprietatea Ministerului Educației Naționale;
- Achiziția conținutului în formate, care să permită modificarea, adaptarea, reutilizarea acestuia;

Art. 7.

(1) *Manualele școlare se prezintă astfel: a) în format letric (la solicitarea scrisă a elevului, părinților sau a profesorilor cu minimum 6 luni înaintea începerii anului școlar); b) în format pdf; c) în variantă digitală interactivă.*

(2) *Toate cele trei variante de manuale sunt proprietatea Ministerului Educației Naționale.*

(3) *Manualele prevăzute la alin. (1) lit. b) și c) vor putea fi accesate și de pe site-ul Ministerului Educației Naționale, în cadrul Bibliotecii Școlare Virtuale.*

- Stimularea utilizării de resurse variate, din surse diverse, care nu se limitează la o singură sursă de informație:

Art. 3. În toate unitățile de învățământ preuniversitar se utilizează doar manualele școlare aprobate de către Ministerul Educației Naționale.

DE LA DOCUMENTE STRATEGICE LA PROIECTE CONCRETE

În septembrie, respectiv noiembrie 2017, Ministerul Educației Naționale a făcut trecerea de la direcții și angajamente prevăzute în documente strategice la proiecte concrete prin care stimulează producerea de resurse educaționale deschise. *Curriculum relevant, educație deschisă pentru toți (CRED)* și *un proiect de informatizare completă a procesului educațional într-un județ* sunt două inițiative complementare din punctul de vedere al conținutului, competențelor și mediului educațional pe care le încurajează în domeniul educației deschise, care însă păstrează lipsa unei viziuni pe termen lung.

Câteva probleme pe care le remarcăm la începutul acestor demersuri sunt:

- Lipsa detaliilor relevante despre activitățile proiectelor, la lansare. Comunicarea oficială s-a rezumat până în prezent la publicarea unor activități generale și a indicatorilor proiectelor: formarea, prin proiectul CRED a 55000 de profesori, pentru predarea în conformitate cu noile planuri-cadru și programe școlare, cu accent pe dobândirea de către elev a competențelor-cheie, producerea a 7200 de resurse educaționale deschise, realizarea unor secțiuni pe website-urile inspectoratelor școlare județene, pentru publicarea RED colectate de la profesori, respectiv informatizarea completă a procesului educațional într-un județ, prin dotarea cu echipamente de tipul: tablete pentru uzul elevilor (în fiecare clasă numărul de tablete va fi egal cu numărul băncilor pentru elevi); laptop-uri pentru toți profesorii din județ; table inteligente (una pentru fiecare clasă); video-proiectoare și ecrane de proiecție (câte unul în fiecare clasă); conectare wireless pentru școli.

E important să știm: 1) care este conținutul programelor de formare a profesorilor, cum adresează acestea

problematica RED: valoarea reutilizării materialelor didactice, licențierea conținutului, depozite RED, instrumente on-line care permit crearea de conținut adaptat nevoilor elevului; 2) licențele pe care le vor avea depozitele RED la nivel local; 3) formatele celor 7200 de RED; 4) posibilitatea de colectare a resurselor educaționale care nu sunt produse de profesori, dar care pot fi folositoare în procesul didactic.

- Dificultatea de a evalua impactul creării resurselor educaționale deschise și al folosirii lor, din cauza acoperirii geografice a celor două proiecte. Primul se desfășoară în parteneriat cu instituții din 9 județe, cel de-al doilea într-un singur județ. La finalul implementării proiectelor nu vom avea o radiografie a relevanței investiției în resursele educaționale deschise, din moment ce utilizarea lor este condiționată de o infrastructură informatică, ce va fi acoperită într-un singur județ.
- Dificultatea dezvoltării pe termen mediu a unei politici pentru educație deschisă, bazate pe rezultatele unor proiecte realizate din fonduri publice.

CONCLUZII

În 2017, în România, resursele educaționale deschise au pătruns pe agenda publică, se regăsesc în mai multe documente strategice, însă nu au ajuns să se coaguleze într-o politică publică coerentă. Este încurajatoare asumarea de sus în jos a creării de RED, însă pentru atingerea obiectivelor educației deschise: calitate, inovație și acces egal la educație, este necesară o mai bună coordonare a proiectelor de formare a profesorilor, producere de resurse și încurajare a reutilizării acestora și, în egală măsură, este utilă atragerea mai multor actori în procesul de producere și reutilizare a conținutului.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Allen N., Gondol J. Open government partnership as a platform for advancing open education policy. 2015. Pe: <https://oerknowledgecloud.org/sites/oerknowledgecloud.org/files/214-986-3-PB.pdf>
2. Legea Educației Naționale. Pe: <http://oldsite.edu.ro/index.php/articles/14847>
3. Manualul de monitorizare și evaluare a Strategiei Naționale privind Agenda Digitală pentru România. Pe: https://www.comunicatii.gov.ro/wp-content/uploads/2016/02/Manual_Monitorizare_Evaluare_v2.0-BM.pdf
4. Planul Național de Acțiune Parteneriatul pentru o Guvernare Deschisă. Pe: <http://ogp.gov.ro/planul-national/pna-2016-2018/>
5. Proiectul legii manualului școlar. Pe: https://www.edu.ro/sites/default/files/21.09_Proiect_Lega%20manualului_0.pdf
6. Strategia Națională privind Agenda Digitală pentru România. Pe: <https://www.comunicatii.gov.ro/agenda-digitala-pentru-romania-2020/>



Oxana DRAGUȚA

Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Testările standardizate, ajută sau dăunează? Experiența americană

Rezumat: În articol autoarea face o scurtă incursiune în una din cele mai dezbătute teme din educația SUA – testele standardizate, referindu-se la originea, reacția publică, recomandările pentru a lupta cu efectele negative ale acestora, precum și la practicile bune de evaluare. Experiența altor țări în domeniul educației nu poate fi preluată întocmai, dar ne îndeamnă să reflectăm asupra situației noastre și să căutăm soluții la probleme, care, deseori, sunt similare.

Cuvinte-cheie: evaluare, teste standardizate, impact, SUA.

Abstract: In the current article the author introduces the reader into one of the most debated topics in US education, standardized tests: origins, public reaction, recommendations to fight their negative effects, and best practices. The experience of foreign educational systems, though cannot be copied, represent an additional reason to reflect about our situation and to find solution to problems, that are often similar.

Keywords: assessment, standardized testing, impact, USA.

INTRODUCERE

Voi începe cu povestea unui tânăr din Moldova, care mi-a împărtășit recent experiența sa din școală. A învățat foarte bine, în clasa a VIII-a ocupând un loc de frunte la olimpiada de matematică la nivel de instituție. După clasa a IX-a, a hotărât să intre la un colegiu din Chișinău. Aici, matematica i s-a părut mai grea, dar nici profesorul nu depunea efort suficient ca elevii să o însușească. La absolvire, în anul când bacalaureatul s-a susținut în Republica Moldova pentru prima dată, toți elevii erau bulversați, iar cei care s-au descurcat mai bine au fost colegii care au avut o înțelegere cu profesorii. Eroul nostru, originar dintr-un oraș provincial, neavând niciun sprijin, a încercat să susțină examenul cu forțele proprii. Prin urmare, examenul de matematică l-a dat pe o notă negativă, ceea ce l-a marcat profund pentru mulți ani.

Cazuri similare au mai fost în țara noastră. Întrebarea este: *Cum le evităm și folosim testările în scopul creșterii performanței elevilor?* Eroul nostru a înțeles că vina este numai a lui, dar oare este chiar așa? Nenumărate destine pot fi marcate de o notă. De aceea, este un domeniu în educație ce merită mai multă atenție, mai multă cercetare, într-o a-și îndeplini rolurile multiple pentru care a fost predestinat, cele de: diagnostic, pronostic, motivațional, de consiliere, și nu numai cel de certificare. În acest articol voi face o introducere într-un subiect discutat aprins în SUA – testările standardizate, reacțiile publice pe care le-au stârnit acestea, precum și voi enumera practicile bune în domeniul evaluării. Chiar dacă ne separă diferențe imense sub toate aspectele vieții social-economice, trebuie să recunoaștem că suntem asemănători în ceea ce privește învățarea pentru testare.

TESTĂRILE STANDARDIZATE ÎN SUA

Evaluarea elevilor este unul dintre cele mai controversate subiecte din învățământ, dezbătut atât în cadrul școlii, cât și în afara acesteia. Am trecut cu toții prin evaluări și cunoaștem cât de stresante pot fi ele. Sistemul de evaluare american a fost tradițional utilizat de către profesori pentru a măsura gradul de însușire a materiei și a îmbunătăți predarea. În ultimele decenii, în contextul promovării responsabilizării și a transparenței, examenele au devenit instrumentul principal în clasificarea școlilor pe categorii, inclusiv din perspectiva evaluării performanței profesorilor. Analiza rezultatelor la testări oferă date valoroase pentru noi politici educaționale la nivel național, regional sau local. Cu toate acestea, aplicate excesiv, ele pot prejudicia climatul din școală și distorsiona procesul educațional. În SUA, acestea au cauzat valuri de critici din partea actanților educaționali, inclusiv a părinților. *Poate oare o notă/un calificativ cuprinde complexitatea procesului cognitiv și multitudinea de dimensiuni ale potențialului uman?* Chiar dacă realizăm acest lucru, ele continuă să trezească emoții puternice, atât în familie, cât și în școală. Nu în zadar, în numeroase țări, una din reformele importante din ultima vreme implică eliminarea notelor și diversificarea gamei instrumentelor de evaluare.

Până în anii 2000, fiecare stat din SUA avea propria politică de testare. Primele teste standardizate sau teste de competențe minime au fost introduse în anii '70 ai secolului trecut. În anumite state, se evalua un eșantion de 10-15% din elevi, cu scopul asigurării că aceștia asimilează minimumul de cunoștințe, iar investițiile în educație aduc rezultate. Etapa în cauză a durat în jur de

10 ani. Ulterior, în anii '80, a avut loc o schimbare majoră de accent, de la evaluarea elevilor spre responsabilizarea școlilor și a profesorilor. În același timp, cerințele față de complexitatea testelor au crescut. Către anii '90, statul Kentucky a adoptat o politică prin care pedepsește sau recompensează școlile în funcție de reușita elevilor, acesta fiind primul pas spre politica actuală *Nici un copil lăsat în urmă* (NLCB)¹.

Prin programul *Nici un copil lăsat în urmă*, testările standardizate au fost introduse de administrația lui George W. Bush, în anul 2001, la scară națională, motivația fiind responsabilizarea școlilor și a profesorilor, fixarea unor standarde mai înalte și, în special, sprijinirea elevilor săraci și minoritari. Politica lui Bush a dictat dezvoltarea școlilor timp de 14 ani². Majoritatea testărilor, impuse de structuri educaționale statale și locale, sunt "externe", mandatate de agenții din afara instituției. Conținutul, scorurile și administrarea acestor teste sunt uniforme de la un copil la altul, de la o școală la alta³. Multe au drept obiectiv măsurarea stării actuale și evoluția în timp a performanței la nivel de stat, local și de școală. Dar cele cu miză mare au consecințe negative asupra profesorilor și elevilor⁴.

Școlile erau alese arbitrar, în funcție de obiectivele anuale, al căror termen-limită de realizare era și el stabilit arbitrar. Școala era fie pedepsită (profesori penalizați, eliberați sau chiar instituții închise), fie recompensată, în funcție de gradul de atingere a țințelor propuse. Până la aprobarea la nivel federal a Programului NLCB, cele mai multe state aveau politici similare. Odată cu aprobarea politicii federale, țințele au devenit unice. În consecință, marea durere a constat în faptul că școlile cu cele mai joase performanțe, de regulă și cele mai sărace, trebuiau "să se îmbunătățească" într-un ritm mai rapid decât cele mai dotate din punctul de vedere al resurselor umane și financiare, al infrastructurii, ceea ce în realitate este aproape imposibil de îndeplinit.

TESTĂRILE AJUTĂ SAU DĂUNEAZĂ?

În diferite situații și sub influența diversilor factori, testările pot facilita, dar și dăuna învățării. Factorii de

decizie ai sistemului educațional, atunci când aprobă politicile de evaluare, trebuie să analizeze cu mare prudență conținutul, frecvența, perioada administrării testelor, calificativul sau nota utilizată, astfel încât acestea să aducă efecte optime și să ajute la sporirea performanței academice.

Legea lui Donald T. Campbell din 1975 spune următoarele: "Cu cât mai mult indicatorii cantitativi sociali sunt folosiți pentru procesul decizional, cu atât mai mult acesta va fi subiectul presiunilor coruptibile, va deforma și corupe procesele sociale pe care intenționează să le monitorizeze". După Campbell, testările pot fi indicatori valoroși ai performanței școlare, condiția fiind o predare corespunzătoare formării de competențe generale. Dar atunci când rezultatele testărilor devin scopul învățării, acestea își pierd din valoare ca indicatori ai stării educației și distorsionează procesul educațional într-un mod nedorit.

Presiunea asupra profesorilor americani de a crește performanțele la testări s-a intensificat atât de mult în ultimii ani, încât dăunează procesului de predare/învățare. În loc să devină un mijloc de îmbunătățire a învățării, ele sunt o obsesie în sine⁵. Profesorii nu mai alocă destul timp activităților extracurriculare, de dezvoltare a școlii, de creștere profesională. Un efort mai mare este depus pentru a ajuta elevii de la limită, aproape de standardul minim, pentru a evita rezultatele proaste și consecințele negative asupra profesorilor și școlii. Se alocă prea mult timp pregătirii pentru teste, ignorând, deseori, teme importante, care nu se conțin în itemi, dar care pot scoate în relief competențe cruciale pentru era informației, precum și competențe sociale și emoționale. Prin urmare, asta a condus la o inflație de scoruri, care a depășit performanța reală de 3-6 ori⁶. Rezultatele respective nu reprezintă un indiciu onest și util al performanței elevilor.

Ken Robinson, în cartea *Școli creative*, compară standardizarea în educație cu cea în economie, afirmând că celei dintâi de aici i se trag rădăcinile. În era industrializării, prima școală publică era văzută ca un loc de pregătire a muncitorilor pentru fabrici și uzine, care îndeplineau, în mare parte, sarcini mecanice, similare. Astăzi, în era informației, această abordare a educației nu este doar depășită, ci și inumană. În contextul descoperirilor științifice în domeniul potențialului uman, este

- 1 Daniel Koretz. On the Last 30 Years of American Education. Interview, Big Think, 2016. Pe: <http://bigthink.com/videos/daniel-koretz-on-the-last-30-years-of-american-education>
- 2 David Boyles. History of No Child Left Behind. Pe: <http://study.com/academy/lesson/history-of-no-child-left-behind.html>
- 3 Daniel Koretz. Measuring Up. What educational testing really tells us. Harvard University Press, 2008. p. 47.
- 4 Ken Robinson. Școli creative. Revoluția de la bază a învățământului. București: Publica, 2015, p. 226.

- 5 Ken Robinson. Op. cit., p. 228.
- 6 Bari Walsh. When testing takes over, An expert's lens on the failure of high-stakes accountability tests – and what we can do to change course. November 3, 2017. Harvard Graduate School of Education. Pe: https://www.gse.harvard.edu/news/uk/17/11/when-testing-takes-over?utm_source=twitter&utm_medium=social&utm_term&utm_content&utm_campaign=Usable+Knowledge

inadecvat să măsoare capacitățile intelectuale ale elevilor prin aplicarea unui standard unic tuturor.

În lucrarea sa *Now you see it*, Cathy Davidson explică originea testărilor moderne. Acestea presupun forme limitate de răspuns, întrucât trebuie să fie procesate ușor de calculator la scară mare, ignorându-se, astfel, aptitudinile importante pentru secolul al XXI-lea, cum ar fi cele creative. Prin urmare, testele-grilă cu multiple variante de răspuns sunt o soluție în acest sens, întrucât elimină întrebările care nu pot avea un răspuns simplu.

Centrul Național pentru Testări Echitabile și Transparente *FairTest* din SUA, organizație nonguvernamentală care promovează educația de calitate și oportunități egale pentru toți prin o evaluare a elevilor, profesorilor, școlilor echitabilă, deschisă, validă și benefică educației, în raportul său *National Resolution on High-stakes Testing* concluzionează: „A ne baza excesiv pe testările standardizate cu miză mare în sistemele statale și federale, care pot fi trase la răspundere, înseamnă o scădere a calității educației și a imparțialității în școlile publice din SUA, prin blocarea eforturilor pedagogilor de a se concentra pe experiențe de învățare care promovează inovația, creativitatea, rezolvarea de probleme, colaborarea, comunicarea, gândirea critică și aprofundarea cunoștințelor importante, care le vor permite elevilor să se dezvolte într-o democrație, într-o societate și într-o economie din ce în ce mai globalizate.” Din câte observăm, în SUA, în goană după măsurarea performanțelor și responsabilizare în educație, nu au ținut cont de efectele negative pe care aceste teste le pot avea asupra școlilor. Totuși, Daniel Koretz, expert în evaluare, profesor la Universitatea Harvard, conchide că nu testele în sine sunt o problemă, ci abuzul și utilizarea lor în scopuri greșite. Administrate corect, acestea sunt foarte valoroase, altfel cum s-ar afla că unele grupuri de copii dezavantajați rămân în urmă⁷. Iar notele trebuie să fie acompaniate de alte instrumente descriptive de evaluare, pentru a oferi o imagine clară despre etapa de dezvoltare a elevului și a facilita înțelegerea lacunelor ce trebuie lichidate.

PRACTICI BUNE

Voi aduce câteva exemple de practici bune din SUA, de programe și școli care pledează pentru o nouă abordare a evaluării.

Learning record este un proiect implementat la scară largă în statul California. În cadrul acestuia, s-a dezvoltat un instrument de evaluare bazat pe evidențe, inspirat din teoria și practica științei învățării. Pentru a facilita procesul de evaluare, a fost elaborat un formular de opt pagini, care documentează lucrările elevului și observațiile profesorului⁸. Adicional, se organizează

interviuri cu părinții și elevii, pentru a identifica interesul elevului. Constatările servesc drept instrument de creștere a performanței la disciplinele la care elevul înregistrează rezultate mai slabe. De exemplu, unui băiat căruia nu îi plac lecturile, dar care iubește știința, i s-a sugerat să citească cărți de science-fiction⁹.

Un alt program, adoptat de o școală din New Hampshire, și-a schimbat optica și a hotărât ca evaluarea să aibă drept scop învățarea, adică să fie folosită pentru a determina câtă informație a acumulat un elev și competențele acestuia. Școala menționată a selectat, cu participarea elevilor, 17 deprinderi intelectuale și de muncă care contează într-o carieră de succes ca adult. Aceste deprinderi au fost ”descompuse” în unități mai mici, fiecare fiind însoțită de o descriere a modalității de cultivare. Prin urmare, a fost elaborat un plan foarte bine punctat, cu toții concentrându-se pe realizarea lui pentru fiecare elev. Acest lucru i-a ajutat enorm pe profesori, pentru că puteau înțelege spre ce stadiu se îndreaptă elevul și ce resurse trebuie să-i pună la dispoziție pe moment, iar elevii – unde se poziționează pe scara competențelor și care le sunt punctele forte și slabe¹⁰.

Școala Londonderry din Harrisburg, capitala Pennsylvaniei, pe care am avut ocazia să o vizitez, este o școală privată primară. M-a impresionat climatul foarte prietenos de aici. Evident, spre deosebire de școlile publice, nu este supusă stresului testelor standardizate. Acest lucru, dar și alți factori, îi face pe copii să aibă rezultate bune.

Școala a ales o abordare alternativă în procesul educațional. Doamna director Vicki Millard mi-a răspuns la câteva întrebări la temă.

1) Prin ce diferă școala Londonderry de o școală tradițională? Care este filosofia acesteia?

Școala Londonderry este diferită sub mai multe aspecte: în primul rând, capacitatea unei clase este mult mai mică, aproximativ 15-16 elevi, pe când în școlile publice tradiționale clasele pot avea 25-30 de elevi. În al doilea rând, am combinat nivelurile: clasa întâi și a doua sunt ”unite” într-o singură clasă, a treia cu a patra, a cincea cu a șasea și clasa a șaptea cu a opta. Astfel, profesorul ”păstrează” un elev timp de doi ani. Acest lucru le permite cadrelor didactice să construiască relații puternice cu elevii și familiile lor, să înțeleagă modul în care se dezvoltă fiecare elev, iar elevilor li se oferă mai mult timp pentru învățare. În al treilea rând, elevii au posibilitatea să parcurgă curriculumul în ritm propriu – nu se indică neapărat

7 Bari Walsh. Op. cit.

8 <http://www.learningrecord.org/contents.html>

9 Ken Robinson. Op. cit., p. 245.

10 Ken Robinson. Op. cit., p. 249.

munca pe care urmează să o facă. Dacă elevul poate parcurge un curriculum mai repede sau dacă avansează mai lent, îi este permis să o facă.

Filosofia Școlii Londonderry este următoarea: a oferi un program preșcolar și primar care pune accentul pe dezvoltarea holistică a copilului. Dezvoltarea socială, emoțională, cognitivă, fizică este o direcție importantă a curriculumului integrat și îmbogățit la Londonderry. Atenția principală este acordată dezvoltării aprecierii de sine ca bază necesară pentru reușita academică și interacțiunea socială a copilului.

2) *Cum are loc evaluarea elevilor? Vă rugăm să descrieți scopul, tipurile și frecvența acestora, precum și alte detalii importante în opinia Dvs.*

În învățământul preșcolar și primar, evaluarea se realizează mai ales prin observările profesorului. Cadrele didactice sunt foarte implicate și lucrează individual cu elevii în fiecare zi. În predare, ele folosesc o varietate mare de demersuri cu întreaga clasă, în grupuri mici și individuale.

În clasele mai mari, se utilizează un “card de raportare”, care conține două componente: o listă de verificare a competențelor la fiecare disciplină și o caracteristică a elevului. Lista le arată părinților competențele pe care elevul le-a dobândit și acele care sunt în proces. Caracteristica îi permite profesorului să includă mai multe detalii despre conținutul învățat la; de asemenea, să documenteze deprinderile de lucru ale fiecărui elev și dezvoltarea/creșterea sa din punct de vedere social și emoțional.

Elevii nu primesc note până în clasa a șaptea. “Cardurile de raportare” din clasele a șaptea și a opta sunt mai “tradiționale”, deoarece reflectă procentajele și calificativele la fiecare subiect. Recurgem la acest lucru întru a-i pregăti pe elevi pentru liceul tradițional. Elevii au un portofoliu pe toată durata șederii la Londonderry. Împreună cu profesorii, ei aleg, în fiecare an, lucrări care se adaugă la portofoliu – un eseu, o fotografie, un test, un desen sau chiar o înregistrare audio despre cum învață să citească! Acest portofoliu urmează elevul, astfel că, la plecarea din Londonderry, el va avea o “înregistrare reală” a modului în care învățarea lui a progresat de-a lungul anilor la noi.

3) *Credeți că obiectivul principal al evaluării este realizat? De ce?*

Da! Grație listelor de verificare, narațiunilor și portofoliului, obținem o imagine reală a progresului fiecărui elev. Este mult mai informativ decât în cazul notelor, care pot fi foarte subiective (ceea ce trebuie să facă un elev pentru a câștiga un “A” în opinia unui profesor este complet diferit de ceea ce trebuie să facă elevul pentru a câștiga un “A” în opinia altui profesor).

4) *Care este părerea elevilor/părinților despre evaluare?*

Cred că părinții apreciază cum este desfășurată evaluarea la noi în școală (sunt aici de 28 de ani și nu am avut nicio plângere!). Pentru că atunci când citesc rapoartele noastre, ei își creează o imagine clară despre copilul lor și ceea ce învață. Elevii preferă această modalitate de evaluare fiindcă așteptările sunt foarte explicite și corecte. Ei nu sunt surprinși de rapoarte, întrucât lucrează foarte bine cu profesorii, care le oferă suficient timp și o mulțime de oportunități pentru a obține rezultate bune. Elevii adoră să scotocească prin portofoliul lor! Este foarte distractiv pentru ei, fiind deja mari, să se uite la desenele și scrierile pe care le-au făcut în timp ce erau preșcolari! Și părinții prețuiesc aceste portofolii.

5) *Vă mulțumesc frumos, doamnă Director. Să aveți parte în continuare de succese similare și chiar mai mari.*

Cu mult drag. Mi-aș dori ca toți copiii să învețe din plăcere și din curiozitate, nu de dragul notelor. Noi am demonstrat că se poate.

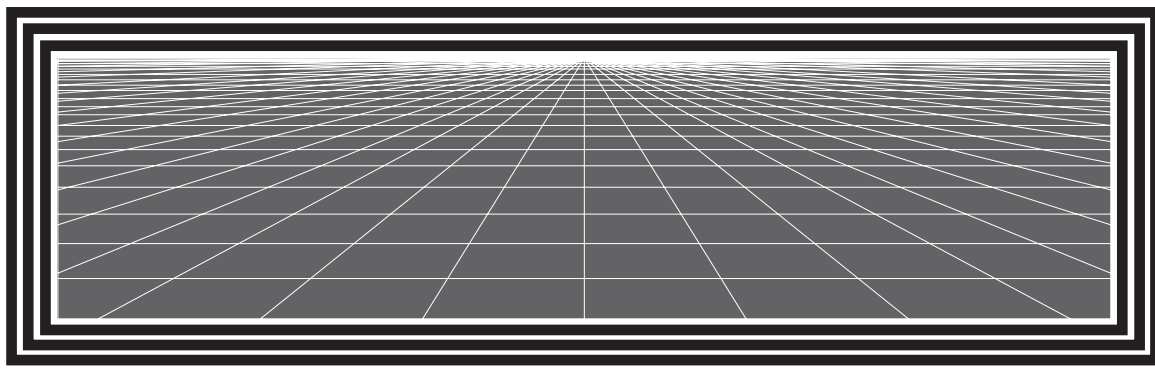
CONCLUZII

Din cele prezentate mai sus, conchidem că găsirea echilibrului între administrarea testelor și creșterea performanței școlare este o sarcină-cheie pentru liderii educaționali. Este un exercițiu dificil, întrucât acest “echilibru” este interpretat foarte diferit. Cert este că, analizând experiența altor țări, înțelegem că reușita se îmbunătățește acolo unde accentul este pus pe copil, pe competențele și atitudinile de care are nevoie în viața de adult; acolo unde atenția migrează de la notă sau calificativ spre finalitățile care urmează a fi realizate la etapa respectivă de dezvoltare.

Pentru a atinge acest deziderat, experții americani recomandă prioritizarea trebuințelor și a motivației profesorilor: prin oferirea sprijinului de care au nevoie; prin ajustarea mecanismelor de responsabilizare, care vor include aspecte pe care dorim să le vedem în clasă (climat prietenos, metode inovative de predare-învățare, utilizarea TIC etc.); prin monitorizarea tentativelor de păcălire a sistemului și prin evaluarea noilor politici educaționale¹¹.

Aceste măsuri ar putea contribui la ameliorarea calității procesului de evaluare din orice țară. Limitarea evaluării la simple note, fără a oferi o înțelegere clară a nivelului de dezvoltare al elevului și a aspectelor de îmbunătățit, este depășită în lumea modernă.

¹¹ Bari Walsh. Op. cit.



CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE



Olga COSOVAN

dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat
I. Creangă din Chișinău

Discuția de grup ca probă de evaluare orală

Rezumat: În procesul de evaluare a competențelor de comunicare, evaluarea orală nu poate fi ocolită. În acest sens, este relevantă capacitatea elevului de a construi și rosti un discurs și de a se încadra în discuții la subiecte accesibile ca vârstă și instruire. Evaluarea transparentă și obiectivă impune aplicarea unor criterii, materializate în indicatori și descriptori. Observarea unei discuții de grup, ca probă orală, impune o structură clară de indicatori și descriptori, care vizează următoarele criterii: corespunderea cu sarcina; corectitudinea științifică a declarațiilor/validitatea argumen-

telor; corectitudinea de limbă; respectarea limitei de întindere.

Cuvinte-cheie: comunicare orală, discuție, criterii, indicatori, descriptori.

Abstract: Oral assessment cannot be omitted from the evaluation of communication skills. In this respect we find relevant the student's capability to construct and deliver a speech and to participate in discussions based on subjects that are appropriate for his age and level of schooling. Transparent and objective assessment imposes certain criteria, which materialise as indicators and descriptors. Observing a group discussion as an oral assessment task imposes a clear structure for indicators and descriptors, based on the following criteria: correspondence to the task; scientific correctness of assertions/validity of arguments; language correctness; respecting length limits.

Keywords: oral communication, discussion, criteria, indicators, descriptors.

Oricine asistă la activitățile educaționale (mai ales la ore publice), concursuri și show-uri televizate deseori manifestă un dezacord cu punctele – calificativele – notele atribuite. Uneori ne întrebăm de ce, alteori profesorii sau membrii juriului găsesc oportun să explice din proprie inițiativă decizia de evaluare. Transparența evaluării impune aplicarea unor criterii pe care le cunosc din start, din momentul formulării sarcinii, și cei evaluați. Aplicarea baremelor analitice pentru variate probe scrise a devenit obișnuită în sistemul educațional din Republica Moldova, prin urmare, cei care elaborează proba/itemul trebuie să prevadă și modalitatea de atribuire a punctajului. Evaluarea actelor de comunicare orală este însoțită de grile de observare, dar și de numeroase dificultăți. În primul rând, este o procedură cronofagă: dacă intenționăm să evaluăm discursul de 5 minute al fiecărui elev, într-o clasă de 30 de elevi vom consuma pentru această probă minimum 4

lecții; în rândul al doilea, trebuie variate subiectele pentru discursuri, păstrându-se totuși același grad de dificultate; în rândul al treilea, debriefarea discursului, dacă acesta nu este înregistrat, ajunge la momente de neîncredere: cel evaluat pune la îndoială interpretarea, declară că nu ar fi spus așa ceva etc.

Și totuși... realizarea actelor comunicative în limba de instruire sau într-o limbă străină este o parte semnificativă a demersului educațional. Chiar dacă evaluarea scrisă a câștigat teren în fața celei orale, activitatea de la clasă, de zi cu zi, este una preponderent orală, iar probele orale nu pot fi evitate, de la elementarul răspuns la o întrebare până la prezentările de proporții. Variatele discursuri, alocuțiuni, susținerea referatelor, a interviurilor etc., care trebuie evaluate nu mai puțin riguros decât probele scrise, sunt o parte a activității la clasă. Iar evaluarea lor "la ochi" nu are credibilitate în contextul

actual: și profesorul, și elevii trebuie să știe înainte de aplicarea probei de evaluare care sunt criteriile, indicatorii și descriptorii. Fiecare dintre elementele acestei construcții susține transparența evaluării și departajează un răspuns excelent de unul bun sau suficient.

În linii generale, considerăm criteriul drept punct de vedere, normă, principiu pe baza căruia se face o clasificare, o definire, o apreciere; indicatorii sunt acțiuni și comportamente observabile sau alte dovezi, care indică prezența, starea sau condiția unor elemente legate de standarde; iar descriptorii – enunțuri prin care se prezintă (se descrie) comportamentul, produsul la fiecare nivel.

Interesul pentru evaluarea orală la limba și literatura română în gimnaziu și liceu a pornit de la ideea că elevul trebuie să poată realiza diverse acte de comunicare orală, adecvate ca vârstă și studii, iar standardele de eficiență a învățării [1, pp. 239-242] stipulează și descriu minuțios criteriile de evaluare a unor produse, prevăzute drept conținuturi curriculare în clasele gimnaziale: discursul de felicitare la diferite ocazii (1-1,5 minute), discursul simplu de apreciere a unui text studiat (1,5-2 minute), discursul pe o temă dată (2-3 minute), alocuțiune-exprimare a unei opinii (3-5 minute), discursul motivațional în stil publicistic (5 minute).

Un alt context de evaluare a competențelor de comunicare orală este discuția de grup, prezentă în sistemul educațional, dar, deocamdată, prea puțin aplicată ca probă de evaluare în învățământul preuniversitar din Republica Moldova. În alte sisteme educaționale, în cadrul cursurilor de limbi străine, discuția de grup poate fi și este o probă de evaluare sumativă [2]. Argumentele noastre pentru promovarea acestei forme de evaluare se sprijină pe convingerea fermă că orice om trebuie să poată discuta civilizat, în varii circumstanțe – familie, loc de studii sau de muncă, viață socială, culturală etc., iar discuția presupune abordări diferite ale subiectului, prin urmare, el trebuie înțeles și examinat divergent. Spre deosebire de alocuțiune sau discurs, discuția de grup impune și cooperarea în cadrul grupului creat ad-hoc (nu se poate să-ți rostești discursul la tema anunțată și să taci în continuare), și capacitatea de a-i asculta și auzi pe ceilalți. În continuarea logică a deprinderilor integratoare dezvoltate prin studiul limbii, încadrarea în discuție valorifică înțelegerea la auz și vorbire, dar mizează și pe capacitatea de a rezuma, sistematiza, formula informațiile obținute prin lectură.

Aplicarea discuției de grup ca probă de evaluare la cursul universitar *Tehnici de comunicare orală și scrisă*

ne-a permis să elaborăm și să testăm criteriile, indicatorii și descriptorii, pe care i-am propus ulterior și pentru probele orale ale concursurilor școlare (olimpiada la limba și literatura română, de exemplu; proba orală ca discuție de grup se realizează în clasa a IX-a).

Subiectele propuse se detașează oarecum de conținuturile curriculare și se sprijină pe diverse studii, lecturi, experiențe pe care le au la activ cei evaluați. De exemplu:

- *Tradițiile în viața elevului contemporan.*
- *Relațiile dintre părinți și copii în secolul al XXI-lea.*
- *Responsabilitatea profesorului pentru succesele elevilor.*
- *O școală modernă înseamnă...*
- *Cântecul de succes – o simbioză între muzică și versuri?*
- *Literatura și cinematografia: o polemică?*
- *Prietenia adevărată în adolescență.*
- *Spiritul de competiție și spiritul de echipă: se exclud, se completează?*
- *Nu haina îl face pe om.*
- *Rolul călătoriilor în formarea personalității.*

Criteriile pe care le punem la baza evaluării produsului-discuție sunt, în linii mari, comune pentru diverse categorii de produse:

- corespunderea cu sarcina;
- corectitudinea științifică a declarațiilor/validitatea argumentelor;
- corectitudinea de limbă;
- respectarea limitei de întindere.

Problema corespunderii produsului evaluabil cu sarcina rămâne actuală. Anume aici trebuie contracarate intențiile elevilor (și practica) de a spune orice și de a scrie orice, fără a ține seama de formularea itemului. Or, criteriul corespunderii produsului cu sarcina trebuie să fie eliminator. Dacă produsul solicitat/așteptat era intervenția în discuție, nu poate fi acceptat un discurs, recitarea unei poezii sau interpretarea unui cântec.

Într-o discuție de grup, indicatorii corespunderii cu sarcina se referă la:

- a) elevul poate organiza discuția și comunica eficient în cadrul grupului;
- b) elevul demonstrează înțelegerea subiectului de discutat.

Apreciată cu maxim 5 puncte din totalul de 40, încadrarea în discuția de grup + comunicarea în cadrul grupului se manifestă, descriptiv, astfel:

Puncte	Elevul/persoana evaluată
5	Își asumă responsabilitatea pentru succesul grupului, dirijează, dacă e cazul, discuția.
4	Adresează întrebări grupului sau persoanelor concrete (1-2).
3	Vorbește de cel puțin 2 ori, face referințe la ce au spus colegii, confirmă sau contestă ce au spus ei.
2	Se strecoară în discuție, dar detașat de ceea ce s-a spus anterior, își spune monologul (de 1, 2 ori).

1	Face încercări nereușite de încadrare (de la 1 la 3).
0	Nu se încadrează deloc. Tace.

Înțelegerea subiectului, apreciată maxim cu 5 puncte, are următorii descriptori:

Puncte	Elevul/persoana evaluată
5	Lansează interpretări proaspete, contradictorii ale subiectului. Are grijă să readucă discuția la temă dacă simte o abatere.
4	Interpretează subiectul, revine la formula care se discută.
3	Repetă ce au spus colegii, bate pasul pe loc (sau apa în piuă).
2	Demonstrează înțelegerea unilaterală a subiectului.
1	Se abate de la subiect la lucruri nerelevante. Face dovada înțelegerii simpliste a subiectului, inadecvat ca vârstă.
0	Nu demonstrează înțelegerea subiectului. Intervențiile ori lipsesc, ori sunt detașate de subiect.

În contextul unor asemenea discuții, merită să fie apreciate persoanele care știu să provoace și să direcționeze discuția, dar nu o fac demonstrativ pe șeful, superiorul, ziaristul care ia interviu, dă aprecieri colegilor. Crearea și menținerea atmosferei colegiale, de discuție este ceea ce delimitează discuția autentică de mimarea ei, cu discursuri fade, lipsite de scânteie și implicare, de sinceritate chiar. Uneori cei evaluați încearcă să spună ce cred ei că vor să audă evaluatorii, ca un set de adevăruri însușite, dar neîmpărtășite. Pentru discuție, trebuie să apară o voce în grup care va spune *nu* ideilor de la suprafață. Discuția la un subiect banal cum este *Nu haina îl face pe om*, după declarațiile de serviciu la temă, ori bate pasul pe loc (*Într-adevăr, nu haina îl face pe om; este important ca haina să fie curată; este important omul, nu haina pe care o poartă etc.*), ori trebuie să se orienteze spre aspecte mai subtile: dress code, uniformă, potrivire la eveniment, ocupație, statut: *Nu haina îl face pe om, dar nu poți ignora niște reguli, scrise sau nescrise, de vestimentație. Nu poți veni la școală în ținută de plajă, nu poți veni la serviciu îmbrăcat oricum. Uneori, haina este semnul distinctiv al serviciului pe care îl prestează persoana...* Elevii cunosc și aplică variate tehnici de discuție, procesul fiind, de regulă, dirijat de profesor. Acum e momentul să demonstreze că au asimilat și strategia de discuție.

Corectitudinea științifică a declarațiilor/validitatea argumentelor are în calitate de indicatori:

- elevul exprimă un punct de vedere pertinent, coerent cu datele științelor și logic;
- elevul prezintă argumente valide pentru declarațiile făcute;
- elevul aduce exemple relevante și corecte din domeniile științei, literatură, istorie, cinematografie întru susținerea opiniei exprimate.

Descriptorii pentru exprimarea punctului de vedere pertinent, coerent cu datele științelor și logic în raport cu subiectul discutat (în limita de 5 puncte maxim) arată așa:

Puncte	Elevul/persoana evaluată
5	Exprimă clar punctul de vedere propriu, bazat pe anumite date și informații corecte, sigure.
4	Își exprimă incert punctul de vedere, fără a-l sprijini sigur pe date concrete.
3	Exprimă puncte de vedere contradictorii, repetând ce au spus alții – ar vrea să aibă, dar nu are un punct de vedere propriu, nu se referă la informații sigure.
2	Exprimă un punct de vedere paralel cu subiectul, nu este la subiect. Încearcă să formuleze un punct de vedere personal (cel puțin, părerea mea este...). Nu face referințe la date clare.
1	Încearcă să vorbească la subiect, dar e mai curând o informație nesigură decât un punct de vedere. În alocuțiuni lipsește personalizarea.
0	Nu exprimă un punct de vedere la subiect.

Pe lângă înțelegerea subiectului de discuție, oricât de liberă ar fi ea și neîncorsetată de conținuturile disciplinelor școlare, punctul de vedere exprimat trebuie să demonstreze un orizont de cunoaștere. Datele din istoria umanității, referințele la anumite personalități, ani, evenimente, fapte cunoscute sunt inerente susținerii unui punct de vedere exprimat. Problema pe care o detectăm în acest caz e legată de caracterul nefuncțional al cunoștințelor (foarte puțini elevi pot lega informațiile asimilate la materiile școlare de un subiect discutat la limba și literatura română) și referințele vagi (de genul *Spunea cineva...*). Gafele confuziei de epoci, culturi, personalități sunt frecvente.

Descriptorii pentru argumentare (punctaj în limita de maxim 5) se prezintă astfel:

Puncte	Elevul/persoana evaluată
5	Formulează argumente coerente cu discuția și originale.
4	Formulează argumente valide, logice, dar lipsite de originalitate.
3	Argumentează logic, dar incoerent, confuz.
2	Aduce argumente cu validitate incertă (argumentul nu susține punctul de vedere exprimat).
1	Încearcă să argumenteze, dar ceea ce propune nu este argument pentru opinia exprimată (sau lipsește opinia exprimată).
0	Nu aduce argumente.

Descriptorii pentru relevanța exemplelor din domeniile științei, literatură, istorie, cinematografie întru susținerea opiniei exprimate se structurează în felul următor:

Puncte	Elevul/persoana evaluată
5	Aduce exemple corecte, coerente cu discuția și originale.
4	Aduce exemple relevante, logice, dintre cele mai uzuale la subiectul dat.
3	Dă exemple logice, dar expuse confuz.
2	Aduce exemple care au relevanță incertă.
1	Dă exemple confuze, fără certitudine (personaj fără titlul textului, episod etc.).
0	Nu aduce atare exemple.

Tehnicile de argumentare, la fel exersate în diverse activități la clasă, acum trebuie încadrate în discuție, fără a insista asupra tehnicii ca atare. Ajuns la o vârstă a maturității școlare, elevul poate vedea conexiunea subiectului în discuție cu punctul de vedere exprimat, argumentele aduse și exemplele citate. Pentru a aduce un exemplu mai puțin uzual, original, e nevoie de o expunere laconică, rezumativă, dar totuși plastică. Citatele din creația scriitorilor, aforismele incluse în discurs la fel reclamă exactitate și plasticitate. Nu este suficient să reciti un citat, oricât de profund și valoros ar fi, dacă acesta nu este organic introdus în discuție pentru a spori validitatea argumentelor.

Criteriul corectitudinii de limbă se materializează, în linii generale, în indicatorul *Elevul respectă norma limbii literare în toate manifestările ei*. Dată fiind complexitatea a ceea ce se numește *corectitudine* de limbă (atenție și la ortoepie!), dar și importanța evaluării riguroase a acestui aspect în procesul discuției, considerăm oportun a acorda maxim 10 puncte pentru comunicarea impecabilă, aplicând următorii descriptori:

Puncte	Elevul/persoana evaluată
10	Vorbește impecabil.
9	Are ușoare devieri de la normă, sincope în lansarea frazelor, vocale neancorate în discurs (î, ă), interjecții.
8	Comite gafe de pronunție, rostește palatalizat sau în varianta regională.
7	Comite gafe lexicale, vocabularul e sărac, pronunția și debitul sunt sub normă.
4-6	Lansează fraze incoerente, se atestă gafe lexicale, pronunția și debitul sunt sub normă.
1-3	Comite numeroase gafe, inclusiv și de acord gramatical, de utilizare a barbarismelor etc.
0	Nu participă în discuție.

Criteriul de respectare a limitei de întindere este important pentru orice probă de evaluare; în cazul discuției de grup, aceasta se stabilește, pentru elevi de gimnaziu, la 10-15 minute. Indicatorul se formulează: *Grupul discută eficient subiectul propus în limita de timp stabilită*. Problemele atestate în aplicarea acestui criteriu/indicator se rezumă la:

- implicarea diferită a persoanelor în discuție (cineva e activ pe toată durata discuției, cineva și-a spus punctul de vedere și e absent în continuare sau așteaptă să fie întrebat; în intenția de a se manifesta pozitiv, unii elevi monopolizează discuția, chiar dacă nu prea au ce spune, iar cei timizi, nesiguri găsesc cu greu momentul în care pot interveni);

- deseori, ideile se epuizează repede, după 5 minute de exprimare a punctului de vedere participanții se uită interogativ unii la alții, pentru că, realmente, nu pot construi discuția și nu au alte idei. Dacă discuția se blochează, profesorul își poate asuma rolul de participant, pentru a injecta/infiltra idei care vor fi dezbătute, dar aceasta e adecvat doar la etapa de învățare, nu și la cea de evaluare. În caz contrar, discuția care este sub genericul *bate apa-n piuă să se-aleagă unt* trebuie oprită și estimat timpul utilizat eficient.

Descriptorii sunt simpli:

Puncte	Elevul/persoana evaluată
1-5	Participă eficient la discuție (minutele, în raport de 2:1, se convertesc în puncte atribuite fiecărui membru al echipei; dacă discuția a durat 6 minute, fiecare participant care s-a implicat va primi 3 puncte, dacă discuția a durat 10 minute – 5 puncte).
0	Nu participă la discuție.

Aplicarea acestor criterii, indicatori și descriptori, firește, solicită timp și efort din partea profesorului sau a altor evaluatori, dar numai așa putem avea certitudinea aprecierii obiective. În cazul evaluărilor ordinare la clasă, se poate recurge la evaluare reciprocă, se poate filma discuția și realiza autoevaluarea, iar în cazul evaluărilor externe, la concursuri și examene (eventual) este bine ca un membru al juriului să urmărească un indicator, astfel ca ”instrumentele” de măsurare să fie aceleași pentru toți participanții. Impactul acestor probe (al aplicării lor

consecvente și corecte) trebuie să cultive un vorbitor apt să discute civilizată în limba română literară.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Ghicov A. et al. Referențialul de evaluare a competențelor specifice formate elevilor prin disciplinele de studiu. În: Pogolșa L., Bucun N. (coord. șt.) Standarde educaționale. Chișinău: Lexon-Prim, 2012.
2. <http://www.tedpower.co.uk/discuss.html>



Zorina GHILEȚCHI

gr. did. sup., Colegiul Național de Comerț al ASEM

Latura invizibilă a evaluării: caracterul formativ al procedeelor alternative de evaluare

Rezumat: Articolul pune în discuție problema evaluării, autoarea detașându-se de clișeele pedagogice. Se insistă pe ideea că evaluarea este formativă atunci când elevii înșiși participă la aprecierea propriei învățări. Profesorul, prin inițiativele sale metodice, ar trebui să pledeze pentru o evaluare în scopul învățării, nu doar pentru o evaluare a învățării.

Cuvinte-cheie: evaluare formativă, performanță, evocare, realizare a sensului, reflecție, extindere, metode alternative de evaluare.

Abstract: The article calls into question the problem of school evaluation by taking it away from traditional pedagogical clichés. It highlights the idea that assessment may be formative, when pupils participate in the evaluation of their own learning. Through a judicious choice of methodological initiatives the teacher needs to promote assessment for the sake of learning rather than mere assessment of learning per se.

Keywords: formative evaluation, performance, evocation, realization of meaning, reflection, extension, alternative methods of evaluation.

Explozia informațională, indice definitoriu al timpului în care trăim, determină ritmul perimării cunoștințelor, care, uneori, ajunge la cote îngrijorătoare. Suntem martorii unei tendințe păguboase: ceea ce este nou astăzi, mâine ar putea fi depășit ca actualitate. „Supliciu” acestor constatări își păstrează neclintirea, dacă li se alătură și alte constatări savante ce țin de domeniul psihosocial. Astfel, filosoful George Simmel menționează că în secolul al XIX-lea conștiința de sine a omului era mult mai statică și, ca rezultat, omul își vedea viața ca fiind un produs a cărui valoare crește în timp. În secolul al XX-lea, și mai ales al XXI-lea, oamenii au început să se considere a fi în

permanentă modificare și formare. În consecință, „a fi” lasă locul lui „a deveni”. În același timp, în opinia lui Christopher Lash, conștiința istorică a început să cedeze în fața celei terapeutice. Oamenii au încetat să gândească în termenii rolului lor în istorie. Decăderea acestora în favoarea celeilalte reprezintă premisele unei alte abordări a Sinelui, în contextul unei evaluări a ceea ce faci și cum faci, moment ce nu poate fi ignorat mai ales de pedagogie – o „artă” a validării cunoștințelor.

Așadar, aceste abordări au fost întărite și de unele experiențe trăite pe parcursul activității mele profesionale din ultimii ani, care m-au pus în situația de a revizui noțiunile de *erudit*, *enciclopedism*, *performanță*, *succes*. Dacă primele două se înscriu în segmentul anacronic al elevului multilateral dezvoltat, obiectiv depășit al pedagogiei, celelalte două atrag tot mai mult atenția, mai cu seamă pentru că solicită o discuție aparte despre importanța conceptului de *evaluare* și, prin extensie, al celui de *auto-evaluare*. Țin să remarc că, la rândul lor, cuvintele *succes* și *performanță* induc ideea că obținerea unei eficiențe în ceea ce îți propui se face secvențial, realizând traiectoria achiziției „pas cu pas”. Cu alte cuvinte, fiecare „îndemănare” dobândită poate fi interpretată drept depășirea unui nou prag de performanță sau a unui alt orizont de așteptare. Din acest punct de vedere, evaluarea este și „un dialog cu sine” – un moment inovativ, o abordare diferită de cea de altădată. Tocmai de aceea, aspect important pentru pedagogia modernă, obiectivele evaluării se suprapun cu obiectivele operaționale, ceea ce clarifică situația privind considerațiunea de a fi privită drept conexiune inversă. Ca efect, extinde suprafața prezenței sale la lecție și permite reevaluarea impactului pe care-l produce. Altfel spus, eroarea, element-cheie al feedback-ului, nu ar trebui să fie imaginea copilului cu rezultate inferioare. Accentul se schimbă: deficitul cognitiv oferă oportunitatea depășirii acestuia, moment fundamental pentru înaintarea spre succes. Avantajul maxim pe care îl oferă evaluarea corectă este dezvoltarea capacității elevului de autoreglare – așadar, monitorizarea propriului succes. Inițiativele pedagogice care pledează pentru o evaluare în scopul învățării poartă un caracter formativ, spre deosebire de o evaluare a învățării. Abordarea „evaluarea ca feedback” este foarte eficientă, mai ales că este orientată spre profesor, prin intenția de a determina punctele forte și slabe din predarea sa, măsura în care elevii au reușit să se apropie de criteriile de reușită. În același timp, învățarea prin generarea unui feedback îi ghidează pe elevi pe traseul cunoașterii: *Încotro merg? Cum voi ajunge acolo? Spre ce mă îndrept în continuare?* Doar o astfel de evaluare implică o colaborare activă dintre profesor și elev și demonstrează că profesorii folosesc evaluările în interpretările lor formative. Elevii vor învăța să recunoască și să-și înțeleagă performanțele doar participând la evaluarea propriei învățări. Mai mult, elevii care și-au dezvoltat capacitățile de evaluare sunt

mai motivați să acceseze, să interpreteze și să utilizeze informația oferită.

Cum obținem o evaluare formativă? Care sunt condițiile pentru o evaluare formativă? Aceste întrebări ascund deficiențele cu care se confruntă pedagogia modernă: critica metodelor de notare, lipsa unei baze obiective (nota trebuie să aibă atât o valoare diagnostică, cât și una prognostică), precum și posibilele efecte psihologice „traumatizante”. În acest caz, vorbim de sursele de eroare pedagogică: efectul „halo”, factorul contrast, factorul ordine, factorul Pygmalion, factorul „ecuație personală”. Întru a depăși aceste situații dăunătoare pentru ambele părți din relația *profesor-elev*, trebuie să se stabilească mai întâi ce este o evaluare formativă și care sunt procedeele ce furnizează informații relevante despre nivelul așteptat de performanțe ale elevilor, precum și reușita implicațiilor metodologice ale pedagogului.

În ceea ce urmează, prezentăm un „rechizitoriu” metodologic pe care l-am aplicat la lecțiile de limbă și literatura română. Intenția subsemnatei este să contribuie în acest mod la eficientizarea procesului instructiv-educativ, subliniind importanța feedback-ului din timpul lecției, adică a evaluării formative pentru intervale scurte sau ceea ce unii cercetători numesc „evaluarea formativă imediată”. Recunosc că alegerea metodelor alternative de evaluare pentru anumite etape ale lecției, explorând caracterul formativ, a fost piatra de încercare a calităților mele profesionale.

PRAXIS PEDAGOGIC. DESCRIEREA DEMERSULUI DIDACTIC ȘI A SITUAȚIILOR DE EVALUARE CU IMPLICAREA PROCEDEELOR ALTERNATIVE. ARGUMENTAREA PLEDOARIEI

Desfășurarea lecției cu tema *Poezia Trecut-au anii... de Mihai Eminescu – pendulare între doi poli ai existenței umane: copilărie și maturitate* a prevăzut atingerea unor finalități operaționale cognitiv-formative/de comunicare/atitudinale, precum:

- să actualizeze sensul conceptelor operaționale filosofice și poetice din sfera temporalului: timp obiectiv/subiectiv;
- să înțeleagă maniera inducerii elementelor filosofice în substanța poetică (ipostazele eului liric, stările trăite, motivele flotante, simbolurile), care argumentează originalitatea poetului în tratarea temei;
- să distingă particularitățile limbajului poetic din perspectiva sinonimiei contextuale;
- să exerseze competența de a susține un discurs interpretativ și argumentativ, oral și scris;
- să integreze creația eminesciană în contextul literaturii universale;
- să-și redescopere afinitățile cu textul liric eminescian.

SITUAȚIA DE EVALUARE 1 (EVOCAREA: VERIFICAREA TEMEI DE ACASĂ)

Ca temă de casă, elevii au pregătit comentariul literar al poeziei *Peste vârfuri* de Mihai Eminescu. Într-o evaluare performanțele elevilor la realizarea acesteia, profesorul va alege metoda *Scaunul autorului*, care presupune interviuarea de către elevi (profesor) a unui coleg. Interviul permite a clarifica elemente din „laboratorul de creație” al elevului, care își asumă rolul autorului, fiind conștient de responsabilitatea pentru argumentarea subiectului pus în discuție. De exemplu:

- Maestre, de ce atâta tristețe în vocea poeziei Tale?
- De ce cadrul de natură din poezie prefigurează, în special, elementele autohtone *codrul, arinul*? Ce vrea să însemne prezența elementului inerent spiritualității noastre, *dorul*?
- Ce desemnează titlul *Peste vârfuri*?
- Cornul, proiectat într-o imagine auditivă, întrepătrunde codrul, care-și bate frunza lin, imagine vizuală, ce sugestie creează această inter-influență?
- Cum se explică că sunetele cornului sunt dulci și cum poți avea un *dor de moarte*?
- Dragă maestre, de ce ai ales pentru poezie ritmul trohaic?
- Maestre, ai ceva să ne reproșezi?

La rândul său, proiecția corectă a întrebărilor va subînțelege nivelul de pregătire a temei pentru acasă, devenind un criteriu de reușită a elevilor. Ambele părți, cel interviuat și cei care interviuează, vor evalua reciproc nivelul achizițiilor făcute. În același timp, clasa va trăi experiența unui „orizont de așteptare” a răspunsului valid, ceea ce înseamnă că metoda poartă și un caracter de autoevaluare. Argumentarea utilizării metodei date pentru această etapă a lecției permite valorificarea a două obiective de evaluare: competența de interpretare hermeneutică a unui text literar deja studiat, precum și competența de comunicare orală.

SITUAȚIA DE EVALUARE 2 (REALIZAREA SENSULUI: REACTUALIZAREA

CUNOȘTINȚELOR ASIMILATE ANTERIOR)

Procesul de pregătire a terenului cognitiv pentru conținutul nou, prin transfer de competențe dobândite anterior, pune în evidență abilitatea elevului de a descoperi prin analogie, reactualizând nivelul de pregătire format, sau de a reveni la situația care oferă conștientizarea „decalajului” dintre *cunosc* și *recunosc*, *recunosc* și *pot aplica*. Astfel, procedeul de evaluare *Predicția* valorifică competențele cognitive, precum și pe cele generale. Profesorul le va cere elevilor să determine lista de așteptări pe care ar fi avut-o pentru poezia cu titlul *Trecut-au anii...* de Mihai Eminescu, pornind de la premisele observate: orizontul semantic, inversiunea, punctele de suspensie, forma hotărâtă a substantivului *anii*.

La solicitarea profesorului, se vor face predicții de tipul: „orizontul semantic indică tema literară – timpul, accentuându-se, prin inversiune, trecerea irecuperabilă a anilor”; „punctele de suspensie fac trimitere la interiorizarea sentimentului trăit, tensiune, întreruperea intenției de a lupta, renunțare”; „substantivul articulat hotărât individualizează sentimentul trăit” etc. Avantajele utilizării procedurii care asigură feedback-ul cunoștințelor învățate sunt evidente: se suscită capacitatea de antrenare a cunoștințelor obținute, având provocarea reluării acestora, prin autoevaluare. În același timp, și pentru profesor este un prag de performanță.

SITUAȚIA DE EVALUARE 3 (REFLECȚIA)

Pentru această etapă se vor alege procedee de evaluare ce oferă posibilitatea unei aprecieri mai ample a rezultatelor elevilor, precum și a activității profesorului pe parcursul orei. Sarcina prevede realizarea unui eseu-sinteză cu titlul *Timpul – sursă generatoare a tristeții metafizice în poezia Trecut-au anii...*, prin valorificarea *Hărții conceptuale (Figura 1)*. Caracterul filosofic, precum și universalitatea operei eminesciene impune alegerea unei metode care ajută elevul să recepteze opera prin prisma vizualizării unei structuri de cunoaștere concentrică, ceea ce permite ierarhizarea, atotcuprinderea și sistematizarea cuvintelor-cheie, precum și a liantelor de tranziție ontologică. Procedeul *Harta conceptuală* acoperă următoarele obiective de evaluare: competența de a sintetiza informația; competența de a interpreta datele, semnele, limbajul unui text, precum și competența de a relaționa elementele conținutului studiat. Metoda imprimă caracterul de evaluare formativă, autoevaluare și evaluare reciprocă. Profesorul va implica elevii în aprecierea lucrărilor scrise, subliniind că evaluatorii, clasa, vor determina mai întâi criteriile de evaluare. Printre criteriile enunțate vor figura: gradul de atotcuprindere a hărții conceptuale în prezentarea temei, exactitatea informației proiectate, exemplificarea prin apelarea la sursele artistice ale textului.

SITUAȚIA 4 (EXTINDEREA: ASIGURAREA RETENȚIEI ȘI A TRANSFERULUI)

La această etapă a lecției este oportun să utilizăm metode ce ar oferi informații despre aprecierile elevului asupra aspectelor legate de procesul cunoașterii. Mai ales este important să avem înțelegerea cum a avut loc propriul proces de cunoaștere pentru fiecare elev. Metoda *Jurnalul reflexiv* este generoasă în a furniza date despre performanțele elevilor, explorând și latura *autoevaluare*. Argumentarea prezenței sale este că permite enunțarea pragurilor de cunoaștere, elevul monitorizându-și propriul succes. În plus, este o metodă percepută în afara zonei de stres. Pentru a crea efectul „inventarierii” riguroase, profesorul va trebui, de fiecare dată, să „reinventeze”

algoritmul, ca să evite repetările și obișnuința. Astfel, la tema studiată s-au propus următoarele întrebări: *Ce am învățat nou la această lecție? Ce idei am reținut? Ce motiv literar, figură de stil pot/vreau să comentez? Ce am aflat despre noțiunea-concept timp, supratemă a creației eminesciene? Ce aș vrea să reiau din conținutul lecției pentru repetare, aprofundare?*

În concluzie: Atunci când evaluarea este considerată o modalitate de obținere a feedback-ului, există premisele unei îmbunătățiri a procesului instructiv-educativ, spre deosebire de cazul când este văzută mai curând ca o informare a elevului cu privire la nivelul de pregătire actual. Aceasta este, de fapt, esența evaluării formative. De menționat că articolul nu pune intenționat în discuție raportul dintre apreciere și notare, subliniind încă o dată ideea că nota (mai ales cea nedorită) nu va schimba comportamentul de învățare al elevului. În schimb, alegerea eficientă a metodei de evaluare va spori interesul acestuia pentru o altă performanță.

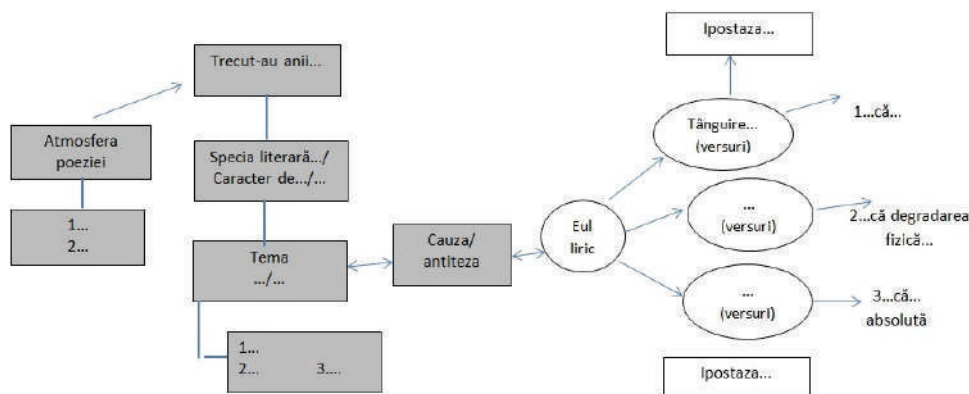


Figura 1. Harta conceptuală a poeziei Trecut-au anii...

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bocoș M., Juncan D. Teoria și metodologia evaluării: repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor. Pitești: Paralela 45, 2017.
2. Hattie J. Învățarea vizibilă: ghid pentru profesori. București: Trei, 2014.
3. Ilie E. Didactica limbii și literaturii române. Iași: Polirom, 2014.
4. Ionescu M., Bocoș M. Tratat de didactică modernă. Pitești: Paralela 45, 2017.
5. Porumb E. M. Capitalul uman și social. Cluj-Napoca: Efes, 2002.

Metode de lucru cu textul literar



Livia BOCLINCA

gr. did. II, Liceul Teoretic Vl. Maiakovski, mun. Bălți

competență lectorală, limba română pentru alolingvi.

Rezumat: Modelul cultural percepe literatura ca o sursă de date, lectura fiind calea ce face posibilă intrarea în posesia acestor date. Modelul lingvistic caută să obțină o integrare mai strânsă dintre limbă și literatură. Elevii își pot îmbunătăți competența lingvistică, utilizând literatura ca mijloc de studiere a limbii. Modelul creșterii personale le oferă prilejul de a corela și a reacționa la diverse teme și probleme, creând o conexiune cu propriile experiențe de viață. În consecință, elevii sunt stimulați să avanseze sub aspect lingvistic, emoțional și personal.

Cuvinte-cheie: literatură, lectură, competență lingvistică,

Abstract: The Cultural Model views literature as a source of facts or information and therefore reading tends to be based on obtaining information. In this model, the teacher transmits knowledge and information to the students. The Language Model seeks a closer integration between language and literature. Students can improve their language proficiency by using literature as a resource in language learning. The Personal Growth Model seeks the opportunity for students to relate and respond to themes and issues by making a connection to their personal experiences. Consequently, students' progress is stimulated in terms of language, emotions and character development.

Keywords: literature, reading, linguistic competency, literary competency, Romanian for non-native speakers.

Obiectivul fundamental al procesului de instruire contemporan, stipulat de curriculumul modernizat și de cerințele societății, este dezvoltarea armonioasă a personalității. Lectura contribuie la îmbogățirea cunoștințelor elevilor; la formarea unui vocabular bogat, multicolor; la educarea sentimentelor estetice [5]. Cu cât mai mult citește un copil, cu atât mai ușor se va exprima, oral și în scris.

Scopul studierii limbii și literaturii române în școlile alolingve (și nu numai) este și acela de a forma o personalitate cu o vastă cultură, capabilă să se integreze în societatea contemporană, să comunice și să interacționeze cu ceilalți, să-și utilizeze în mod eficient și creativ capacitățile în rezolvarea unor situații-problemă din cotidian, să tindă să se dezvolte continuu sub toate aspectele. Și profesorul trebuie: să se perfecționeze mereu; să fie la curent cu ultimele realizări ale științei pedagogice, pentru a-și îmbogăți ”stocul de idei în domeniu” și a se înarma cu noi strategii didactice; să tindă să înzestreze elevii cu cât mai multe cunoștințe, să-i crească apți de a se încadra activ în diverse sfere ale vieții sociale, dornici de a se familiariza cu valorile culturale și de a trăi momente de satisfacție în urma lecturii, de a poseda un lexic bogat, de a vorbi liber și corect etc.

Stimularea plăcerii de a citi este un factor important în menținerea interesului pentru studierea limbii și literaturii române de către alolingvi. Pentru a atinge acest scop, cadrul didactic va folosi metode și tehnici prin care să implice activ elevii în demersul la clasă, să-i încurajeze să participe la dezbateri, să accepte puncte de vedere diferite. Or, prin aplicarea metodelor interactive comunicarea cadru didactic-elev devine mult mai productivă, cel dintâi reușind să-și cunoască mai bine discipolii [1, p. 65].

În cadrul orelor de limba și literatura română consider oportună susținerea de către profesor a oricărei opinii la tema pusă în discuție, a oricărei idei expuse argumentat de către elevi, fără a opta în favoarea unui răspuns în detrimentul altuia. Astfel, elevii vor putea ieși din tiparele obișnuite de gândire, devenind mai liberi și mai deschiși în exprimare.

Limba și literatura română ocupă un loc însemnat în planul de învățământ al școlii de cultură generală. Importanța acestei discipline derivă din specificul conținutului său, din natura sa artistică, precum și din contribuția la realizarea obiectivelor instructiv-educative generale. Literatura se prezintă ca un mijloc specific de (auto)cunoaștere. Aportul său la formarea personalității elevului este deosebit: educarea gustului artistic, estetic; dezvoltarea gândirii; lărgirea orizontului intelectual, cultivarea valorilor umane și, nu în ultimul rând, îmbogățirea vocabularului, formarea deprinderilor de comunicare corectă și eficientă.

Parte integrantă a procesului de reformare și perfecționare a învățământului, modernizarea predării și receptării literaturii în școală privește, în egală măsură, conținuturile disciplinei, strategiile didactice și formele de organizare a activităților. Profesorul poate alege și

combina cele mai potrivite metode doar în condițiile existenței unei gândiri metodice, ca rezultat al unei informări/formări adecvate; a unei experiențe profesionale solide, a unor părgihii, mecanisme de influență benefică asupra potențialului creativ al elevilor.

La orele de limba și literatura română orientez elevii să-și dezvolte vocabularul, căci *la început a fost cuvântul...* Fără însușirea unui material lexical adecvat, lectura și comunicarea devin practic imposibile. Consider că studierea lexicului și a textului sunt două etape ce trebuie să se intercaleze, deoarece o bună înțelegere a cuvintelor noi poate fi asigurată prin folosirea acestora într-o anumită situație comunicativă. Astfel, la studierea textului literar, demersul presupune următoarele etape [6, p. 54]:

- Prelectura: ghicirea conținutului pe baza imaginilor, a titlurilor, cuvintelor-cheie; brainstorming; citirea sau audierea unei secvențe cu aceeași tematică; citirea primei și ultimei propoziții a textului, ghicind ideile principale.
- Lectura: lectură pe secvențe; scrierea întrebărilor; notarea ideilor principale; extragerea afirmațiilor-cheie;
- Postlectura: redactarea rezumatului; scrierea eseurilor de diferite tipuri; argumentarea propriilor opinii; formularea concluziilor.

Metodele și tehnicile pentru care optăm sunt:

- Etapa de evocare: *Acrostihul; Argumentarea; Ciorchinele; Asociațiile; Eseul de 5 minute; Interviuul; Textul calchiat; Văd-aud-simt; Matricea semantică; Rețeaua eului liric/personajului; Harta eului liric/personajului etc.*;
- Etapa de realizare a sensului: *Rețeaua de discuție (Anexa 1); Tabelul semantic; Fișa de analiză a textului (Anexa 2); Press; Metoda inteligențelor multiple; Mozaicul; Explozia stelară; Cubul; Scheletul de recenzie (Harta lecturii) (Anexa 3); Interviuul în trei trepte; Studiul de caz; Cvintetul; Reportajul; Jocul de rol etc.*;
- Etapa de reflecție: *Graficul T (argumente PRO și CONTRA); Diagrama Venn; Scrierea reflexivă; Fotolimbajul (Brainstormingul cu mapa de imagini); Zodiacele; Rețeaua personajului (Anexa 4); Ciclograma personajului (Anexa 5); Fișa de caracterizare în patru pași; Curriculum Vitae al personajului; Portofoliul; Analiza SWOT etc.*

Oricare dintre instrumentele enumerate poate fi utilizat și la alte etape ale lecției, în funcție de scopul urmărit.

Activitatea de predare a cunoștințelor și de formare a abilităților se construiește pe evocarea unor cunoștințe și pe actualizarea informațiilor asimilate, precum și pe experiențele proprii ale elevilor. Lectura predictivă stimulează imaginația elevilor. Este o metodă de lucru care aduce noi experiențe de învățare, prin intermediul căreia se exersează capacitatea de a găsi soluții origi-

nale la o situație posibilă, pornind de la cuvinte-cheie sau de la titlul operei, până la citirea pe fragmente și verificarea cu confirmarea sau infirmarea predicțiilor. Cadrul didactic poate folosi această metodă pentru abordarea unor texte narative la prima vedere, texte care se pretează la interpretări multiple, cu mai multe personaje și acțiuni. Pe parcurs, se întocmește o *hartă a predicțiilor*, care constă în confruntarea textului original cu propriul rezultat. Elevii pot lucra atât individual, cât și în perechi, în grupuri de câte 4-5, cu raportare frontală după fiecare fază. Parcurgând etapele lecturii predictive, elevii au impresia că pot interveni în text, pot deveni ei înșiși creatori. Astfel, lectura predictivă îi determină să gândească, să facă apel la ceea ce știu, la experiența personală, să se implice activ în învățare, facilitând înțelegerea în profunzime a textului.

Brainstormingul cu mapa de imagini. Valorifică asociația mentală a fiecărui elev, stimulează generarea de idei, evită blocajele cognitive și emoționale. Procedura de aplicare este următoarea:

- ✓ După lectura poeziei, în fața clasei se lansează problema (de exemplu: *Ce realitate descoperă/crează M. Eminescu în poezia Și dacă...?*).
- ✓ Se organizează un brainstorming oral cu clasa (elevii propun diverse variante de răspuns, manifestând o deplină descătușare a imaginației).
- ✓ Se prezintă clasei o imagine (de exemplu, *Îngerul călător* de Gustav Moreau).
- ✓ Urmează brainstormingul individual (în tăcere), inspirat de imagine. Fiecare elev notează toate ideile ce-l „asaltează” în urma receptării imaginii, având ca reper întrebările: *Ce sugerează imaginea? Ce idei îți trezește?*
- ✓ Pentru a obține cât mai multe idei, profesorul poate recurge la a doua imagine, asemănătoare ori diferită din punctul de vedere al atmosferei create, dar păstrând procedura de lucru.
- ✓ Se formulează concluzia pe marginea problemei enunțate, pornind de la ideile expuse pe parcursul brainstormingului.

Menționăm că profesorul, optând pentru lucrul în grup ca formă de organizare a activității elevilor, poate formula chiar de la început mai multe întrebări (de exemplu: *Ce stări trăiește eul liric? Care sunt obsesiile acestuia? Care sunt simbolurile poeziei și ce sugerează ele? Ce temă abordează autorul în poezie? Care sunt motivele?* etc.), fiecărei echipe revenindu-i una dintre ele. Brainstormingul se organizează în baza aceleiași/acelorași imagini, pe care profesorul le va alege cu mult discernământ.

Jocul figurilor de stil. Contribuie la dezvoltarea capacităților creative ale elevilor, a imaginației, având la bază asociația și comparația ca operații ale gândirii. Algoritmul aplicării tehnicii este următorul:

- ✓ Elevilor li se propun termenii-cheie ai poeziei (de exem-

plu, pentru poezia *Iarna* de V. Alecsandri – *iarnă, nori, troiene, fulgi, plopi, întindere, sate, soare, sanie* etc.).

- ✓ Elevii atribuie fiecărui cuvânt însușiri, acțiuni neobișnuite, obținând sintagme inedite. Pentru a le facilita munca, profesorul le poate oferi următorul model:

iarna (cum este?),,
iarna (ce face?),,
întindere (ce fel de?),,
fulgii sunt asemenea (cui?)

- ✓ Se discută, din perspectiva originalității și a conotațiilor, îmbinările de cuvinte formate (*Care vă place mai mult și de ce? Ce semnificații comportă?*).
- ✓ Elevii selectează din pastel îmbinările de cuvinte în componența cărora intră termenii-cheie cu care au lucrat până în acest moment (*cumplită iarnă, iarna cerne, nori de zăpadă, troiene lungi, călătoare, fulgii zbor; plutesc ca un roi de fluturi albi* etc.).
- ✓ Se compară îmbinările de cuvinte alcătuite de elevi cu cele din text (*În ce măsură s-au apropiat de variantele scriitorului? Care sunt asemănările, deosebirile?*).
- ✓ Se descifrează conotațiile sintagmelor atestate în operă, având în vedere ineditul expresiei, forța de sugestie, viziunea autorului, stările trăite, materializate în sistemul figurilor de stil.

Pictura verbală. Constă în analiza poeziei în manieră artistică, de parcă elevii ar avea în fața lor tablourile desprinse din opera literară. Elevii vor opera cu noțiunile: *fundal, prim-plan, plan secund, contururi, tonalități calde/reci, pată de culoare, armonii cromatice, tonuri stinse, compoziție mono-/biplanică, contrastul/asemănarea planurilor, atmosferă, stări sufletești* etc. Interpretând, bunăoară, poezia *Revedere* de Mihai Eminescu, elevii își vor imagina că au în față trei pânze, corespunzătoare celor trei tablouri ale operei: a) imaginea codrului; b) idila închipuită; c) consemnarea unei realități triste (venirea iernii). Întrebările profesorului vor ține tocmai de noțiunile-cheie indicate mai sus: *Ce alcătuiește prim-planul/planul secund, fundalul pânzei întâi/a doua/a treia? Numiți detaliile care compun imaginea codrului, a idilei; Ce culori domină în fiecare dintre aceste planuri? Raportați culorile respective la stările sufletești trăite de eul liric; Cum sunt distribuite culorile și cum contribuie ele la crearea atmosferei?* Întrebările vor fi formulate astfel încât să-i ajute pe elevi să pătrundă în atmosfera poeziei, să înțeleagă specificul compoziției, asemănarea și contrastul planurilor celor trei tablouri, efectul armoniilor cromatice, rolul detaliilor în transmiterea unei stări de spirit sau a mesajului.

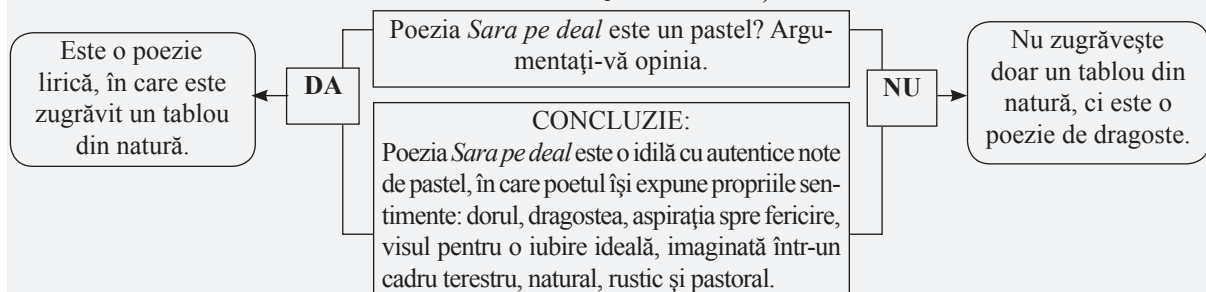
În concluzie: În teoria și practica didactică contemporană, problematica instruirii interactive cunoaște abordări noi, complexe, interdisciplinare, susținute de argumente ce încurajează participarea activă și reflexivă a elevilor în învățare și evaluare. Fiecare metodă presupune anumite avantaje și dezavantaje, contând atât momentul ales pentru desfășurare, cât și atingerea

obiectivelor: activizarea subiecților instruirii, implicarea și participarea lor deplină în procesul propriei formări, precum și asigurarea unei bune interacțiuni, a unor schimburi de idei, a confruntării de opinii. În tot acest proces, pentru a fi unul de calitate, pedagogul, deținând puterea decizională, este cel responsabil de alegerea și aplicarea eficientă a strategiilor didactice.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Goia V. Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu. Cluj-Napoca: Dacia, 2002. 288 p.
2. Iordăchescu I. Captarea atenției și actualizarea cunoștințelor. Tehnici de lucru. Auxiliar didactic pentru profesorii de limba și literatura română. Chișinău: Arc, 2009. 80 p.
3. Iordăchescu I. Predarea textului literar în bază de repere. Auxiliar didactic pentru elevi și profesorii de limba și literatura română. Chișinău: Arc, 2009. 136 p.
4. Limba și literatura română. Curriculum pentru ciclul gimnazial (cl. V-IX). Instituțiile de învățământ preuniversitar cu limba rusă de instruire. Chișinău: Lyceum, 2010.
5. Limba și literatura română. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru instituțiile cu limba rusă de instruire (cl. I-IX). Chișinău: Lyceum, 2011.
6. Parfene C. Metodica studierii limbii și literaturii române în școală. Iași: Polirom, 1999. 184 p.
7. Șchiopu C. Metodica predării literaturii române. Chișinău, 2009. 332 p.

Anexa 1. Rețeaua de discuție



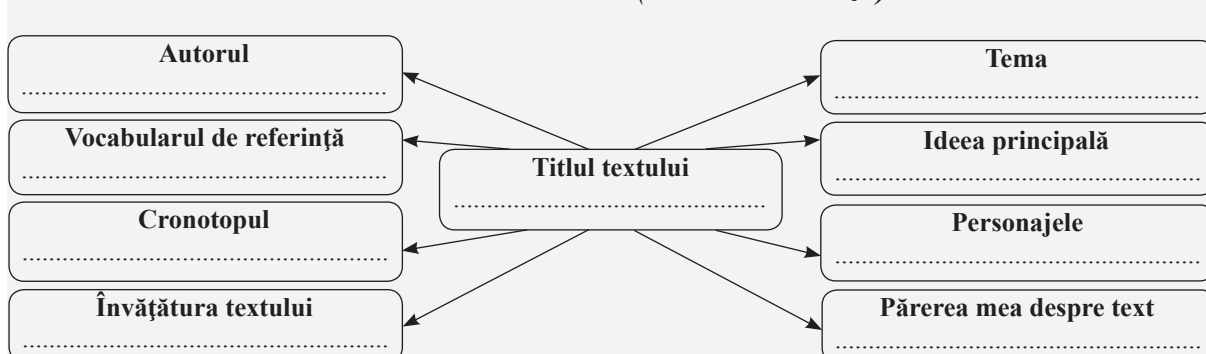
Anexa 2. Fișa de analiză a textului

Caracterizarea personajului Ionel Popescu din opera literară *Vizită* de I. L. Caragiale

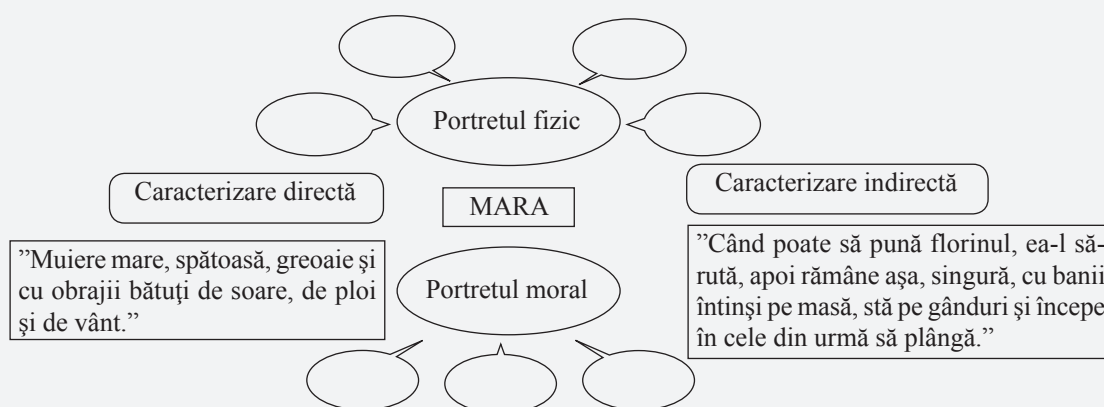
Completați spațiile din tabel cu informațiile potrivite.

Exemple	Trăsătura fizică	Trăsătura morală	Modalitatea de caracterizare	Cine face/de unde deducem caracterizarea
<i>Un copilăș foarte drăguț de vreo opt anișori...</i>				
<i>nu știi ce ștrengar se face... și... deștept...</i>				
Ionel face o gălăgie infernală cu trâmbița și toba pe care le alesese dintr-o grămadă de jucării împrăștiate <i>pe două mese, pe canapea, pe foteluri și pe jos.</i>				
Se repede cu sabia scoasă asupra jupânesei, care tocmai aducea cafelele.				

Anexa 3. Harta lecturii (Scheletul de recenzie)



Anexa 4. Rețeaua personajului



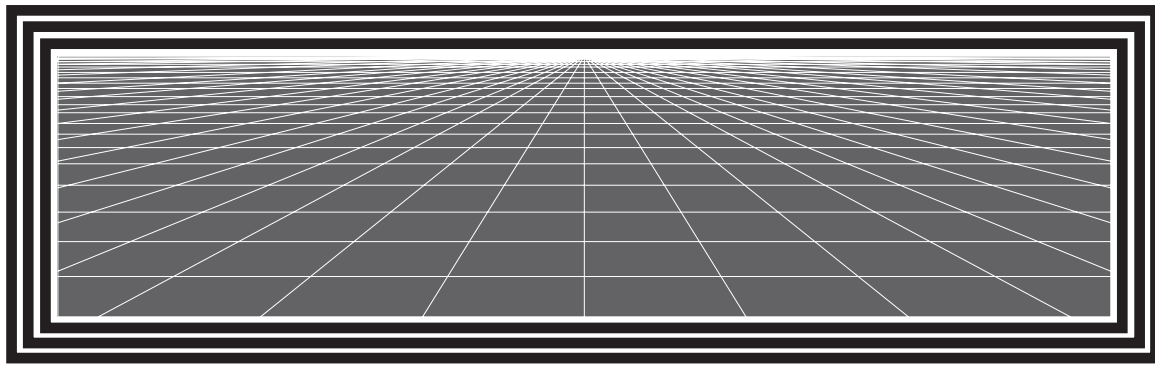
Anexa 5. Ciclograma personajului



Anexa 6. Fișă literară de lucru. Jurnalul cu dublă intrare

Completează, cu pixuri de culori diferite, cea de-a doua coloană a tabelului.

Lectura	Scierea
„A rămas Mara, săraca, văduvă cu doi copii, săracuții de ei, dar era tânără și voinică și harnică și Dumnezeu a mai lăsat să aibă și noroc. Nu-i vorbă, Bârzovanu, răposatul, era, când a fost, mai mult cârpaci decât cizmar și ședea mai bucuros la birt decât acasă; tot le-au mai rămas însă copiilor vreo două sute de pruni pe lunca Murășului, viuța din dealul despre Păuliș și casa, pe care muma lor o căpătase de zestre. Apoi, mare lucru pentru o precupeață, Radna e Radna, Lipova e numai aci peste Murăș, iar la Arad te duci în două ceasuri. Marți dimineața, Mara-și scoate șatra și coșurile pline în piața de pe țârmurele drept al Murășului, unde se adună la târg de săptămână murășenii până de pe la Sovârșin și Soboteliu și podgorenii până de pe la Cuvin. Dar lucrul cel mare e că Mara nu-ți iese niciodată cu gol în cale; vinde ce poate și cumpără ce găsește; duce de la Radna ceea ce nu găsești la Lipova ori la Arad și aduce de la Arad ceea ce nu găsești la Radna ori la Lipova. Lucrul de căpetenie e pentru dânsa ca să nu mai aducă ce a dus și vinde mai bucuros cu câștig puțin decât ca să-i „clocească” marfa. Numai în zilele de Sântă Marie se întoarce Mara cu coșurile deșerte la casa ei. Sus, pe coasta unui deal de la dreapta Murășului, e mănăstirea minoriților, vestita Maria Radna. Mara, însă, le trece toate cu vederea: pentru dânsa nu e decât un loc larg în fața mănăstirii, unde se adună lumea cea multă, grozav de multă lume. Cică e acolo în biserica aceea o icoană făcătoare de minuni, o Maică Precistă care lăcrimează și de a cărei vedere cei bolnavi se fac sănătoși, cei săraci se simt bogați și cei nenorociți se socotesc fericiți”.	Scrie câteva trăsături ale Marei care îți plac (cu NEGRU). Notează ce impresie ți-a creat Bârzovanu citind descrierea femeii (cu ALBASTRU). Precizează, în câteva rânduri, cum ai fi acționat tu în locul Marei, dacă rămâneai fără jumătatea aleasă și cu doi copii (cu ROȘU). Scrie care sunt meseriile celor două personaje amintite în fragment (cu ALBASTRU). Notează care este specificul mănăstirii Maria Radna, adică prin ce este ea vestită, așa cum reiese din text, redând citatul exact (cu ROȘU).



RUBRICA PSIHOLOGULUI



Diana ȘTEFANET

dr., gr. did. sup., Centrul de Excelență
în Economie și Finanțe, mun. Chișinău

Evaluarea propriului potențial în adolescență prin prisma autocunoașterii și autoeficacității

Rezumat: Este îngrijorător faptul că din ce în ce mai mulți copii, adolescenți și tineri nu reușesc să își găsească locul în societate, nu își estimează corect potențialul și valoarea. Adolescentul încearcă să se cunoască și să se autoevalueze în raport cu realizările sale și ale altora. Orice activitate, indiferent de natura ei, reprezintă o sursă de autocunoaștere. Cunoașterea de sine se realizează într-un mod obiectiv prin comunicarea cu oamenii, deoarece cunoscându-i pe alții ne cunoaștem mai bine pe noi înșine, iar aplicarea unor teste psihologice ajută nu doar la petrecerea plăcută a timpului liber, ci și la autocunoaștere și la dezvoltarea personalității. Cine nu acceptă că are limite și nu și le asumă, nu se poate autoeduca și deveni autoeficient. Cunoașterea calităților sporește încrederea în forțele proprii, iar cunoașterea neajunsurilor mobilizează persoana pentru înlăturarea lor. Un simț puternic al autoeficacității dezvoltă realizările umane și bunăstarea personală în multe moduri. Persoanele cu o încredere puternică în capacitățile lor văd sarcinile dificile ca provocări ce trebuie înfruntate, dar nu ca pericole ce trebuie evitate.

Cuvinte-cheie: autocunoaștere, autoeficacitate, încredere în sine, potențial, personalitate.

Abstract: It is worrying that an increasing number of children, teenagers, and young adults fail to find their place in society and are unable to estimate their true value and potential. A teenager attempts to know him- or herself and to self-assess based on his or her own and others' achievements. Any activity, regardless of its nature, is a source of self-knowledge. Self-knowledge occurs objectively through communication with other people, because by knowing others we get to know ourselves better; while doing psychological tests is not merely a pleasant pastime, but a means to know oneself better and to develop one's personality. Those who do not know their limitations and do not accept them cannot educate themselves and become self-efficient. Knowing our qualities increases confidence in our powers, while awareness of our shortcomings mobilizes us to overcome them. A strong feeling of self-efficiency contributes to achievements and wellbeing in many ways. People with strong confidence in their capacity perceive difficult tasks as challenges to be confronted rather than as dangers to be avoided.

Keywords: self-knowledge, self-efficacy, confidence, potential, personality.



Ina BOTNARI

doctorandă, gr. did. I, Liceul Teoretic L. Bлага,
mun. Chișinău

„Cel care îi cunoaște pe ceilalți e învățat, cel care
se cunoaște pe sine este înțelept.”
(Lao Tzu)

Autocunoașterea este esențială pentru fiecare dintre
noi, însemnând să ne descoperim personalitatea – punc-

tele forte, slăbiciunile, lucrurile care ne motivează, talentele, dar și alte informații prețioase care pot determina succesul în toate planurile vieții.

Concepțiile pe care tinerii le au despre ei înșiși se formează în timp, prin interpretarea succeselor și a eșecurilor încadrate în anumite experiențe de viață. Totuși, procesul de autocunoaștere începe în preadolescență, perioadă în care se constată o primă confruntare a eului cu cei din jur. Prin comparație cu alții, preadolescentul observă asemănările și deosebirile dintre ceea ce este și ceea ce ar trebui să devină la un moment dat, selectează și asimilează modele comportamentale și norme sociale din mediul din care face parte.

Adolescentul încearcă să se cunoască și să se *autoevalueze* în raport cu realizările sale și ale altora. Astfel, cunoașterea de sine se realizează într-un mod obiectiv prin relaționare și comunicare, deoarece prin interacțiunea cu semenii și adulții ajungem să ne formăm reprezentări despre noi înșine. O altă sursă de autocunoaștere sunt cunoștințele acumulate în școală, în facultate, pe parcursul vieții și al activității profesionale, care contribuie nu numai la cunoașterea lumii înconjurătoare, ci și la descoperirea propriei personalități.

Capacitatea de autoevaluare nu este o calitate moștenită ereditar, ea se formează în procesul educațional și grație comunicării cu cei din jur. Odată formată la copii și adolescenți, aceasta determină atitudinea față de propriile succese sau insuccese, influențând adaptarea la exigențele școlare sau sociale. Rolul deosebit al autoaprecierii în viața unui elev se exprimă îndeosebi în activitatea sa fundamentală de *învățare*. Astfel, dificultățile la învățatură, insuccesele școlare sunt în legătură directă nu numai cu unele particularități intelectuale, volitive sau familiale, dar și cu atitudinea elevului față de propriul proces de învățare, cu reprezentările sale despre propriile capacități, nivelul de aspirații, unele trăsături de personalitate, precum și responsabilitatea sau spiritul de organizare.

Autoeficacitatea ne ajută să avem o reprezentare despre gradul de încredere sau de neîncredere în forțele proprii, trăirea rezultatelor ca succese sau insuccese, precum și dezvoltarea unei atitudini corecte față de greșelile comise.

Astfel, de la o vârstă fragedă, constatăm cum tendința de supraapreciere formează la copii o atitudine critică față de observații și de neacceptare a concurenței. La celălalt pol, elevii care se subapreciază trăiesc stări conflictuale interne, deseori suferă, își pierd încrederea în forțele lor sau încearcă să se afirme prin mijloace necorespunzătoare. De aceea, autocunoașterea și evaluarea obiectivă a propriului potențial poate contribui la formarea unor calități dezirabile, precum încrederea în sine și autoeficacitatea.

Ce este autoeficacitatea? În teoria social-cognitivă a personalității, autoeficacitatea reprezintă o variabilă

centrală în mecanismele de autoreglare a organismului, de adaptare la cerințele mediului. Conform definiției lui A. Bandura, autoeficacitatea se referă la convingerea unei persoane în capacitățile sale („consider că pot”) de a-și mobiliza resursele cognitive și motivaționale necesare pentru a îndeplini cu succes o sarcină, respectiv capacitatea de a organiza și executa o acțiune care asigură atingerea unui scop. Totodată, A. Bandura face trimitere și la grupul de apartenență, clasa socială: percepția colectivă a autoeficacității are impact asupra dezvoltării autoeficacității personale. Astfel, putem defini termenul ca fiind unul major în categoria convingerilor despre sine asupra succesului și stării de bine.

Spre deosebire de eficacitate, care este abilitatea de a produce un efect (competența), autoeficacitatea este credința, corectă sau incorectă, în puterea de a produce efectul respectiv. De exemplu, o persoană cu autoeficacitate ridicată poate să întreprindă mai multe acțiuni atunci când apare o problemă de sănătate, în timp ce o persoană cu o autoeficacitate scăzută se va simți neputincioasă.

Deseori, incapacitatea de a controla evenimentele determină o stare de incertitudine, care, în multe cazuri, poate duce la stări de teamă, îngrijorare, apatie și depresie. Aici intervine autoeficacitatea, percepută drept „credința” de a te comporta într-un anumit fel întru a-ți atinge țelurile. Este credința că posezi abilitatea de a executa acțiunile necesare pentru a gestiona situațiile presupuse.

Pentru dezvoltarea autoeficacității, persoana trebuie să creadă că controlul și acțiunile pe care le realizează sunt intenționate. Dacă este sigură că deține controlul și are forța de a produce rezultate specifice, ea va fi motivată să încerce să schimbe situația.

După A. Bandura, la dezvoltarea autoeficacității contribuie patru elemente fundamentale: performanțele anterioare; experiența dobândită prin învățarea vicariantă; persuasiunea verbală; starea fiziologică din momentul anticipării și desfășurării sarcinii.

În cazul în care persoana deține un nivel scăzut al autoeficacității, se recomandă:

- acordarea de către cei apropiați a susținerii psihologice și a suportului emoțional;
- utilizarea frecventă în comunicare a laudelor, stimulărilor verbale, complimentelor;
- dezvoltarea încrederii în sine și a calităților volitive.

TESTE DE MĂSURARE A AUTOEFICACITĂȚII

Prezentăm două scale utile în determinarea propriului nivel de autoeficacitate, precum și în activitatea cu elevii de vârstă preadolescentină și adolescentină, pentru a-i ajuta să-și estimeze obiectiv gradul de încredere în propriile forțe, a le stimula dorința de a se autocunoaște și de a stabili obiective de dezvoltare personală.

TESTUL I: SCALA DE AUTOEFICACITATE (Autori: Ralf Schwarzer și Matthias Jerusalem)

Scop: determinarea autoeficacității, care reprezintă încrederea persoanei în propriile capacități și în posibilitatea atingerii succesului personal.

Instrucțiune: Citiți cu atenție afirmațiile de mai jos și evaluați măsura în care sunteți de acord cu fiecare dintre ele. Analizați fiecare afirmație pe următoarea scală:

- 1 – complet neadevărat, în ceea ce mă privește;
- 2 – în cea mai mare parte neadevărat, în ceea ce mă privește;
- 3 – în cea mai mare parte adevărat, în ceea ce mă privește;
- 4 – perfect adevărat, în ceea ce mă privește.

Notați răspunsurile Dvs., punând un „x” în dreptul răspunsului care vă reprezintă cel mai bine.

Conținutul afirmației	1	2	3	4
1. Dacă mă străduiesc suficient de mult, reușesc să rezolv problemele dificile întotdeauna.				
2. Chiar dacă ceva sau cineva mi se opune, reușesc să identific modalitățile și mijloacele necesare pentru a obține ceea ce vreau.				
3. Îmi ating scopurile cu ușurință.				
4. Datorită resurselor mele, știu cum să fac față situațiilor neașteptate/imprevizibile.				
5. Am încredere că aș putea face față cu succes evenimentelor neprevăzute.				
6. Dacă depun efortul necesar, pot rezolva majoritatea problemelor.				
7. Sunt gata să mă confrunt cu orice dificultate, deoarece mă bizui pe propriile abilități.				
8. Atunci când mă confrunt cu o problemă, de regulă identific mai multe soluții.				
9. Pot inventa ceva chiar și în situații aparent fără ieșire/speranță.				
10. De obicei, sunt în stare să țin situația sub control.				

Cotarea răspunsurilor:

- nu corespunde deloc – 1 punct;
- posibil, adevărat – 2 puncte;
- adevărat – 3 puncte;
- foarte adevărat – 4 puncte.

Se sumează punctele.

Interpretarea rezultatelor:

- mai mult de 35 de puncte – nivel ridicat al autoeficacității;
- 27-35 de puncte – nivel mediu al autoeficacității;
- până la 27 de puncte – nivel scăzut al autoeficacității.

TESTUL II: SCALA AUTOEFICACITĂȚII (Autori: Mark Sherer și James Maddux)

Instrucțiune: Următoarele afirmații descriu sentimentele și reacțiile oamenilor față de diferite situații. Citiți-le cu atenție și descrieți măsura în care sunteți de acord cu fiecare dintre ele, folosind scala de 14 puncte, în care 1 semnifică „dezacord puternic”, iar 14 înseamnă „acord puternic, total”.

- ___ 1. Când îmi fac planuri, sunt sigur că le pot pune în aplicare.
- ___ 2. Una dintre problemele mele este că nu mă pot apuca de muncă atunci când trebuie.
- ___ 3. Dacă nu pot face un lucru din prima, încerc până reușesc.
- ___ 4. Când îmi fixează obiective importante, rareori le ating.
- ___ 5. Renunț la lucruri înainte să le termin.
- ___ 6. Evit să mă confrunt cu dificultăți.
- ___ 7. Dacă un lucru îmi pare complicat, nici nu mă mai obolesc să încerc să-l fac.
- ___ 8. Când fac un lucru care nu-mi place, nu renunț, îl duc la bun sfârșit.
- ___ 9. Dacă mă hotărâsc să fac ceva, mă apuc de treabă imediat.

- ___ 10. Învățând ceva nou, dacă nu-mi reușește din start, renunț imediat.
- ___ 11. Nu gestionez bine problemele apărute pe neașteptate.
- ___ 12. Dacă lucrurile noi mi se par a fi prea dificile, evit să le învăț.
- ___ 13. Eșecul mă face să perseverez.
- ___ 14. Sunt nesigur de capacitatea mea de a face ceva.
- ___ 15. Sunt o persoană pe care te poți bizui.
- ___ 16. Renunț cu ușurință.
- ___ 17. Nu sunt capabil să fac față majorității problemelor ce apar în viață.
- ___ 18. Reușesc cu greu să leg prietenii.
- ___ 19. Dacă vreau să cunosc o persoană, fac eu primul pas, nu aștept să se apropie ea de mine.
- ___ 20. Dacă întâlnesc o persoană interesantă, dar cu care este dificil să te împrietenești, renunț să mă împrietenesc cu ea.
- ___ 21. Când îmi propun să mă împrietenesc cu o persoană care nu pare interesată de această perspectivă, nu mă dau bătut.

- ___ 22. Nu mă descurc bine la întrunirile sociale.
 ___ 23. Mi-am făcut prieteni datorită abilității mele de a lega prietenii.

Prelucrarea rezultatelor:

Primul pas, veți inversa scorul (14=1, 13=2, 12=3, 11=4 etc.) pentru următorii itemi: 2, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 20 și 22.

Acum puteți afla scorurile pe două subscale:

- scala autoeficacității generale – se sumează punctajul de la itemii 1-17;
- scala autoeficacității specifice – se sumează punctajul de la itemii 18-23.

Apoi, pentru a afla nivelul fiecărei subscale, se compară rezultatul obținut cu scorurile din tabelul de mai jos.

Tabelul 2. Scoruri ale autoeficacității

Scor		Percentilă
Autoeficacitatea generală	Autoeficacitatea specifică	
199	70	85
186	64	70
172	58	50
158	52	30
145	46	15

Interpretarea rezultatelor:

Dacă ați obținut un scor mare la acest test, probabil vă simțiți siguri pe capacitatea de a face schimbări în viață și de a vă atinge obiectivele, deci aveți șanse mai mari de succes în plan personal și profesional. Albert Bandura consideră că autoeficacitatea este cel mai puternic factor care îi determină pe oameni să facă *acel prim pas către obiectivul stabilit, îi motivează să facă eforturi concentrate și le dă forța să fie tenaci în fața obstacolelor*.

Sentimentul autoeficacității se dezvoltă prin experiențele reușite pe care le are persoana și prin asumarea meritelor acelor reușite. Astfel, trebuie să crezi că eforturile tale sunt responsabile de succes, deci ți-ai realizat obiectivele prin muncă.

Dacă ați obținut un scor mic, probabil vă confrunțați cu problema stabilirii unor obiective adecvate. Este esențial să aveți scopuri pe termen scurt, care să vă permită să avansați constant către atingerea scopurilor pe termen lung.

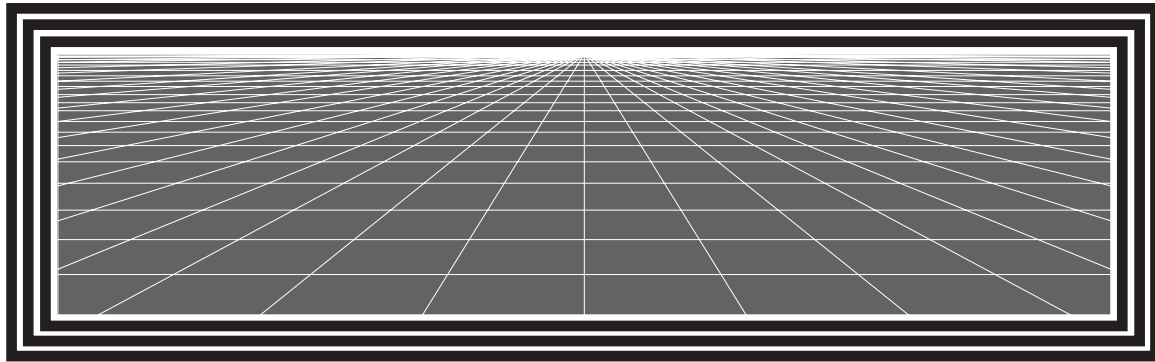
Dacă nu ați izbutit să vă atingeți obiectivele, vă recomandăm să alcătuiți o listă cu pașii pe care ar trebui să-i urmați și să începeți cu primul obiectiv de pe listă. Cheia este să vă propuneți obiective mici și să vă asumați meritul de a le fi atins.

În concluzie: Experții în psihologie afirmă că, deși cea mai mare parte a vieții omul o petrece cu sine însuși, el se autocunoaște foarte puțin. Evaluarea propriului potențial este un proces complex și necesar, atât în adolescență, cât și la vârsta adultă. Formarea abilităților de autocunoaștere sporește nivelul autoeficacității personale și contribuie la dezvoltarea armonioasă a personalității prin scopuri și realizări. De aceea, pentru a descoperi universul personal, fiecare trebuie să apeleze la metode de autocunoaștere: observarea propriilor gânduri, emoții, comportamente; analiza retrospectivă și prospectivă a traseului vieții; aprecierea resurselor individuale și sociale; identificarea propriilor interese și priorități; analiza valorilor, aspirațiilor, scopurilor personale; meditarea asupra feedback-ului primit de la familie, prieteni, colegi, profesori etc.

Astfel, cunoașterea și acceptarea de sine sunt elemente fundamentale în funcționarea și adaptarea optimă a individului la mediul social, în menținerea sănătății mentale și emoționale. Prin urmare, autocunoașterea trebuie să devină o prioritate în viața fiecăruia dintre noi.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.
2. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman, 1997.
3. Barna A. Autoeducația – probleme teoretice și metodologice. București: E.D.P., 1995. p.160.
4. Carmen I. De vorbă cu psihologul. București: Corint, 2010. 210 p.
5. Goleman D. Inteligența emoțională. București: Curtea Veche, 2008. 432 p.
6. Pintrich P., Schunk D. The Role of Expectancy and Self-Efficacy Beliefs. In: Motivation in Education: Theory, Research & Applications. Ch. 3. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1996.
7. Sherer M., Maddux J. E., Mercandante B. The Self-Efficacy Scale: Construction and Validation. In: Psychological Reports. Vol. 51 (2), 1982, pp. 663-671.
8. Ștefaneț D. Cum să reducem stresul zilnic și stresul de examinare. Chișinău: Totex-Lux, 2015. 170 p.
9. Ștefaneț D., Botnari I. et. al. Adolescentul merge după soare. Chișinău: Totex-Lux, 2016. 380 p.
10. The General Self-Efficacy Scale (GSE). Pe: <https://userpage.fu-berlin.de/health/engscal.htm>



EXERCITO, ERGO SUM

Aplicarea fișelor de evaluare criterială la lecțiile de geografie



Nina VOLONTIR

dr., conf. univ., Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat: Evaluarea este activitatea prin care se emit judecăți de valoare despre procesul și produsele învățării elevului pe baza unor criterii calitative prestabilite, în vederea luării unor decizii în funcție de semnificația acordată demersului evaluativ. În ultimele decenii, evaluarea a devenit una din problemele majore în educație. Multiplele schimbări de concepții sociale, politice, economice etc. determină transformări și în planul evaluării. În lucrare sunt prezentate câteva tehnici de evaluare complementară, bazată pe fișe de evaluare criterială.

Cuvinte-cheie: evaluare, proiect tematic, portofoliu, filme didactice.

Abstract: Assessment is an activity that helps issue value judgments about the process and the products of students' learning, based on pre-established qualitative standards, in order to make decisions according to the significance given to assessment as a process. In the last few decades assessment has become one of the major issues in education. Numerous changes in social, political, economical etc. concepts have determined transformations in the planning of assessment. In this article we present several additional assessment techniques based on criterion-referenced evaluation sheets.

Keywords: evaluation, theme-based project, portfolio, didactical films.

INTRODUCERE

Întreaga noastră existență este evaluată zilnic de către persoane avizate. De aceea, este necesar să ne obișnuim, încă din școală, ca faptele, cunoștințele, competențele noastre să fie evaluate în orice moment. Pentru aceasta, perioada școlară este cea mai propice pregătirii elevilor pentru viață și viitor. În educație, evaluarea are o relevanță maximă, ea având rol reglator și fiind în măsură să optimizeze calitatea, eficiența și oportunitatea educației, în mod secvențial sau global.

În ideea extinderii cadrului de învățare, ca o verigă în lanțul învățării durabile, în care se selectează, se fixează, se completează, se corectează, se integrează în ansambluri mai largi cunoștințele "vechi și noi", evaluarea conținuturilor asimilate apare ca o necesitate [2]. Evitarea momentului evaluării cunoștințelor poate conduce la subminarea bazei minime indispensabile formării și dezvoltării competențelor elevilor. Prin evaluarea curentă a cunoștințelor legate de conținuturile studiate se asigură o învățare temeinică.

Evaluarea, ca parte integrantă a procesului educațional, reprezintă modalitatea de verificare a progresului



Elena SOCHIRCĂ

dr., conf. univ., Universitatea de Stat din Tiraspol

realizat de către elev. Pentru a fi eficientă, este necesar să dispunem de instrumente adecvate, care să indice dacă elevul se află pe o cale corectă, în concordanță cu vârsta și dezvoltarea sa intelectuală.

Înregistrarea de către elevi a unor performanțe în învățare este un proces profund diferențiat și selectiv. În consecință, trebuie să le oferim un evantai cuprinzător de standarde, de la nivelul celor inferioare și accesibile tuturor, până la nivelul celor superioare și accesibile unei minorități.

Complexitatea activității de evaluare a rezultatelor școlare, dar și a procesului care a condus la acele rezultate reclamă un cadru de referință în raport cu care acestea vor fi apreciate. Pertinența, justificarea criteriilor selectate pentru apreciere și recunoașterea lor de către toți actorii implicați asigură legitimitate demersului evaluativ. Referențialul de evaluare se compune în principal din criterii și indicatori.

Criteriul este noțiunea centrală în evaluarea modernă, desemnând principiul care stă la baza unei judecăți, a unei estimări, a unei clasificări; permițând distingerea adevărului de fals etc. Criteriile sunt puncte de vedere, caracteristici, dimensiuni în funcție de care se evaluează rezultatele școlare ale elevilor, existența lor fiind esențială atât pentru cel educat, cât și pentru cadrul didactic [3]. Stabilirea acestora reprezintă o problemă fundamentală a evaluării. Fiecărui criteriu îi este asociat un număr suficient de elemente observabile pentru a-l reprezenta cât mai bine.

În *Tabelul 1* prezentăm un exemplu de criterii de evaluare, cu descriptori, indicatori și elemente observabile.

Tabelul 1. *Criterii de evaluare pentru reprezentarea schematică a clasificării tipurilor de hazarduri (clasa a XII-a, Geografia mediului)*

Criterii de reușită	Descriptori/Indicatori/Elemente observabile
Conținutul schemei	Clasifică corect tipurile de hazarduri după originea lor (2 tipuri). Clasifică corect subtipurile de hazarduri naturale (5 subtipuri). Exemplifică subtipuri concrete de hazarduri naturale (7 exemple). Indică corect subtipurile de hazarduri antropice (2 subtipuri).
Reprezentarea schemei	Scrie denumirea adecvată a reprezentării schematice (1).
Ortografia	Scrie corect denumirile geografice.

Evaluarea criterială are la bază evaluarea prin obiective educaționale. Esența acesteia constă în aprecierea cu mai multă rigoare și finețe a rezultatelor învățării. Numită și evaluare bazată pe *standardul minim acceptat* sau *performanța minimă acceptată*, aceasta exprimă pragul de reușită a unui elev într-o anumită situație educațională.

Evaluarea criterială poate fi efectuată cel mai bine în cadrul celei formative, dar și sumative, și se axează pe respectarea unor principii de către profesor:

- prin notă se apreciază lucrarea/produsul realizat de către elev, nu și personalitatea acestuia;
- lucrarea/produsul se compară cu o lucrare/un produs etalon, un model, dar nu cu lucrările altor elevi;
- modelul le este cunoscut elevilor;
- este elaborat un algoritm clar de obținere a notei, prin intermediul căruia elevul își poate determina singur nivelul de performanță și nota pe care o merită;
- criteriile de evaluare sunt o exprimare clară a obiectivelor educaționale.

Vom descrie în continuare câteva metode, tehnici, procedee și instrumente de evaluare utilizate la disciplina *Geografie*, prin care se apreciază cantitativ și calitativ cunoștințele, competențele, performanțele și progresul elevilor. Aplicarea metodelor alternative și complementare în practica școlară curentă suscită din ce în ce mai mult interesul cadrelor didactice. În esență, folosirea acestora este benefică din perspectivă procesuală (de la evaluare la activitate evaluativă) și din perspectiva comunicării profesor-elev (facilitează cooperarea între parteneri și încurajează autonomia).

EVALUARE PRIN PROIECT TEMATIC

Proiectul reprezintă o secvență din activitatea elevului care îl situează în centrul unei acțiuni, făcându-l nu numai să conceapă sau să construiască în plan mental, ci și să transpună în practică, să găsească mijloacele și resursele ce ar face posibilă traducerea în fapt. Este o variantă a metodei de *învățare prin descoperire* și presupune un demers evaluativ complex, care cere o documentare bibliografică, cartografică etc., emiteri de ipoteze, vizite la fața locului, activități practice în teren, identificare de soluții și verificarea lor, formulare de concluzii etc. Astfel, elevul este implicat în căutare, planificare, meditație.

Proiectul debutează în clasă, prin definirea și înțelegerea sarcinii de lucru, eventual și prin începerea rezolvării acesteia. Continuă acasă, o perioadă nedeterminată, consultând permanent profesorul. Pe tot parcursul, cadrul didactic cooperează cu elevii, îi ghidează. Proiectul se încheie tot în clasă, prin prezentarea în fața colegilor a unui raport asupra rezultatelor și a produsului obținut.

Proiectul se poate realiza după ce elevii au dobândit anumite cunoștințe în cadrul lecțiilor de geografie. Se poate recurge la diverse metode și tehnici didactice: lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice, observația, analiza, explicația, problematizarea, dialogul, dezbateră [2]. Este o formă de evaluare complexă, ce oferă posibilitatea aprecierii unor cunoștințe și capacități superioare, favorizând, totodată, identificarea unor calități individuale, fiind o formă de evaluare puternic motivantă pentru elev.

Exemplu de proiect tematic axat pe evaluarea criterială în clasa a XII-a (Geografia mediului), realizat în cadrul aplicației practice *Protejarea mediului în localitatea natală*

Competența specifică: construirea unui demers științific geografic.

Subcompetența: manifestarea unui comportament critic și constructiv față de calitatea mediului.

Elevilor li se anunță obiectivele proiectului:

- să pună în practică cunoștințele declarative obținute la lecțiile de geografie;
- să identifice sursele naturale și artificiale de poluare, care conduc la degradarea mediului în localitatea natală;
- să analizeze modificările antropice ale mediului natural din împrejurimile localității;
- să prezinte efectele degradării mediului în localitatea natală;
- să propună soluții de remediere a stării mediului din localitate.

Împreună cu profesorul, elevii stabilesc conținutul, structura, problemele ce vor fi reflectate în proiecte. Acestea sunt evaluate de către profesor, dar și de către elevi (autoevaluare, interevaluare), luând în considerare: studiul în ansamblu, modul de lucru, îndeplinirea sarcinilor de lucru, produsele realizate, prezentarea propriu-zisă a proiectului. În timpul prezentării, elevii formulează întrebări și oferă răspunsuri, făcând aprecieri.

Tabelul 2. Fișă de evaluare a proiectului tematic (adaptare după Dulamă [2])

Aspect evaluat	Descriptori	Punctaj (1-10 puncte)				
		1	2	3	4	5
Conținut	• Diagnoza stării actuale a mediului în localitatea natală; • Identificarea surselor de poluare a mediului în localitate; • Analiza impactului antropic asupra mediului natural; • Analiza efectelor degradării mediului asupra cadrului natural și uman din localitate; • Acțiunile concrete ce vor fi întreprinse pentru îmbunătățirea calității mediului; • Soluțiile propuse pentru rezolvarea problemelor de mediu.					
Prezentare	• Prezentarea în text; • Prezentarea fotografiilor; • Prezentarea desenelor, a schemelor, hărților, datelor statistice; • Prezentarea vizuală/orală; • Răspunsuri la întrebări.					
Cercetarea în ansamblu	Se axează: – pe formarea unor deprinderi de documentare științifică; – pe vizite și ieșiri în teren; – pe dezvoltarea capacității de a structura și sintetiza materialul etc.					
Modul de lucru în grup	• Se va lucra în grupuri a câte patru membri; • Elevii stabilesc succesiunea, durata și conținutul fiecărei etape; • Se distribuie responsabilitățile în cadrul grupului.					
Media grupului						

Este important ca profesorul să respecte toate etapele activității, să-i monitorizeze pe elevi, să îi ajute, să îi observe atent în fiecare moment astfel, ca la final, să poată evalua atât produsul, cât și procesul. Metoda proiectului prezintă numeroase avantaje pentru elevi: creșterea încrederii în sine, îmbunătățirea atitudinii față de învățare, asumarea responsabilității, dezvoltarea abilităților de cooperare și a competenței de comunicare etc.

EVALUARE PRIN PORTOFOLIUL TEMATIC

Portofoliul reprezintă un instrument complex de evaluare, care include rezultatele obținute prin toate celelalte metode și tehnici de evaluare. Este o carte de vizită a elevului, care reflectă activitatea acestuia de-a lungul unei perioade mai îndelungate de învățare. Un portofoliu tematic poate conține: cartoscheme, referate, eseuri, postere, articole din ziare, curiozități, bibliografie, observări sistematice asupra unor fenomene sau procese naturale, probe scrise, participări la diverse activități extracurriculare, date personale etc. Prin portofoliu, elevul devine parte a sistemului de evaluare și poate să-și urmărească propriul progres.

În continuare, expunem o secvență de evaluare prin portofoliu tematic, la disciplina *Geografia continentelor și oceanelor*, capitolul V: *America de Sud* (clasa a VI-a).

Tabelul 3. *Grilă de evaluare prin portofoliu tematic* (adaptare după Dulamă, 2002; David, 2000 [1; 2])

Denumirea produsului	Criterii de evaluare/Descriptori	Punctaj (1-10 puncte)				
		1-2	3-4	5-6	7-8	9-10
Cartoschema continentului (<i>America de Sud</i>)	• Titlu; • Conținut; • Legendă; • Acuratețe; • Colorație.					
Descoperirea continentului	• Personalitatea; • Date biografice.					
Aritmogrif	• Relevanța definițiilor; • Corectitudinea denumirilor geografice; • Numărul denumirilor.					
Eseu despre continent	• Structură/conținut logic; • Veridicitatea datelor, afirmațiilor; • Aspecte esențiale.					
Poster	• Titlul posterului; • Conținut adecvat; • Aspect; • Originalitate.					
“Recorduri” geografice ale continentului	• Diversitatea; • Specificitatea și distingerea de alte continente.					
Obiective turistice	• Selectarea celor mai importante obiective turistice; • Specificitatea și distingerea de alte continente.					
Curiozități	• Cele mai interesante și importante aspecte ale continentului; • Superlative (cel mai..., știați că...).					
Articole din ziare	• Numărul articolelor; • Importanța informațiilor.					
Bibliografie	• Numărul lucrărilor; • Ordonarea corectă a referințelor bibliografice.					

Evaluarea prin portofoliu tematic comportă mai multe avantaje pentru elev: încurajează învățarea autodirijată prin dorința de progres și intensifică motivația de a depăși dificultățile/greutățile; elevii devin autoreflexivi, gândindu-se la sine și la efortul depus în elaborarea portofoliului.

EVALUARE PRIN FILM DIDACTIC

Evaluarea prin film didactic dezvoltă la elevi competențe specifice: vizionarea atentă a filmelor; analiza mesajelor și a valorilor transmise/promovate; valorificarea unor contexte culturale de abordare a problemelor actuale ale lumii contemporane; manifestarea spiritului toleranței și al culturii păcii, a interesului pentru implicare civică; largirea viziunii asupra lumii și a orizontului cultural.

Utilizarea filmului didactic în evaluare poate fi realizată astfel: profesorul anunță elevii să fie atenți în procesul de vizionare a filmului și să ia notițe; elevii vizionează filmul didactic; la sfârșit, fiecare elev poate scrie o reflecție pe baza conținutului filmului sau răspunde la întrebările formulate de către profesor din *Fișa pentru evaluare*.

Prezentăm un exemplu de evaluare prin film didactic la finalizarea studiului capitolului *Litosfera*, disciplina: *Geografie fizică generală*, clasa a X-a, prin vizionarea filmului *Polinezia Franceză*. După vizionarea filmului, profesorul prezintă *Fișa pentru evaluare*, care include mai multe întrebări. În baza întrebărilor formulate de către profesor, elevii pot identifica particularitățile specifice ale naturii Polineziei Franceze.

Tabelul 4. *Fișă pentru evaluare după vizionarea filmului didactic Polinezia Franceză*

Întrebări formulate de către profesor	Răspunsuri așteptate din partea elevilor
Unde este localizată Polinezia Franceză?	Polinezia Franceză este localizată în Oceania, în mijlocul Pacificului de Sud.
Care este aspectul geografic general al Polineziei Franceze?	Aspect insular cu individualitate fizică bine marcată (insula Bora Bora din arhipelagul Societății; insula Nuku Hiva din arhipelagul Marchizelor).
Numiți arhipelagurile/grupurile mari de insule din Polinezia Franceză.	Arhipelagul Tuamotu, arhipelagul Marchizelor, arhipelagul Gambier, arhipelagul Societății, arhipelagul Australes.
Ce condiții de mediu au determinat aspectul natural geografic al Polineziei Franceze?	Amplasarea spațială a zonei; condițiile tectonice, geologice, climatice.
Ce unități de relief ale Polineziei Franceze ați observat în timpul vizionării filmului?	Relief montan cu vârfuri vulcanice: muntele Rotui – arhipelagul Societății; muntele Orohena; muntele Marau; muntele Aorai; muntele Tohivea. Relief de câmpie în zona de litoral a oceanului.
Ce tipuri de relief sunt prezente în Polinezia Franceză, reflectate în film?	Relief litoral, relief biogen, relief vulcanic.
Ce agenți exogeni au creat relieful Polineziei Franceze?	Aerul atmosferic (vântul), apa mărilor și oceanelor, organismele vii.
Prin ce procese s-a produs modelarea scoarței terestre în Polinezia Franceză?	Prin procese fizice, chimice și biochimice.
Ce categorii de forme de relief specifice Polineziei Franceze sunt prezentate în film?	Forme de eroziune marină: <i>faleză</i> ; forme de acumulare marină: <i>plaje</i> ; construcții coraligene/forme biogene de relief: <i>recife-barieră</i> – centura de corali din Rangiroa (arhipelagul Tuamotu); <i>recife inelare</i> – atoli (atolul Taiaro, atolul Mataiva – arhipelagul Tuamotu; atolul Tupai – arhipelagul Societății).
Caracterizați succint relieful Polineziei Franceze prezentat în film.	Relieful montan este stâncos, cu aspect de creastă alungită, adeseori cu vârfuri de origine vulcanică. Falezele se formează în zonele de litoral cu țărmuri înalte, prin izbirea valurilor; sunt abrupte, greu accesibile. Plajele reprezintă acumulări de nisip fin, microgranular, sunt largi și extinse. Formațiunile coraligene formează bariere de corali, centuri de corali. Uneori, aceste formațiuni au formă circulară sau ovală, cu mici întreruperi, creând în interiorul lor o lagună, numită <i>lagon</i> . Acestea se dezvoltă în jurul unor conuri vulcanice submerse sau în jurul unor insule în scufundare, numite <i>atoli</i> .
Argumentați prin exemple importanța reliefului Polineziei Franceze pentru societate.	Peisajul geomorfologic de coastă, relieful muntos cu mai multe vârfuri vulcanice, insulele coraligene, barierele de corali, atolii cu lagune bucură ochiul vizitatorilor și reprezintă o atracție turistică de vis pentru numeroși turiști din toată lumea.
Ce impresii v-a produs peisajul Polineziei Franceze?	Exotism. <i>Paradis pământesc</i> . Relief sălbatic. Transparența uimitoare a apei oceanice. Faună acvatică variată și deosebită. Zonă de izolare geografică.

Evaluarea prin film didactic implică și unele dificultăți. De obicei, elevii nu rețin toate informațiile din film și, în momentul evaluării, prezintă răspunsuri incomplete sau chiar eronate. Totuși, prin vizionarea filmului, aceștia învață să fie atenți, să-și amintească și să-și fixeze cunoștințele dobândite în procesul de predare-învățare, să analizeze și să reflecteze asupra celor văzute, să poarte o discuție pe marginea conținutului vizionat.

EVALUARE PRIN VIZIONAREA UNUI FILM DOCUMENTAR

Filmul documentar este un instrument din ce în ce mai prețios în provocarea interesului elevilor. Fiind în constantă evoluție, acesta folosește diferite formate, inclusiv ficțiune și scenaristică. Bazată pe situații reale, partea artistică a imaginilor este subliniată de producătorul filmului prin alegerea cadrelor, a luminii și coloanei sonore. Elevii vor descifra filmul documentar și vor fi atrași în organizarea dezbaterilor pe teme sociale, culturale etc. Profesorul formulează întrebări, pe baza cărora elevii pot identifica: mediul/cadrul în care s-a filmat; continentul; țara; unitatea, tipul, forma de relief; caracteristicile mediilor urbane sau rurale; tradițiile, obiceiurile populației din diferite locuri de pe glob etc.

Proiecțiile și dezbaterile organizate după vizionarea filmului documentar stimulează gândirea critică a elevului, dorința de implicare civică, încrederea în propriile puteri de schimbare etc.

În concluzie: Evaluarea este foarte importantă în procesul de predare-învățare, deoarece motivează

elevii pentru studiu/învățare și permite măsurarea și aprecierea cunoștințelor achiziționate, a capacităților intelectuale și a performanțelor elevilor. O evaluare eficientă se poate desfășura prin utilizarea unor metode și tehnici noi și variate, care să suscite interesul, să încurajeze dezvoltarea gândirii critice și creative, să-i stimuleze pe elevi să participe activ la demersurile lecției, să-i determine să studieze individual, să lucreze în echipă și să se autoevalueze.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. David N. Evaluarea prin portofoliu. În: *Didactica Geografiei*, nr. 1, 2000. Cluj-Napoca: Academic. Pe: www.users.ro/ro/didacticageograf.
2. Dulamă M.-E. Modele, strategii și tehnici didactice activizante cu aplicații în geografie. Cluj-Napoca: Clusium, 2002.
3. Voiculescu F., Bocoș M. et. al. Elaborarea programului de formare în domeniul didacticii specialității. București: Matrix Rom, 2013.

Algoritmul de rezolvare a problemelor de calcul la chimie prin diferite metode



Violeta DRUȚĂ

gr. did. sup., Liceul Teoretic M. Eminescu,
mun. Chișinău

Rezumat: Una dintre competențele specifice chimiei – alături de competențele de a dobândi cunoștințe fundamentale, abilități și valori din domeniul chimiei; de a comunica în limbajul specific chimiei; de a investiga experimental substanțele și procesele chimice; de a utiliza inofensiv substanțele chimice – este și cea de a rezolva probleme de calcul. O modalitate eficientă de rezolvare este respectarea algoritmului inclus în baremul de evaluare a lucrărilor la BAC.

Cuvinte-cheie: competență, dexteritate, problemă, abordare, rezolvare.

Abstract: One of the specific competences of chemistry, alongside with the competence of receiving fundamental knowledge, abilities, and values from the field of chemistry; the competence of communicating by using the appropriate chemistry vocabulary; the competence of investigating chemical substances and processes experimentally, and the competence of using chemical substances safely, is considered to be the competence of solving calculus problems. One of the most efficient methods of achieving this is to follow the algorithm included in the assessment scale of the national BAC examinations.

Keywords: competence, dexterity, problem, approach, solution.



Iurie DRUȚĂ

gr. did. sup., Liceul Teoretic M. Eminescu,
mun. Chișinău

Procesul complex de modernizare a curriculumului presupune stabilirea unui sistem de competențe specifice fiecărei discipline, revizuirea și ajustarea obiectivelor, a conținuturilor, metodologiei de predare-învățare-evaluare. Axarea curriculumului pe formarea de competențe este asociată, în general, cu reformarea învățământului. În concepția curriculumului, competența se exprimă prin deținerea de abilități practice, dexterități necesare pentru rezolvarea sarcinilor ocupaționale. Abordarea pe bază de competențe este din ce în ce mai mult adaptată acolo unde curriculumul trebuie să dezvolte la elevi mai mult decât cunoștințe și un grad de înțelegere. Astfel, curriculumul bazat pe competențe stabilește ce ar trebui să știe, să înțeleagă și să poată face elevul, la sfârșitul unei perioade de școlarizare. Competența de a rezolva probleme este una dintre competențele specifice la disciplina *Chimie*. Rezolvarea diferitelor tipuri de probleme dezvoltă gândirea tehnică/logică, contribuie la formarea priceperilor și a deprinderilor intelectuale, stimulează creativitatea elevilor, capacitatea de a utiliza cunoștințele obținute în viața de zi cu zi.

Practica pedagogică (la lecții sau în comisiile de corectare/evaluare a testelor de BAC) relevă faptul că o bună parte din elevi rezolvă problemele la chimie corect din punct de vedere matematic/logic, însă pierde din punctaj la descrierea etapelor de rezolvare. Majoritatea optează pentru metoda de masă a substanței și mai puțin pentru metoda cantităților de substanță. De aceea, în continuare vom prezenta două probleme de calcul rezolvate prin două metode, arătând etapele de rezolvare solicitate la sesiunile de BAC.

Problema 1. Soluția de acid clorhidric cu masa 182,5 g și partea de masă 10% a interacționat cu zincul cu masa 13 g. Calculați volumul de hidrogen care se va degaja în urma reacției.

Metoda folosită	Rezolvarea problemei prin metoda cantității de substanță și baremul de apreciere	Rezolvarea problemei prin metoda masei de substanță și baremul de apreciere
Condițiile problemei Se dă: $m_{\text{sol}}(\text{HCl}) = 182,5 \text{ g}$ $\omega(\text{HCl}) = 10\%$ $m(\text{Zn}) = 13 \text{ g}$ $V(\text{H}_2) = ?$	1. Ecuația reacției cu notările necesare. (2 p.) $\begin{array}{ccccc} 0,5 \text{ mol} & 0,2 \text{ mol} & x & & \\ \underline{2\text{HCl}} + \underline{\text{Zn}} & \rightarrow & \text{ZnCl}_2 + \underline{\text{H}_2} & & \\ 2 \text{ mol} & 1 \text{ mol} & 1 \text{ mol} & & \end{array}$ 2. Calculăm masa substanței HCl din soluție: (1 p.) $m(\text{HCl}) = \frac{m_{\text{sol}} \cdot \omega}{100 \%}$ $m(\text{HCl}) = \frac{182,5 \text{ g} \cdot 10\%}{100 \%} = 18,25 \text{ g}$ 3. Calculăm cantitatea de substanță HCl: (1 p.) $M(\text{HCl}) = 36,5 \text{ g/mol}$ $v(\text{HCl}) = \frac{m}{M}$ $v(\text{HCl}) = \frac{18,25 \text{ g}}{36,5 \text{ g/mol}} = 0,5 \text{ mol} \quad (\text{notăm în ecuație}).$ 4. Calculăm cantitatea de substanță Zn: (1 p.) $M(\text{Zn}) = 65 \text{ g/mol}$ $v(\text{Zn}) = \frac{m}{M}$ $v(\text{Zn}) = \frac{13 \text{ g}}{65 \text{ g/mol}} = 0,2 \text{ mol} \quad (\text{notăm în ecuație}).$ 5. Determinăm substanța în exces (din ecuația reacției): (1 p.) $\frac{0,5 \text{ mol}}{2 \text{ mol}} > \frac{0,2 \text{ mol}}{1 \text{ mol}}, \text{ deci substanța HCl este în exces.}$	1. Ecuația reacției cu notările necesare. (2 p.) $\begin{array}{ccccc} 18,25 \text{ g} & 13 \text{ g} & x & & \\ \underline{2\text{HCl}} + \underline{\text{Zn}} & \rightarrow & \text{ZnCl}_2 + \underline{\text{H}_2} & & \\ \underline{2 \text{ mol}} & \underline{1 \text{ mol}} & & \underline{1 \text{ mol}} & \\ 73 \text{ g} & 65 \text{ g} & & 22,4 \text{ l} & \end{array}$ 2. Calculăm masa substanței HCl din soluție: (1 p.) $m(\text{HCl}) = \frac{m_{\text{sol}} \cdot \omega}{100 \%}$ $m(\text{HCl}) = \frac{182,5 \text{ g} \cdot 10\%}{100 \%} = 18,25 \text{ g}$ 3. Calculăm masa HCl din ecuația reacției când $v(\text{HCl}) = 2 \text{ mol}$: (1 p.) $M(\text{HCl}) = 36,5 \text{ g/mol}$ $m(\text{HCl}) = M \cdot v$ $m(\text{HCl}) = 36,5 \text{ g/mol} \cdot 2 \text{ mol} = 73 \text{ g} \quad (\text{notăm în ecuație}).$ 4. Calculăm masa Zn din ecuația reacției când $v(\text{Zn}) = 1 \text{ mol}$: (1 p.) $M(\text{Zn}) = 65 \text{ g/mol}$ $m(\text{Zn}) = M \cdot v$ $m(\text{Zn}) = 65 \text{ g/mol} \cdot 1 \text{ mol} = 65 \text{ g} \quad (\text{notăm în ecuație}).$ 5. Calculăm volumul H_2 din ecuația reacției când $v(\text{H}_2) = 1 \text{ mol}$: (1 p.) $V_m = 22,4 \text{ l/mol}$ $V(\text{H}_2) = V_m \cdot v$ $V(\text{H}_2) = 22,4 \text{ l/mol} \cdot 1 \text{ mol} = 22,4 \text{ l} \quad (\text{notăm în ecuație}).$

6. Calculăm prin proporție din ecuația reacției cantitatea de H_2 : (1 p.) $\frac{0,2 \text{ mol}}{1 \text{ mol}} = \frac{x}{1 \text{ mol}}$ $x = v(H_2) = 0,2 \text{ mol}.$	6. Determinăm substanța în exces (din ecuația reacției): (1 p.) $\frac{18,25 \text{ g}}{73 \text{ g}} > \frac{13 \text{ g}}{65 \text{ g}}, \text{ deci substanța HCl este în exces.}$
7. Calculăm volumul de H_2 : (1 p.) $V(H_2) = v \cdot V_m$ $V_m = 22,4 \text{ l/mol}$ $V(H_2) = 0,2 \text{ mol} \cdot 22,4 \text{ l/mol} = 4,48 \text{ l}.$	7. Calculăm prin proporție din ecuația reacției volumul de H_2 : (1 p.) $\frac{x}{22,4 \text{ l}} = \frac{13 \text{ g}}{65 \text{ g}}$ $x = V(H_2) = 4,48 \text{ l}.$
8. Răspuns: $V(H_2) = 4,48 \text{ l}.$	8. Răspuns: $V(H_2) = 4,48 \text{ l}.$

Problema 2. Dolomita, un minereu constituit din $MgCO_3$ și $CaCO_3$, este un remediu universal, cu care se tratează, deopotrivă, solul, plantele, animalele și oamenii.

Dolomita, cu o masă de 30 g, a interacționat cu o soluție de acid azotic cu o concentrație molară de 1 mol/l. În urma reacției, se degajă 6,72 l gaz și rămâne un reziduu solid cu masa de 2,4 g. Calculați:

- partea de masă a fiecărui carbonat în minereu;
- volumul soluției de acid azotic consumat la reacție.

Metoda folosită Condițiile problemei	Rezolvarea problemei prin metoda cantității de substanță și baremul de apreciere	Rezolvarea problemei prin metoda masei de substanță și baremul de apreciere
Se dă: $m_{am} = 30 \text{ g}$ $V(CO_2) = 6,72 \text{ l}$ $m_{rez} = 2,4 \text{ g}$ $\omega(MgCO_3) = ?$ $\omega(CaCO_3) = ?$ $V_{sol}(HNO_3) = ?$	- Ecuația reacției cu notările necesare. (2 p. + 2 p.) $\begin{array}{ccccc} y \text{ mol} & 0,15 \text{ mol} & & & x \\ \text{I. } 2HNO_3 + MgCO_3 & \rightarrow & Mg(NO_3)_2 + CO_2 + H_2O \\ 2 \text{ mol} & 1 \text{ mol} & & 1 \text{ mol} & \\ z \text{ mol} & 0,15 \text{ mol} & & (0,3 - x) \text{ mol} & \\ \text{II. } 2HNO_3 + CaCO_3 & \rightarrow & Ca(NO_3)_2 + CO_2 + H_2O \\ 2 \text{ mol} & 1 \text{ mol} & & 1 \text{ mol} & \end{array}$ - Calculăm masa substanțelor în minereu: (1 p.) $m(MgCO_3, CaCO_3) = 30 \text{ g} - 2,4 \text{ g} = 27,6 \text{ g}.$ - Calculăm cantitatea totală de substanță CO_2: (1 p.) $v(CO_2)_{total} = \frac{V}{V_m} = \frac{6,72 \text{ l}}{22,4 \text{ l/mol}} = 0,3 \text{ mol}$ - Notăm cantitățile de CO_2 din ecuațiile I și II respectiv cu: (2 p.) $v(CO_2)_1 = x \text{ mol}, v(CO_2)_2 = (0,3 - x) \text{ mol}.$ - Calculăm masa de $MgCO_3$ și $CaCO_3$ din ecuațiile I și II: (4 p.) $v(MgCO_3) = v(CO_2)_1 = x \text{ mol}$ $M(MgCO_3) = 84 \text{ g/mol}.$ $m(MgCO_3) = M(MgCO_3) \cdot v(MgCO_3)_1 = 84 \text{ g/mol} \cdot x \text{ mol} = 84 \cdot x \text{ g}$ și $v(CaCO_3) = v(CO_2)_2 = (0,3 - x) \text{ mol}$ $M(CaCO_3) = 100 \text{ g/mol}$ $m(CaCO_3) = M(CaCO_3) \cdot v(CaCO_3)_2 = 100 \text{ g/mol} \cdot (0,3 - x) \text{ mol} = 100 \cdot (0,3 - x) \text{ g}.$	- Ecuația reacției cu notările necesare. (2 p. + 2 p.) $\begin{array}{ccccc} y \text{ g} & a \text{ g} & & & b \text{ l} \\ \text{I. } 2HNO_3 + MgCO_3 & \rightarrow & Mg(NO_3)_2 + CO_2 + H_2O \\ 2 \text{ mol} & 1 \text{ mol} & & 1 \text{ mol} & \\ 126 \text{ g} & 84 \text{ g} & & 22,4 \text{ l} & \\ z \text{ g} & (27,6 - a) \text{ g} & & (6,72 - b) \text{ l} & \\ \text{II. } 2HNO_3 + CaCO_3 & \rightarrow & Ca(NO_3)_2 + CO_2 + H_2O \\ 2 \text{ mol} & 1 \text{ mol} & & 1 \text{ mol} & \\ 126 \text{ g} & 100 \text{ g} & & 22,4 \text{ l} & \end{array}$ - Calculăm masa substanțelor în minereu: (1 p.) $m(MgCO_3, CaCO_3) = 30 \text{ g} - 2,4 \text{ g} = 27,6 \text{ g}.$ - Notăm: (2 p.) $m(MgCO_3) = a \text{ g}$ și $m(CaCO_3) = (27,6 - a) \text{ g};$ $V_1(CO_2) = b \text{ l}$ și $V_2(CO_2) = (6,72 - b) \text{ l}.$ - Conform ecuației reacției: (4 p.) $m(MgCO_3) = M(MgCO_3) \cdot v(MgCO_3) = 84 \text{ g/mol} \cdot 1 \text{ mol} = 84 \text{ g};$ $m(CaCO_3) = M(CaCO_3) \cdot v(CaCO_3) = 100 \text{ g/mol} \cdot 1 \text{ mol} = 100 \text{ g};$ $V_1(CO_2) = V_m \cdot v = 22,4 \text{ l/mol} \cdot 1 \text{ mol} = 22,4 \text{ l};$ $V_2(CO_2) = V_m \cdot v = 22,4 \text{ l/mol} \cdot 1 \text{ mol} = 22,4 \text{ l}.$ - Alcătuiim sistemul de ecuații în baza ecuațiilor reacțiilor: (2 p.) $\begin{cases} \frac{a}{84} = \frac{b}{22,4} \\ \frac{27,6 - a}{100} = \frac{6,72 - b}{22,4} \end{cases} \begin{cases} a = 12,6 \\ b = 15 \end{cases}$ - Calculăm partea de masă a sărurilor în amestecul inițial: (2 p.)

6. Calculăm din ecuația: (2 p.) $m_{\text{total}} = m(\text{MgCO}_3) + m(\text{CaCO}_3)$ valoarea necunoscutii: $27,6 = 84 \cdot x + 100 \cdot (0,3 - x)$ $x = 0,15 \text{ mol}.$ 7. Calculăm masele carbonaților după formula: $m = M \cdot v$ (2 p.) $m(\text{MgCO}_3) = 12,6 \text{ g}, m(\text{CaCO}_3) = 15 \text{ g}.$ 8. Calculăm părțile de masă ale carbonaților în amestecul inițial: (2 p.) $\omega = \frac{m(\text{MgCO}_3)}{m_{\text{amest}}} \cdot 100\%;$ $\omega = \frac{m(\text{CaCO}_3)}{m_{\text{amest}}} \cdot 100\%$ $\omega(\text{MgCO}_3) = 42\%, \omega(\text{CaCO}_3) = 50\%.$ 9. Calculăm cantitățile 1,2 și totală de acid azotic HNO_3 din proporțiile ce rezultă din ecuațiile reacțiilor: (2 p.) $\frac{y}{2 \text{ mol}} = \frac{0,15 \text{ mol}}{1 \text{ mol}} ; y = 0,3 \text{ mol} = v(\text{HNO}_3)_1$ $\frac{z}{2 \text{ mol}} = \frac{0,15 \text{ mol}}{1 \text{ mol}} ; z = 0,3 \text{ mol} = v(\text{HNO}_3)_2$ $v(\text{HNO}_3)_{\text{tot}} = v(\text{HNO}_3)_1 + v(\text{HNO}_3)_2 = 0,6 \text{ mol}.$ 10. Calculăm volumul soluției de HNO_3: (1 p.) $V_{\text{sol}} = \frac{v(\text{HNO}_3)}{C_m} = \frac{0,6 \text{ mol}}{1 \text{ mol/l}} = 0,6 \text{ l} = 600 \text{ ml}$ 11. Răspuns: (1 p.) $\omega(\text{MgCO}_3) = 42\%, \omega(\text{CaCO}_3) = 50\%,$ $V_{\text{sol}} = 600 \text{ ml}.$	30 g amestec -----100% 12,6 g (MgCO_3)-----x% $x = 42\% = \omega(\text{MgCO}_3);$ 30 g amestec -----100% 15 g (CaCO_3)-----x% $x = 50\% = \omega(\text{CaCO}_3).$ 7. Conform ecuațiilor reacțiilor: (2 p.) $m_1(\text{HNO}_3) = M \cdot v = 63 \text{ g/mol} \cdot 2 \text{ mol} = 126 \text{ g};$ $m_2(\text{HNO}_3) = M \cdot v = 63 \text{ g/mol} \cdot 2 \text{ mol} = 126 \text{ g}.$ 8. Calculăm masele 1, 2 și masa totală de acid azotic HNO_3 din proporțiile ce rezultă din ecuațiile reacțiilor I și II: (3 p.) $\frac{12,6}{84} = \frac{y}{126} ; y = 18,9 \text{ g}$ $\frac{15}{100} = \frac{z}{126} ; z = 18,9 \text{ g}$ $m_{\text{total}}(\text{HNO}_3) = y + z = 18,9 \text{ g} + 18,9 \text{ g} = 37,8 \text{ g}.$ 9. Calculăm volumul soluției de HNO_3: (1 p.) 1000 ml sol-----63 g HNO_3 (1 mol) Vml sol-----37,8 g HNO_3 $V_{\text{sol}}(\text{HNO}_3) = 600 \text{ ml}.$ 10. Răspuns: (1 p.) $\omega(\text{MgCO}_3) = 42\%, \omega(\text{CaCO}_3) = 50\%,$ $V_{\text{sol}} = 600 \text{ ml}.$
---	--

În concluzie: În opinia unor elevi/profesori, calea de rezolvare a problemelor de calcul la chimie prin metoda masei de substanță este mai eficientă, implicând mai puține etape. În ceea ce privește algoritmul de rezolvare prin ambele metode, calculul matematic are același grad de dificultate. Baremul de corectare nu diferă nici el și este acceptabil pentru metodele descrise. Rămâne deci la latitudinea elevului/profesorului să își exprime opțiunea pentru o metodă sau alta și să prezinte în calcul toate etapele de soluționare a problemei.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cucos C. Pedagogie. Iași: Polirom, 2006.
2. Homcenco G., Homcenco I. Probleme de chimie. Chișinău: Lumina, 1997.
3. Kudrițkaia S., Velișco N. Chimie: manual pentru clasa a X-a de liceu (profil real, profil umanist). Chișinău: Arc, 2012.
4. Velișco N., Mihailov E. Chimie – examene de bacalaureat. Chișinău: Arc, 2014.



Silviu ANDRIEȘ-TABAC

dr., Institutul Patrimoniului Cultural al AȘM,
Heraldist de Stat al Republicii Moldova

Câteva repere numismatice pentru uzul profesorului de istorie

Rezumat: Numismatica este o știință auxiliară a istoriei, dintre cele mai vechi, cu o bogată istoriografie științifică, didactică și de popularizare. Absolvenții facultăților de istorie posedă noțiuni elementare de numismatică și sunt capabili să antreneze sursa numismatică la cursurile de istorie și la activitățile extrașcolare. Autorul oferă câteva repere în sprijinul profesorului de istorie interesat de numismatică: explicarea unor termeni fundamentali, o bibliografie aplicativă sumară, algoritmul descrierii științifice a monedei cu comentariile necesare etc.

Cuvinte-cheie: numismatică, monedă, educație istorică, descrierea monedei, moneda în spațiul românesc.

Abstract: Numismatics is one of the oldest auxiliary sciences of history, being illustrated by a rich scientific, didactic and popular historiography. Graduates of history faculties generally have elementary notions of numismatics and are able to use the numismatic source at the history courses and at the extracurricular activities. The author assists the history teacher with several hints: the explanation of some fundamental terms, a brief applicative bibliography, the coin's description method etc.

Keywords: numismatics, coin, historical education, description of the coin, coin in Romanian space.

I. TERMINOLOGIE FUNDAMENTALĂ

Printre științele istorice auxiliare, *numismatica* – disciplina care are drept obiect de studiu moneda ca sursă istorică – se bucură de o popularitate aparte, ce se datorează mai multor circumstanțe. În primul rând, este vorba despre faptul că oamenii, indiferent de rasă, etnie, sex, religie sau educație, în general le plac banii! Uneori, chiar prea mult... Iar moneda rămâne banul cel mai frumos și cel mai simbolic, la o adică oferind satisfacție nu numai simțului văzului, ci și celor ale pipăitului, auzului, gustului și chiar mirosului, bancnota putând concura suplimentar cu moneda doar la ultimul capitol. Într-al doilea rând, chiar de la naștere, moneda a constituit un obiect de adunare („în pungă”, „la grămadă”, „la colțun” etc.) și de teaurizare, în scopuri practice dictate de necesitățile zilei sau pentru a fi admirată în particular. Calitățile intrinsece ale monedei – economice, de propagandă și artistice – nu puteau să nu producă o concurență în toate aceste domenii, iar rezultatul concurenței nu putea fi altul decât un produs din ce în ce mai bun.

Ulterior, moneda a devenit și un obiect de colecție deosebit de îndrăgit, probabil unul dintre cele mai vechi și interesul față de care rămâne nepieritor. Ca și în alte cazuri, colecționarii au fost cei care au făcut primele inventarii, descrieri, clasificări, tipologii, cronologii etc., deschizând, astfel, calea spre cercetarea științifică fundamentală și sistematică.

În zilele noastre, numismatica se prezintă ca o știință istorică de sine stătătoare, cu un instrumentar elaborat minuțios și cu o istoriografie foarte bogată. În secolul al XX-lea, din numismatică s-au desprins alte trei științe istorice auxiliare:

- *medalistica*, disciplină al cărei obiect de studiu îl reprezintă medaliile și plachetele comemorative ca sursă istorică (medaliile în calitate de distincții oficiale, alături de ordine, cruci, insigne și alte distincții pentru recompensarea meritelor constituie obiectul *faleristicii*);
- *bonistica*, disciplină care studiază bancnotele, denumite altfel bilete de bancă sau monedă de hârtie, ca sursă istorică (colecționarea de bancnote se numește *notafilie*);
- *exonomia* (engl. *exonomia* (SUA), *paranumismatics* (Marea Britanie); fr. *paranumismatique*; rus. *экзoнoмия*) – disciplină care are în vedere studiul obiectelor similare monedelor, dar care nu au avut calitatea de semn monetar oficial și au fost folosite în locul monedei legale sau pentru comemorări: jetoane, pseudomonede, monede alungite-suvenir, medalii și medalioane comemorative etc.

Termenul românesc **numismatică** a fost împrumutat din limba franceză – *numismatique*, care, la rândul său, provine de la numele unei monede de aur din Imperiul Roman de Răsărit și ulterior din Imperiul Bizantin – *nomisma* (în greaca veche *νόμισμα*, pl. *νόμισματα* – ”1) cutumă, obicei, regulă, de la *νόμος* – „lege”; 2) [în sens derivat] monedă având curs legal, preluat în latină ca *nummus* sau *nomisma/nomisma* (genitiv singular *nomismatis*) cu sensul de „monedă, ban”. *Nomisma* a fost introdusă în Imperiul Roman de Răsărit în cadrul reformei financiare a împăratului Iustinian I (527-565), pentru a înlocui moneda de aur anterioară cu numele latin de *solidus*, care fusese introdusă, la rândul ei, în anul 309, de împăratul

Constantin cel Mare (306-337) și care în grecește se numea, de asemenea, nomisma. În Imperiul Bizantin, nomisma a continuat să fie emisă până la reforma monetară din 1092 a împăratului Alexios I Comnenul (1081-1118). În locul nomismei a fost introdusă o altă monedă de aur, *hyperperul*, dar termenul vechi de nomisma s-a folosit încă vreme îndelungată pentru a desemna noul ban. Până la introducerea în circulație a florinului de aur florentin (1252) și a ducatului de aur venețian (1284), nomisma, pe parcursul a șapte sau opt secole, a avut rolul de principal mijloc de schimb internațional. Astfel, de la numele acestei monede de aur de importanță internațională provin termenii *numismatică* și *numismat* în numeroase limbi.

Sarcinile numismatiei în cercetarea obiectului de studiu constau în:

- cunoașterea istoricului baterii monedelor;
- urmărirea evoluției circulației monetare și a sistemelor monetare;
- stabilirea tipologiei monedelor și a raporturilor dintre diferitele lor categorii;
- identificarea, descifrarea și descrierea științifică a monedelor;
- conservarea și restaurarea pieselor numismatice;
- publicarea și valorificarea multiformă a monedei ca sursă de informație istorică.

Termenul **monedă** (pl. *monede* [recomandat], *monezi*; variantă arhaică *monetă*, pl. *monete*, de unde au intrat în română substantivul *monetărie*, adjectivul *monetar* și alți termeni) ca obiect de studiu al numismatiei desemnează un semn bănesc confecționat din metal sau alt material dur, având o anumită formă, greutate și valoare, și care este garantat de către emitent. De regulă, o monedă reprezintă un lingou de metal de formă discoidală, cuprinzând anumite imagini (denumite *embleme*) și inscripții (denumite *legende*), realizat, în general, prin batere. Pe lângă monedele regulamentare, inclusiv divizionare, există monede de investiție, comemorative, de colecție etc.

Cuvântul *monedă* este de origine latină și în legătură cu unul dintre epitele zeiței Iunona. În mitologia romană, Iunona (Iuno)¹ era zeița principală, maica divină a lumii, protectoarea femeilor (mai ales măritate), soția lui Iupiter, cea care a dat numele său lunii iunie. Printre epitele sale cele mai importante indicând anumite ipostaze se numără și cel de *Iunona Moneta* (= cea care avertizează, cea care povățuiește, de la verbul *moneo*, *monere* – „1) a face atent, a atrage atenția, a aminti; 2) a sfătui, a îndemna, a recomanda”). Epitetul numit o definește ca vestitoare a

primejdiilor, în memoria găștelor ei care au salvat Roma de la invazia galică. În aceeași ipostază, Iunona anunță romanilor un cutremur iminent.

În legătură cu epitetul *Moneta*, ne interesează cel mai mult însă Templul Iunonei Moneta de pe Capitoliu, în care, în anul 290 a. Ch., a fost instalată monetăria statului roman, Iunona Moneta devenind, astfel, protectoarea finanțelor Romei. (Acest templu a fost distrus în marele incendiu din anul 64, pus la cale de Nero; actualmente, pe locul lui se înalță Basilica di Santa Maria in Aracoeli.) Urmare acestei amplasări geografice a primei oficine de producere a monedei romane, banul ca noțiune generică s-a numit în limba latină *moneta*, de unde a pătruns în numeroase limbi moderne². În limba română, cuvântul *monedă* a intrat prin intermediul limbilor italiană și franceză, iar în limba rusă (*монета*) – prin intermediul limbii poloneze, în epoca lui Petru cel Mare.

Pe monedele romane, Iunona Moneta apare în calitate de personificare a activității monetare, ca o zeiță stând alături de o grămadă de bani și purtând în mâini două atribute: *cântarul*, util la cântărirea monedei, și *cornul abundenței*, ca simbol al bogăției.

II. REPERE BIBLIOGRAFICE LA ÎNDEMÂNĂ

Fiind o știință istorică dintre cele mai vechi, bibliografia numismatică este numeroasă și multilingvă, încât orice bibliotecă publică are o ofertă pentru acest domeniu. Pe lângă cercetările fundamentale, există numeroase cataloage de monede, pe epoci sau pe colecții, dar și destule cărți sau publicații periodice destinate colecționarilor și tuturor pasionaților din afara cercetării. Interesul permanent față de numismatică și abundența istoriografică a domeniului au făcut ca această disciplină istorică auxiliară să se regăsească printre primele incluse în programele de studiu universitare, încât orice absolvent al unei facultăți de istorie are în mod tradițional noțiuni generale despre locul și rostul numismatiei și este pe deplin capabil să implice sursa numismatică în procesul de studiu al istoriei naționale sau universale, dacă ajunge să devină profesor.

În acest compartiment nu ne propunem să oferim o bibliografie exhaustivă a domeniului, căci ea se poate stabili ușor din numeroase lucrări fundamentale cu caracter științific sau didactic, ci doar să punctăm câteva lucrări care sunt nu doar utile, ci și accesibile profesorului de istorie din Republica Moldova.

a) Introduceri în numismatică

Din păcate, până în prezent nu avem o introducere în numismatică fundamentală în limba română, încât trebu-

- 2 Jean Haudry. *Juno Moneta: Aux sources de la monnaie*. 2002.

ie să apelăm la manualele colective de științe auxiliare ale istoriei, în care compartimentul dedicat numismaticii rămâne o prezență constantă. Recomandăm:

* A. Berciu-Drăghicescu, G. D. Iseru. *Introducere în știința istorică și în științele auxiliare ale istoriei. Surse info-documentare*. Ediție nouă, revăzută și completată. București: Editura Universității din București, 2005, 272 p.;

* Nicolae Edroiu. *Introducere în științele auxiliare ale istoriei*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 1999, 467 p.: il.;

* Т. П. Гусарова, О. В. Дмитриева и др. *Введение в специальные исторические дисциплины: учебное пособие*. Москва: Издательство Московского государственного университета, 1990, 280 с.;

* Г. А. Леонтьева, П. А. Шорин, В. Б. Кобрин. *Ключи к тайнам Клио: книга для учащихся и студентов*. Москва: Просвещение, 1994, 286 с.: ил.;

* *Специальные исторические дисциплины: учебное пособие*, сост. М. Кром. Санкт-Петербург: Дмитрий Буланин, 2003, 634 с.: ил.

b) Dicționare

* Х. Фенглер, Г. Гироу, В. Унгер. *Словарь нумизмата*. Перевод с немецкого. Москва: Радио и связь, 1982, 326 с.: ил.;

* В. В. Зварич. *Нумизматический словарь*. III-е издание, дополненное. Львов: Издательство при Львовском государственном университете Издательского объединения *Вища школа*, 1979, 338 с.: ил.;

* Smaranda Aurică. *Mic lexicon de numismatică*. Ed. II. București: Oscar Print, 2006, 125 p.

c) Numismatică popularizată pentru uzul și pe înțelesul elevului

Am inclus în acest compartiment doar patru titluri, toate în limba rusă și toate deja intrate în uzul profesorilor de istorie din Republica Moldova. Ele oferă numeroase sugestii de antrenare a monedei în cursul lecțiilor și în activitatea extrașcolară, doar că aceste sugestii trebuie adaptate timpului și spațiului în care trăim. Remarcăm, de asemenea, că lucrările românești care au elemente de popularizare se vor regăsi în compartimentele următoare.

* Э. И. Кучеренко, Д. И. Мошнягин. *Нумизматика в школе*. Москва: Просвещение, 1968, 347 с.: ил.;

* В. Н. Рябцевич. *О чем рассказывают монеты*. Под редакцией доктора исторических наук А. П. Игнатенко, издание 2-е, переработанное и дополненное, Минск: Народная асвета, 1978, 400 с.: ил.;

* Г. А. Федоров-Давыдов. *Монеты – свидетели прошлого. Популярная нумизматика*. Москва: Издательство Московского университета, 1985, 176 с.: ил.;

* Г. А. Федоров-Давыдов. *Монеты рассказывают*. 2-е издание. Москва: Педагогика, 1990, 112 с.: ил. (Библиотека Детской энциклопедии «Ученые – школьнику»).

d) Moneda pe teritoriul românesc

Oricare profesor va fi avantajat în lucrul său de numismatică didactică dacă va porni de la consultarea următoarei lucrări cu caracter enciclopedic apărute recent și care a fost scrisă de un colectiv de autori de pe ambele maluri ale Prutului, fiind dotată cu o ilustrație bogată și cu o bibliografie actualizată:

* Ana Boldureanu, Eugen Nicolae (coord.) *Moneda în Republica Moldova*. Chișinău: Biblioteca Științifică Centrală „Andrei Lupan” (Institut), 2015, 505 p., (Seria „Enciclopedică”).

Alte câteva lucrări folositoare și accesibile sunt:

* Constantin Preda. *Moneda antică în România*. București: Meridiane, 1969, 50 p.+ 51 pl. il. (Colecția „Monumentele patriei noastre”);

* А. Н. Зограф. *Античные монеты*. Москва, Ленинград: Издательство Академии Наук СССР, 1951, 265 с. + 50 таблиц (Материалы и исследования по археологии СССР, № 16);

* А. Н. Зограф. *Монеты Туры*. Москва, 1957, 142 с.: ил.;

* Constantin Preda. *Istoria monedei în Dacia preromană*. București: Editura Enciclopedică, 1998, 376 p.+ 30 pl. il.;

* Octavian Iliescu. *Moneda în România. 491-1864*. București: Meridiane, 1970, 66 p.+ 45 pl. (Colecția „Monumentele patriei noastre”);

* Octavian Iliescu. *Istoria monetei în România (c. 1500 î.e.n. – 2000)*. *Cronologie, bibliografie, glosar*. București: Editura Enciclopedică, 2002, 172 p.: il., (Colecția „Biblioteca Băncii Naționale”, 30);

* George Buzdugan, Octavian Luchian, Constantin C. Oprescu. *Monede și bancnote românești*. București: Sport-Turism, 1977, 499 p.: il.;

* Costin C. Kirițescu. *Sistemul bănesc al leului și precursorii lui*: în 3 vol., ed. a II-a. București: Editura Enciclopedică, 1997;

* *130 de ani de la crearea sistemului monetar românesc modern* [culegere de studii]. București: Editura Enciclopedică, 1997, 544 p.: il.;

* Octavian Iliescu, Paul Radovici. *Monetele României. 1867-1969*. București: Editura Enciclopedică, 2004, 81 p.+ 60 p. pl.;

* Ana Boldureanu, Mihai Patraș. *Moneda națională*. În: *Simbolurile naționale ale Republicii Moldova*, coordonator și redactor științific Silviu Andrieș-Tabac. Chișinău: Academia de Științe a Moldovei, Instituția publică „Enciclopedia Moldovei”, 2010, pp. 409-441.

e) Moneda rusească și sovietică

Acest compartiment cu doar foarte puține titluri selectate se datorează faptului că, în virtutea evenimentelor istorice, elevii din Republica Moldova intră des în contact cu moneda respectivă, rămasă în casă sau găsită în grădină.

* И. Г. Спасский. *Русская монетная система. Историко-нумизматический очерк*. Издание IV-е, дополненное. Ленинград: Аврора, 1970, 256 с.: ил.;

* А. С. Мельникова. *Русские монеты от Ивана Грозного до Петра Первого. История русской денежной системы с 1533 по 1862 год*. Москва: Финансы и статистика, 1989, 318 с.: ил.;

* В. В. Уздеников. *Монеты России. 1700-1917*. Под ред. В. Л. Янина. Москва: Финансы и статистика, 1985, 503 с.: ил.;

* Владимир Биткин. *Сводный каталог монет России/Vladimir Bitkin. Composite catalogue of Russian coins*. В двух частях. Киев: Юнона-Монета, 2003, часть I, 544 с.: ил.; часть II, 520 с.: ил.;

* Д. А. Сенкевич. *Государственные денежные знаки РСФСР и СССР. 1918-1961: каталог/Senkevich D. A. State paper money of RSFSR and USSR. 1918-1961: catalogue*. Москва: Межнумизматика, Внешторгиздат, 1989, 212 с.: ил.;

* А. Смирнов. *Юбилейные и памятные монеты СССР и России. 1965-1994*. Санкт-Петербург, 1994, 144 с.: ил.;

* А. И. Малышев, В. И. Таранков, И. Н. Смирный. *Бумажные денежные знаки России и СССР*. Москва: Финансы и статистика, 1991, 496 с.: ил.

III. DESCRIEREA MONEDEI

Baza oricărei cercetări numismatice o constituie descrierea științifică a monedei concrete, acțiune care presupune caracterizarea piesei analizate după toate criteriile specifice impuse, fixată în formă scrisă și întreprinsă cu un scop anume, cum ar fi, de exemplu, alcătuirea catalogului unei colecții numismatice sau inventarierea unui tezaur monetar recent descoperit. Algoritmul descrierii³ cât mai exacte a monedei prevede stabilirea următoarelor informații:

- 1) *țara de emitere*, cu denumirea oficială contemporană monedei;
- 2) *deținătorul dreptului de a bate monedă* conform dreptului monetar, care poate fi un stat, șeful statului, un senior, un oraș, o provincie, o uniune monetară. În zilele noastre, cei mai numeroși deținători ai acestui drept sunt statele, care acționează prin intermediul băncilor naționale respective;
- 3) *valoarea nominală sau nominalul*, care este valoarea indicată a monedei și care poate să nu corespundă cu valoarea ei reală (1 leu; 15 bani; 1/2 de taler; 1/4 de copeică; un dublu-gros etc.);
- 4) *tipul monetar*, care constituie varietatea istorică a monedei într-o succesiune logică contemporană, determinată științific după totalitatea legendelor și emblemelor, caracteristice unui nominal și unei perioade de emisie. Este important mai ales pentru

moneda medievală. Clasificarea monedelor pe tipuri se face după următoarea schemă: clasa (caracteristicile generale); nominalul; tehnica baterii (cu una sau două fețe); tipologia imaginilor; varietatea imaginilor și relația lor cu inscripțiile; varietatea ștanțelor;

- 5) *anul emiterii* (când acesta nu este indicat pe monedă, se stabilește după diverse alte particularități: anii de domnie a emitentului etc., folosindu-se pe larg cataloagele numismatice recunoscute);
- 6) *spațiul de circulație*;
- 7) *greutatea reală*, în grame, până la sutimi, se stabilește cu un cântar electronic special după curățarea piesei;
- 8) *dimensiunile*, în milimetri, până la zecimi, stabilite, de regulă, cu ajutorul șublerului. Pentru monedele rotunde se dă diametrul lor, iar pentru cele neregulate – diametrul cel mai mic și cel mai mare;
- 9) *greutatea legală și conținutul de metal prețios* (germ. *Münzfuss*), care arată raportul dintre numărul de monede de același nominal bătute dintr-o anumită cantitate de metal prețios luată ca unitate și titlul lor. În general, greutatea monedelor și conținutul de metal prețios în ele se stabilesc în mod legal la emiterea monedei;
- 10) *metalul sau aliajul* din care a fost bătută moneda. În numismatică, pastila monetară se numește *flan*. Diferitele metale sau aliaje folosite vreme îndelungată se consemnează în descrieri prin anumite abrevieri: AE – cupru; AR – argint; AV – aur; OR – oricalc (aliaj de culoarea aurului din cupru și zinc, adică alama, folosit la baterea monedelor romane *sestertius* și *dupondius*); Bill – bilon (aliaj din cupru și argint, în care metalul predominant este cuprul). În cazul monedelor bătute din metale prețioase sau aliaje de metale prețioase, se indică și titlul aliajului;
- 11) *starea de conservare*;
- 12) *descrierea aversului* – fața (principală) a monedei, destinată identificării emitentului. De regulă, aversul cuprinde chipul (efigia) monarhului, în soluția portretului cap ori bust, sau stema țării, sau alt simbol al autorității emitente, imaginea fiind însoțită și de o confirmare în legendă. Colocvial, feței monedei în limba română i se mai spune și *cap*. Descrierea aversului cuprinde: a) *consemnarea legendei* (din exergă, din câmp); b) *descrierea emblemei/emblemelor*, care se face din punctul de vedere al privitorului, exceptând însemnele heraldice care se blazonează în conformitate cu normele acestei științe;
- 13) *descrierea reversului* – dosul sau fața secundară a monedei, numită colocvial și *pajură*. Se descrie la fel ca aversul. Suplimentar, se consemnează *orientarea axei* reversului față de axa aversului, care se reprezintă convențional fie prin săgeți poziționate adecvat, fie prin analogie cu poziția marcajelor orare pe cadranul unui ceas;
- 14) *descrierea muchiei*, în cadrul căreia se consem-

3 Monedele fără legendă se numesc *anepigrafe*.

nează caracterul muchiei (netedă, zimțată, crestată, ornamentată cu rețele, șnururi, stele, perle etc.) și legenda de pe muchie, dacă aceasta există;

- 15) *consemnarea schiței gravurii*, dacă aceasta s-a păstrat, și a locului ei de conservare;
- 16) *numele gravurii matrițelor*, dacă se cunoaște;
- 17) *marca/semnul meșterului monetar*;
- 18) *marca/semnul atelierului monetar*;
- 19) *marca/semnul emisiunii monetare*;
- 20) *tehnica de confecționare* (batere, turnare etc.);
- 21) *gradul de raritate* a piesei (se stabilește după cataloage);
- 22) *locul de păstrare* a piesei (nominalizarea colecției și a datelor de identificare în cadrul inventarului colecției respective);
- 23) *bibliografia de identificare* a piesei (cataloage publicate de referință);
- 24) *bibliografia publicării* piesei;
- 25) *date privind istoricul monedei în colecții*: proprietari, vinderea la licitații, prețul de colecție etc.

Aceste elemente descriptive utilizate pentru moneda de circulație, care este și cea normală, se aplică și altor tipuri de piese numismatice: probelor, erorilor de batere, falsurilor, imitațiilor, monedei de necesitate, monedelor comemorative, emisiunilor numismatice de colecție etc.

IV. SUGESTII DE TEMATICĂ COMPLEMENTARĂ

Antrenarea surselor numismatice în conformitate cu programul de studii concret nu trezește dificultăți. Un profesor de istorie își dă ușor seama de faptul ce monede (și bancnote, de altfel), accesibile pe viu sau doar ca imagini, pot fi utilizate cu profit la anumite teme. La fel de bine profesorul determină locul și modalitatea didactică de implicare a monedelor alese în cadrul cursului sau al activității extrașcolare concrete. Numeroase sugestii tematice în acest sens se regăsesc în literatura didactică, inclusiv cea citată mai sus.

În cele ce urmează, ne-am propus să sugerăm câteva teme de numismatică mai generale, care merită a fi abordate complementar programului strict, alegerea exercițiului practic rămânând la latitudinea profesorului. Utilitatea acestor subiecte am resimțit-o și aplicat-o în parte în cadrul activităților didactice avute cu masteranzii din mai mulți ani de la Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă din Chișinău, participanți la cursul *Abordarea didactică a surselor istorice*. Unele dintre teme au fost deja aplicate în activitatea lor de către absolvenții cursului numit.

a) Banul în folclorul românesc. Este o temă care îl ajută pe elevul contemporan să înțeleagă și să conștientizeze sensul unor cuvinte sau expresii arhaice ca „galben”, „a da ortul popii”, „para chioară”, „cap sau pajură” etc. În același timp, denumirile de bani vechi se structurează în mintea lui pe epoci istorice, făcând conexiuni cu alte cunoștințe deja însușite.

Elevii pot alcătui repertorii de astfel de termeni și expresii, lucrând cu culegerile publicate de folclor românesc, sau pot căuta acasă și oferi colegilor în clasă explicația detaliată a unui termen sau a unei expresii din sarcina profesorului. Elevii mai mari, cu ajutorul profesorilor de limbi străine, ar putea elabora repertorii de astfel de termeni și expresii în limbile străine de studiu, căci expresii referitoare la bani există nu numai în limba noastră. Să cităm doar arhicunoscuta expresie engleză „Time is Money” sau destul de utilizata expresie rusească „Деньги любят счет”. În ajutorul profesorului, sugerăm doar trei articole speciale, dar căile de regăsire a informației solicitate sunt numeroase:

* Od. Apostol. *Moneda în folclorul românesc*. În: *Studii și cercetări de numismatică*. București, I, 1957, pp. 455-459;

* Costin Croitoru. *Note de lectură cu privire la unele expresii românești referitoare la bani*. În: *Dunărea de Jos*, Galați, nr. 171-173, 2016;

* Costin Croitoru, Cristina Bodlev. *Considerații cu privire la unele expresii românești referitoare la bani (I)*. În: *Conferința științifică internațională „Perspectivele și problemele integrării în spațiul european al cercetării și educației”*. Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul, 7 iunie 2017, vol. II, Cahul, 2017, pp. 230-233.

b) Banul în literatură și artă. Reprezintă o temă foarte generoasă, care la români pornește de la *Pungața cu doi bani* a lui I. Creangă și *Copeica* lui S. Vangheli. Dar adevărata aventură a vieții banilor se regăsește plenar în *Istoria unui galben* de V. Alecsandri, povestire publicată mai întâi în revista ieșeană *Foaie științifică și literară* (Propășirea, 1844), cu titlul inițial *Istoria unui galben și a unei parale*, și rămasă neterminată în această versiune din cauza suspendării revistei. Versiunea finală cu titlul actual a apărut în volumul autorului *Salba literară* (Iași, 1857).

Peste un secol și jumătate, scriitorul turc Orhan Pamuk, laureat al Premiului Nobel pentru Literatură (2006), în 1998 va publica romanul *Mă numesc Roșu*, în care, în capitolul 19, *Eu, Banul*, găsim o poveste nu mai puțin palpitantă – a unei alte monede, din secolul al XVI-lea, „sultaninul otoman de douăzeci și două de carate” – care merită neapărat citită de cunosătorii *Istoriei unui galben*, de liceenii din clasa terminală, căci autorul folosește un limbaj destinat cititorului deja matur. În română romanul a fost tradus în anul 2006⁴, iar în rusă – în 2011⁵.

Profesorul de istorie poate găsi însă și alte opere literare sau de artă plastică, muzicală, cinematografică etc., care să-i sprijine demersul din titlul acestei teme.

4 Orhan Pamuk. *Mă numesc Roșu*. Traducere de Luminița Munteanu. București: Curtea Veche, 2006. 616 p.

5 Орхан Памук. *Имя мне – Красный*. Перевод с турецкого М. С. Шарова. Санкт-Петербург: Амфора, 2011. 544 с.

c) **Circulația monetară în spațiul românesc.** Subiectul privind circulația monetară în spațiul românesc până la introducerea leului este pe cât de greu, pe atât de util. În fond, majoritatea numismaților români, încă din secolul al XIX-lea, își concentrează cercetarea asupra lui. Istoriografia numismatică românească și străină a făcut multă lumină asupra structurii monetare a pieței românești din toate epocile și asupra circulației concrete a fiecărui nominal în parte, dar rezultatele cercetărilor științifice nu s-au materializat încă într-o lucrare cu caracter didactic de sinteză și încheată, care să-l ajute pe profesorul și pe elevul din învățământul secundar să se orienteze fără a apela la numeroase cărți și articole dedicate unor subiecte aparte.

În aceste condiții, sugerăm profesorilor să antreneze elevii în elaborarea unor repertorii de nominaluri de monede aflate în circuit pe teritoriul românesc pentru fiecare perioadă, sincronizând demersul numismatic cu temele de istorie economică generală, universală și națională. Primul dintre acestea ar fi chiar cel dedicat schimbului premonetar și ar trebui să cuprindă liste și imagini de produse și obiecte (inclusiv arheologice), care au avut funcția de echivalent general, menit să înlesnească operațiunile de schimb: vite, obiecte metalice, scoici etc. Repertoriile de monede propriu-zise pe epoci și națiuni vor cuprinde, pe lângă denumirile de monedă de epocă, explicații etimologice exhaustive asupra acestor denumiri, arătarea formei de plural în limba română, date privind apariția acestui nominal, introducerea și eliminarea lui de pe piața spațiului românesc, raportul metrologic și de schimb față de alte nominaluri contemporane, premergătoare sau succesoare.

Este important să se urmărească faptul ca elevii să înțeleagă evoluția și succesiunea organică a sistemelor monetare, după cum și iminența implicării tuturor statelor aflate în relații comerciale reciproce în crearea unor sisteme monetare naționale compatibile cu cele ale vecinilor mai apropiați sau mai depărtați.

d) **Cât costau lucrurile.** Prețurile unor mărfuri și servicii în diferite epoci și perioade istorice sunt, în general, urmărite în manualele de istorie, dar fără a fi prea detaliate și comentate. Aprofundarea se poate face prin analiza unor surse documentare publicate sau inedite, care să ofere o gamă mai largă de prețuri de cândva. La cursul de masterat invocat mai sus, discutăm cu profit un *Extras din decizia comisiei liovene de tarificare despre prețurile de vânzare în Liov a mărfurilor moldovenești*, datând din 25 iunie 1633⁶, document din care se poate afla ce exportau negustorii din Moldova și din Imperiul Otoman, care erau nomenclatorul de de-

numiri oficiale ale acestor mărfuri, prețurile lor de cost și de vânzare, tarifele percepute și alte lucruri. Astfel de documente se regăsesc în multe dintre culegerile de documente medievale românești publicate.

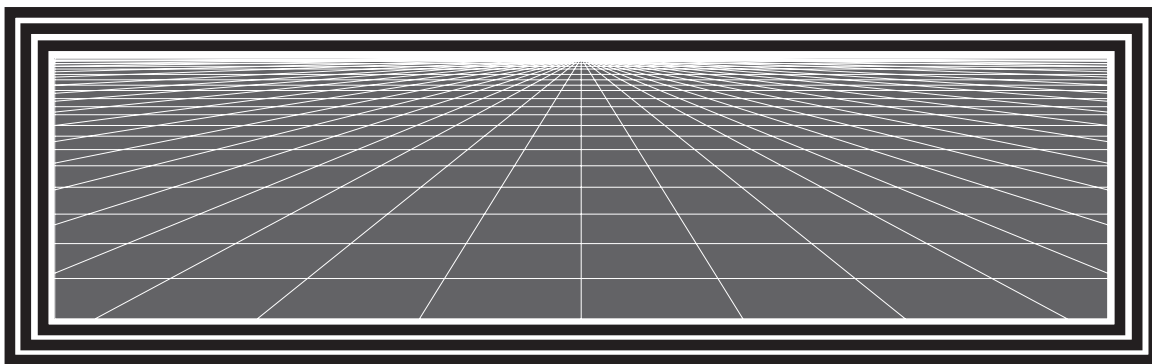
Pentru epocile modernă și contemporană, se pot consulta cele mai diverse surse: meniuri de restaurante, bilete (de călătorie, de spectacol etc.), etichete de prețuri, chitanțe și altele asemenea. Un bătrân invitat special ar putea vorbi despre prețurile din diferite perioade ale vieții sale la unele produse alimentare de primă necesitate: pâine, lapte, ouă, sare, zahăr etc.

e) **Introducerea leului românesc ca monedă națională.** Tema nu este evitată de programul de studii, dar nu este desfășurată pe măsura necesităților cognitive. Or, cunoașterea acestui subiect ajută până și la promovarea turismului. Din fericire, Banca Națională a României a editat și continuă să publice numeroase volume, broșuri sau pliante dedicate monedei naționale, inclusiv de popularizare, încât unele dintre aceste publicații, cu un efort nu prea mare, pot fi găsite și utilizate la lecții. Subiectul introducerii leului moldovenesc are un suport informațional mai modest, dar suficient pentru a explica procesul. Fiecare din cele două subiecte merită câte o oră-două de curs destinate special.

f) **Euro – moneda Europei unite.** Această temă s-a bucurat de atenția profesorilor din învățământul preuniversitar. O valorificare utilă a subiectului se poate urmări, de exemplu, din articolul *Dezvoltare curriculară la disciplina opțională "Integrare europeană pentru tine"*, semnat de E. Negru și V. Goraș-Postică (*Didactica Pro...*, nr. 5-6, 2015, pp. 84-87). Necesitatea aprofundării temei este determinată de valoarea politică, economică și culturală excepțională din punct de vedere istoric a actului introducerii monedei europene unite. Nu sunt de neglijat nici valențele artistice și de conservare și promovare a identităților naționale ale țărilor-membre ale UE exprimate în moneda unică. Copiii trebuie să se familiarizeze cu această monedă frumoasă și democratică, care mâine poate deveni și a țării noastre.

În concluzie la demersul de față, vom remarca beneficiile unei astfel de abordări a conținuturilor acestor segmente numismatice de curs atașabile cursurilor generale de istorie. Explicațiile terminologice, sugestiile bibliografice, elementele de sursologie și subiectele tematice propuse, chiar dacă sunt complementare, aduc un semnificativ spor de valoare la constituirea culturii generale și a celei istorice a elevilor, contribuie la creșterea interesului pentru cunoaștere, trezesc curiozitatea, formează deprinderi de cercetare/explorare. Or, acestea din urmă constituie un obiectiv curricular de mare importanță, imprimându-i procesului de învățare un caracter activ-participativ. Realizarea demersului didactic propus cu ajutorul strategiilor euristice conferă învățării și un caracter atractiv, oferind elevilor oportunitatea de a trăi bucuria „descoperirii” cunoștințelor.

6 Relațiile istorice dintre popoarele U.R.S.S. și România în veacurile XV – începutul celui de al XVIII-lea: documente și materiale în trei volume / Исторические связи народов СССР и Румынии в XV – начале XVIII в. Документы и материалы в трех томах. Москва: Наука, 1965-1970, vol. II. 1633-1678, Moscova, 1968, pp. 9-17.



DEZVOLTAREA GÂNDIRII CRITICE



Ludmila URSU

dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat
I. Creangă din Chișinău

Strategii transductive (metaforice) în predarea-învățarea matematicii în clasele primare

Rezumat: Articolul relevă specificul strategiilor didactice transductive, evidențiind valențele pedagogice ale acestora în predarea-învățarea matematicii în școala primară și invocând argumente cu referire la psihologia vârstelor. Sunt prezentate și comentate oportunități de realizare a unor strategii didactice transductive, oferite în manualele de matematică

pentru clasele primare. În contextul abordat, pe baza unei asocieri de tip transductiv cu modelul de management al calității Plan-Do-Check-Act (W. E. Deming), se figurează ciclul Concepere-Elaborare-Aplicare-Evaluare-Actualizare, a cărui perpetuare, în condițiile motivației cadrului didactic, asigură menținerea succesului unei strategii didactice pe panta în ascensiune a standardelor calității în educație.

Cuvinte-cheie: matematică, învățământ primar, vârstă școlară mică, stadiul operațiilor concrete, raționament transductiv, strategie didactică, strategie didactică transductivă.

Abstract: This article reveals the specifics of transductive didactic strategies, highlighting their pedagogical valences in the teaching and learning of mathematics in primary school and invoking arguments with reference to age psychology. We present and comment upon opportunities for the realization of transductive didactic strategies, as offered in mathematics textbooks for primary classes. In the context of this approach, based on a transductive association with the Plan-Do-Check-Act (W.E. Deming) quality management model, we present the cycle Concept-Development-Application-Evaluation-Update, the perpetuation of which, under the motivation of the teacher, ensures maintaining the success of a teaching strategy on the upward slope of quality standards in education.

Keywords: mathematics, primary education, young school age, concrete operational stage, transductive rationing, didactic strategy, transductive didactic strategy.

Virtuțile pedagogice ale metodelor didactice se profilează în contextul montării acestora în strategii didactice, prin asocieri cu alte elemente ale acțiunii educaționale, care le sunt subordonate (procedee, tehnici, mijloace) sau supraordonate (forme). Totuși, strategiile didactice reprezintă structuri complexe, care nu pot fi reduse doar la aceste asocieri. Examinând problematica strategiei didactice, Dan Potolea o definește ca „un mod deliberat de programe ale unui set de acțiuni sau operații de predare și învățare orientate spre atingerea, în condiții de maximă eficacitate și eficiență, a obiectivelor prestabilite” [3].

Din varietatea abordărilor conceptului de *strategie didactică* în științele educației, putem evidenția faptul că, într-un sens restrâns, acesta particularizează la nivelul lecției modul în care cadrul didactic decide să organizeze activitățile de predare-învățare-evaluare în funcție de anumite circumstanțe: particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor (nivel de cunoștințe; nivel de dezvoltare cognitivă, socială, afectivă etc.), finalitățile urmărite, resursele disponibile (de conținut, materiale, de timp etc.), stilul didactic propriu, contextul în care are loc activitatea etc.

Strategiile didactice prind viață la intersecția a două plaje de acțiune: manifestarea creativității cadrului didactic și participarea elevilor la propria formare. Pentru a se menține pe panta în ascensiune a standardelor de calitate a procesului instructiv, strategiile didactice trebuie să fie supuse unor modificări perpetue. Printr-o asociere de tip transductiv cu bine cunoscuta roată a succesului, această idee poate fi figurată în modul următor (W.E. Deming) [1]:

În alegerea strategiilor didactice, ne vin în ajutor multiplele clasificări oferite în literatura de specialitate. Pornind de la tipurile raționamentelor logice care orientează demersul spre descoperirea noului, strategiile deductive și cele inductive se reliefează ca două poluri opuse.

Strategiile deductive orientează demersul învățării în manieră *top-down*, pe baza deducerii noului dintr-un sistem de premise conturat în mod riguros, „pe baza unor reguli stabilite se urmăresc obținerea de noi cunoștințe” [5, p. 166]. Construcția axiomatică a matematicii se pretează fidel strategiilor didactice deductive.

Însă particularitățile gândirii la vârsta școlară mică impun strategii didactice inductive, de tip *bottom-up*, nespecifice modului de gândire matematic. La această vârstă, copilul are nevoie să fie implicat în învățare atât la nivelul sistemului gândirii, cât și la cel al sistemului organelor de simț: „numai în urma provocării capacității senzoriale a elevului, prin contactul lui direct cu realitatea, profesorul încearcă să pună în mișcare probleme, stimuli, situații inedite etc., care să determine declanșarea gândirii, exprimarea formelor de simbolizare, a operațiilor logice etc.” [Idem, p. 163].

Opoziția strategiilor didactice deductive, specifice gândirii matematice, și a celor inductive, necesare la vârsta școlară mică, impune găsirea unor căi de armonizare, care pot asigura eficiența predării matematicii la elevii mici. În acest context, în cele ce urmează, abordăm strategiile ce orientează calea cunoașterii pe baza unui alt tip de raționament logic – cel transductiv, în care premisele și concluzia sunt la același nivel de generalitate.

În procesul învățării, raționamentul transductiv face apel la găsirea unor analogii: subiectul trebuie să identifice relația dintre un obiect exterior domeniului de cunoaștere și o proprietate funcțională a acestui obiect, pentru ca apoi relația dată să fie aplicată altui obiect, asupra căruia se focalizează, de fapt, cunoașterea. Apreciind valențele formative ale strategiilor didactice transductive, C. L. Oprea susține că acestea „conduc la elaborarea de soluții/alternative noi/originală, stimulând gândirea laterală” [2, p. 26].

Amintind aici că procesul de valorificare a unei metafore constă în „punerea semnului identității între două obiecte diferite (lucruri, ființe, persoane) prin numele lor, pe baza unei analogii” [11], sesizăm principala caracteristică a strategiilor didactice transductive – acestea „mobilizează în actul predării, conceput și realizat de către profesor, metafora și funcțiile ei explicative în cunoaștere” [6, p. 205].

Deși s-ar părea că metaforele nu-și au locul în studiul matematicii, vârsta școlară mică oferă deschideri generoase în acest sens. Prezentăm în continuare câteva oportunități de realizare a unor strategii didactice transductive, oferite în manualele de matematică pentru clasele primare aprobate de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării.

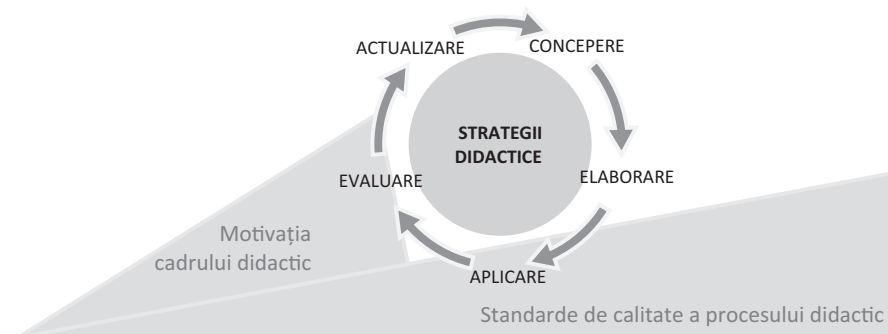
➤ Clasa a II-a. Figuri și corpuri geometrice [7, p. 119]

Reprezentarea despre corp geometric ca formă spațială se profilează în baza contrapunerii unor sfere și cuburi cu imaginea unui sculptor care creează din piatră un corp uman – o formă spațială.

Figurile geometrice se contrapun cu imaginea unui pictor care realizează un desen pe pânza întinsă – o formă plană.

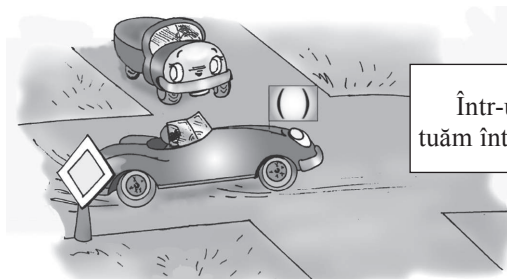
➤ Clasa a II-a. Ordinea efectuării operațiilor în exerciții cu paranteze [7, p. 106] și în exerciții fără paranteze [7, p. 108]

Obiectul exterior de la care pornește raționamentul transductiv este traficul cu indicatorul rutier *Drum cu prioritate*. Demersul propus pentru introducerea regulilor referitoare la ordinea efectuării operațiilor într-un exercițiu

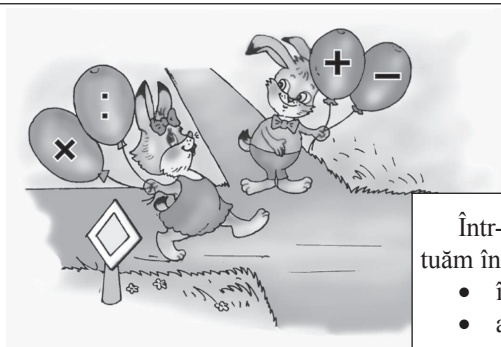


este ghidat prin imagini sugestive și o sarcină în care se solicită decodificarea denumirea indicatorului vizat. Astfel, prin raționamente transductive, se ajunge la interpretarea regulilor respective:

Observăm pe automobil un steguleț cu paranteze. Automobilul merge pe drumul cu prioritate.

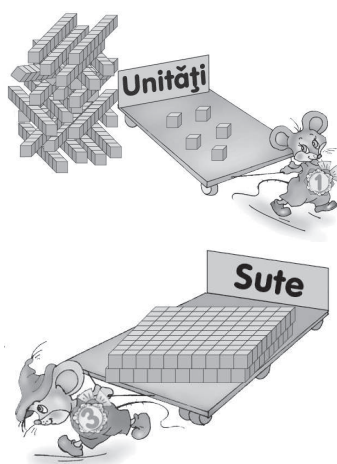


Iepurașul-băiat are două baloane – cu semnele adunării și scăderii. Pe baloanele fetei-iepuraș observăm semnele înmulțirii și împărțirii. Băiatul este galant și îi cedează fetei trecerea pe drumul cu prioritate.



➤ Clasa a IV-a. Noțiunea de ordin [8, p. 10]

Dezvăluirea semnificației matematice a noțiunii de *ordin* (poziția fiecărei cifre în scrierea numărului natural, de la dreapta spre stânga) pornește de la semnificația uzuală a ordinului (decorație pentru merite deosebite), având ca suport un „basm matematic” ilustrat și comentat.



Personajele basmului sunt șoriceii deco-rați cu ordine pentru istețime, care o ajută pe Cenușăreasa să numere o grămadă de cubulețe.

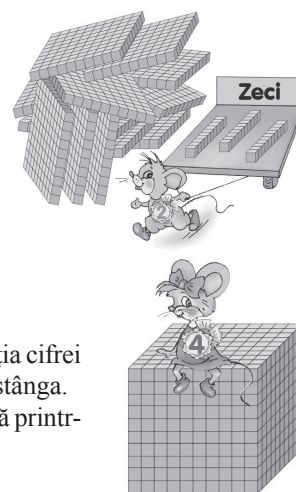
Șoricelul cu ordinul unu numără unitățile (câte zece) și, la final, își lasă ordinul pe locul unităților – primul din dreapta.

Șoricelul cu ordinul doi numără în mod analog zecile și, la final, își lasă ordinul pe locul zecilor – al doilea din dreapta.

La fel procedează și ceilalți șoriceii.

Astfel, se ajunge la asocierea ordinului cu poziția cifrei în scrierea numărului natural, de la dreapta spre stânga.

Această strategie transductivă poate fi susținută printr-un joc de rol.



Joc de rol Povestim un basm matematic

- *Sarcina didactică:* asigurarea înțelegerii noțiunii de *ordin*.
- *Sarcina de joc:* să înceneze un basm matematic conform sarcinii din manual: „Modificați basmul, știind că în total au fost aduse 2 467 de cubulețe” [8, p. 10].
- *Regulile de joc:*
 - 1) se repartizează rolurile: Cenușăreasa, 4 șoriceii cu ordinele 1, 2, 3, 4. Învățătorul joacă rolul autorului.
 - 2) Înscenarea se realizează cu sprijin în textul inclus în rubrica *Povestim un basm matematic* din manual și este însoțită prin reprezentare pe tijele numărării de poziționare.

Cenușăreasa: Ca să mă împiedice să merg la bal, maștera mi-a poruncit să număr o grămadă de cubulețe. Vai, cum să mă descurc!? Sunt atât de multe!

Autorul: În ajutorul Cenușăresei au venit șoriceii, deco-rați cu ordine pentru istețime. Șoricelul cu ordinul 1

găsește o grămadă mare de cubulețe-unități. Ce faci, șoricel isteț?

Șoricelul cu ordinul 1: Grupez cubulețele în zeci și îmi rămân 7. Cele 7 cubulețe rămase le încarc pe targă și le duc pe prispă la unități. (Cenușăreasa pune 7 bile pe tija unităților.)

Autorul: Bravo, șoricelule! Ai lăsat în urmă ordine, acum nu mai sunt cubulețe împrăștiate, dar sunt bare – zeci de cubulețe, foarte multe! În ajutor vine șoricelul cu ordinul 2. El găsește o grămadă de bare – zeci de cubulețe. Ce faci, șoricel isteț?

Șoricelul cu ordinul 2: Asamblez câte 10 zeci în sute și îmi rămân 6 zeci. Le încarc pe targă și le duc pe prispă la zeci. (Cenușăreasa pune 6 bile pe tija zecilor.)

Autorul: Bravo și ție, șoricelule! Ai lăsat în urmă o

ordine și mai bună – acum sunt plăci a câte o sută de cubulețe. Dar tot sunt multe! În ajutor vine șoricelul cu ordinul 3 și găsește o grămadă de plăci – sute de cubulețe. Ce faci, șoricel isteț?

Șoricelul cu ordinul 3: Grupez câte 10 sute în mii și îmi rămân 4 sute. Le încarc pe targă și le duc pe prispă la sute. (Cenușăreasa pune 4 bile pe tija sutelor.)

Autorul: Bravo și ție! Ai făcut o ordine minunată! Acum vine șoricelul cu ordinul 4. Ce-ai găsit, șoricel isteț?

Șoricelul cu ordinul 4: Am găsit două cuburi mari a câte o mie de cubulețe. Le încarc pe targă și le duc pe prispă la mii. (Cenușăreasa pune 2 bile pe tija miilor.)

Cenușăreasa: Mulțumesc frumos, șoricelilor. Acum știu câte cubulețe sunt: 2 467. Voi reuși să ajung la bal, sunt foarte fericită!

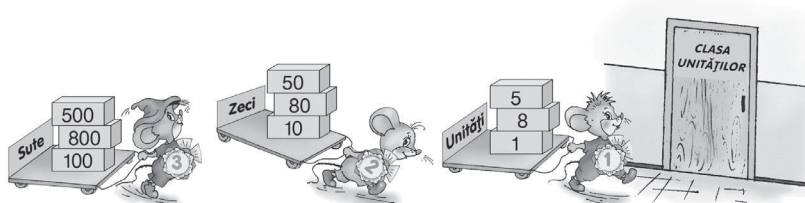
➤ Clasa a IV-a. Noțiunea de clasă [8, p. 14]

Dezvăluirea, în continuare, a semnificației matematice a noțiunii de *clasă* (fiecare grup de trei ordine consecutive, începând cu ordinul unu) se propune, în mod analog, cu pornire de la semnificația uzuală a cuvântului *clasă*, utilizată zilnic în viața școlară. Imaginile sugestive și întrebările propuse pentru ghidarea observării permit descoperirea noii noțiuni pe cale transductivă.

Lecturarea imaginii cu trei șorice, care au în piept ordinele 1, 2, 3 și intră pe ușa clasei I, conduce într-o manieră transductivă la înțelegerea formării clasei întâi din trei ordine: ordinul unu (al unităților), ordinul al doilea (al zecilor), ordinul al treilea (al sutelor). Denumirea clasei (clasa I, a unităților) este dată de primul șoricel care intră pe ușa clasei – șoricelul cu ordinul 1, al unităților.

În același mod se dezvăluie formarea clasei miilor din unități de mii, zeci de mii și sute de mii.

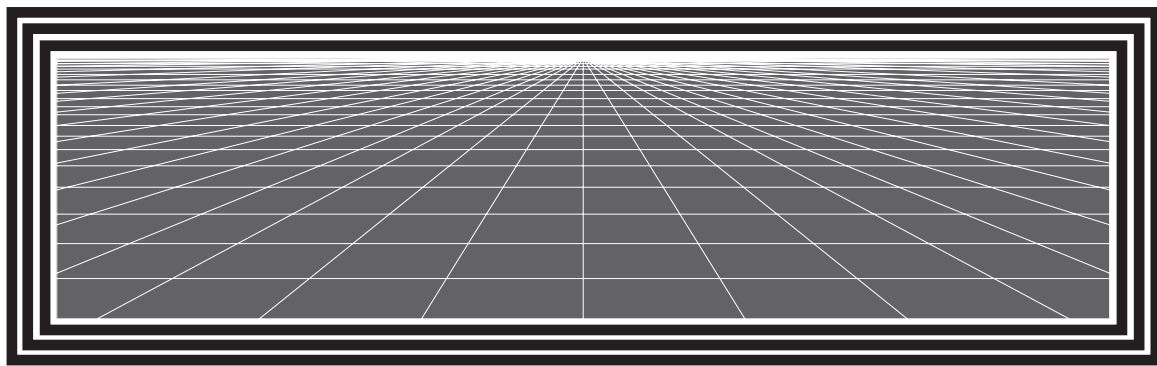
Aplicarea cu succes a strategiilor transductive exemplificate mai sus presupune lectura, analiza și comentarea imaginilor și a suporturilor textuale oferite. Raționamentul transductiv, în varianta de la particular la particular, îi este familiar copilului încă din stadiul gândirii preconceptuale, fiind explicat prin specificul sincretic al gândirii la această vârstă (W. Stern, J. Piaget). Triplul sincretism (îmbinare de elemente eterogene aparținând unor domenii diferite) exprimat în imagini, înțelegere și raționament (H. Wallon) este susținut prin animism, care, fiind deja depășit către stadiul operațiilor concrete, se percepe ca un joc (J. Piaget) și induce activității de cunoaștere a matematicii la vârsta școlară mică un caracter ludic, distractiv. În cadrul unor asemenea activități, elevii claselor primare: sunt puși în fața unor situații de dezvoltare a caracteristicilor gândirii specifice vârstei, manifestând operaționalitatea acestora sub formă de analiză, sinteză, comparație și în-



ceputuri de generalizare și abstractizare; fac uz de analiză critic-reflexivă; identifică analogii între obiecte, relații, reprezentări; contrapun semnificații uzuale și matematice ale unor noțiuni; își generalizează reprezentările și le exprimă sintetic, interpretând noile achiziții cognitive în contextul opiniilor personale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Deming W.E. Out of the Crisis. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 2000.
2. Oprea C.L. Metode interactive de predare, învățare, evaluare. Craiova, 2012.
3. Păun E., Potolea D. (coord.) Pedagogie – fundamente teoretice și demersuri aplicative. Iași: Polirom, 2002.
4. Piaget J., Inhelder B. Psihologia copilului. București: E.D.P., 1968.
5. Radu I. (coord.) Experiență didactică și creativitate. Cluj-Napoca: Dacia, 1991.
6. Surdu E. Prelegeri de pedagogie generală: O viziune sociopedagogică. București: E.D.P., 1995.
7. Ursu L., Lupu I., Iasinschi Iu. Matematică, manual pentru clasa a II-a. Chișinău: Prut, 2017.
8. Ursu L., Lupu I., Iasinschi Iu. Matematică, manual pentru clasa a IV-a. Chișinău: Prut, 2017.
9. Валлон А. Психическое развитие ребёнка. Москва: Просвещение, 1967.
10. Штерн В. Психология раннего детства. Харьков: Харвест, 2014.
11. <https://dexonline.ro/>



EVENTIMENTE CEPD

WITH FUNDING FROM
AUSTRIAN
DEVELOPMENT
COOPERATION



Ministerul Educației
al Republicii Moldova

ProDidactica
CENTRU EDUCATIONAL



MOLDOVAN ASSOCIATION
OF ICT COMPANIES

Instruiri în cadrul proiectului *Parteneriate pentru calitatea și relevanța învățământului profesional tehnic în domeniul TIC din Republica Moldova*

În luna octombrie curent, au continuat activitățile de instruire în cadrul proiectului *Parteneriate pentru calitatea și relevanța învățământului profesional tehnic în domeniul TIC din Republica Moldova*, implementat de C.E. PRO DIDACTICA, în parteneriat cu Asociația Națională a Companiilor din Domeniul TIC (ATIC), cu sprijinul Agenției Austriece pentru Dezvoltare (ADA), din fondurile Cooperării Austriece pentru Dezvoltare și al Guvernului României. Cele trei instruirii s-au adresat cadrelor manageriale ale Centrului de Excelență în Informatică și Tehnologii Informaționale (CEITI), angajaților Agenției Naționale de Asigurare a Calității în Învățământul Profesional (ANACIP) și cadrelor didactice la specialitățile TIC din învățământul profesional tehnic.

Seminarul cu genericul *Comunicare. Managementul conflictului* a fost una dintre activitățile de consolidare a capacităților instituționale ale ANACIP. Tematicile abordate au ținut de: problematica comunicării și managementului conflictului; paradigma comunicățională; apariția, evoluția și efectele conflictului; model de diagnostic și rezolvarea conflictului; tehnici și strategii de negociere. Participanții au apreciat înalt atât aspectele de conținut și de metodologie, cât și cele legate de organizarea activității.

Participanții la seminarul-training desfășurat în incinta CEITI – echipa managerială, șefii de catedră și șefii de secții – au abordat multiple aspecte ale planificării. Au fost identificate provocările cu care se confruntă instituția în lupta pentru calitate a procesului educațional și condițiile care asigură succesul dezvoltării. Corelarea planurilor subdiviziunilor cu PDS, elaborarea planurilor operaționale și a rapoartelor asupra activităților realizate au fost domeniile de maxim interes, dezbătute din perspectivă teoretică, dar și practică. Participanții au discutat deschis despre starea lucrurilor din instituție, au identificat opțiunile de îmbunătățire și pașii ce urmează să-i întreprindă fiecare pentru a contribui la transformarea fostului Colegiu de Informatică într-un adevărat Centru de Excelență.

ATIC a organizat, în perioada 9-13 octombrie, în incinta centrului TekWill, o instruire pentru profesorii de la specialitățile TIC din instituțiile de învățământ beneficiare. Un grup de 16 profesori din învățământul profesional tehnic au participat la Școala de Toamnă *The future of jobs*, interacționând și familiarizându-se cu cele mai revoluționare domenii IT: printarea 3D, realitatea augmentată, crearea unui startup etc. Această activitate a avut drept scop extinderea viziunilor despre domeniile TIC.



Oxana DRAGUȚA, coordonator de proiect

Moment de bilanț - proiectul *Educația deschisă în Moldova: aici și acum!*

Pe parcursul lunii octombrie curent, în incinta C.E. PRO DIDACTICA s-au desfășurat trei seminare follow-up de evaluare și certificare cu tematica *Resurse educaționale deschise*, la care au participat cadre didactice preuniversitare, de la diverse discipline școlare, după ce au beneficiat în primăvară de un program de instruire inedit. Profesorii au avut posibilitatea să își valorifice competențele digitale, elaborând și aplicând resurse electronice în procesul educațional, atât la disciplinele predate, cât și la orele de dirigiență sau la alte activități. S-au evaluat și autoevaluat competențele digitale dezvoltate și valorificate la clasă, accentul plasându-se pe schimbul de experiență și învățarea reciprocă prin instruirea asistată de calculator. De asemenea, au fost puse în discuție și unele aspecte tehnice și didactice (modalități de plasare a licențelor libere pe RED create, importanța

corectitudinii lingvistice a produsului digital, cerințele pentru o prezentare digitală eficientă, relevanța RED în dezvoltarea creativității elevilor la diverse materii, instrumente libere de pe Internet pentru crearea RED etc.). Am constatat cu satisfacție profesională interesul sporit al cursanților pentru subiect, aceștia prezentând practici valoroase de dezvoltare creativă, de căutare și de utilizare eficientă a RED naționale și internaționale, cu implicarea colegilor și a elevilor.

Încurajăm profesorii să producă RED, să își perfecționeze competențele în domeniul TIC, să învețe limba engleză și alte limbi de circulație internațională, fiind, astfel, deschiși și pregătiți să cunoască și să exploreze o lume întreagă prin disciplinele predate și să presteze servicii educaționale de calitate pentru noua generație de copii și pentru adulți în era informației.

La 17 noiembrie curent, a avut loc conferința *Educația deschisă în Moldova: aici și acum!, faza a II-a*. La activitate au participat factori de decizie de la Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, membri ai *Coaliției pentru resurse educaționale deschise în Moldova*, reprezentanți ai Direcțiilor de Învățământ, formatori ai centrului, finaliști ai concursului RED, dar și profesori școlari și universitari interesați de aspectele practice referitoare la educația deschisă.

În cadrul evenimentului au fost prezentate bilanțurile proiectului *Educația deschisă în Moldova: aici și acum!, faza a II-a*, derulat în perioada octombrie 2016-decembrie 2017, cu sprijinul financiar al Fundației Institutul pentru o Societate Deschisă, în cooperare cu Programul de Sprijinire a Educației al Fundațiilor pentru o Societate Deschisă; s-a discutat despre relevanța utilizării RED pentru diferiți actori educaționali și provocările implementării acestora. De asemenea, audiența a fost informată despre rezultatele concursului național al celor mai bune resurse educaționale deschise, care contribuie la sporirea accesului la o educație deschisă, și a fost lansat ghidul *Resurse educaționale deschise: oportunități pentru acces, calitate și relevanță în educație*.

La concurs au participat peste 40 de cadre didactice din învățământul general și profesional tehnic, în etapa finală calificându-se 20. Autorii au elaborat și depus pentru concurs materiale didactice digitale originale: proiecte didactice, prezentări, bloguri și filme educaționale, care vor fi plasate pentru acces liber pe site-ul centrului (<http://red.prodidactica.md/resurse-red/>). Toate lucrările au fost evaluate de un juriu independent, alcătuit din experți în domeniu, în baza unor criterii obiective stabilite în prealabil.

Scopul proiectului *Educația deschisă în Moldova: aici și acum!* a constatat în continuarea campaniei de promovare a conceptului RED și a unor modificări în documentele reglatorii, importante pentru implementarea RED la nivel de politici publice, și în consolidarea capacităților cadrelor didactice în vederea asigurării accesului la educație de calitate pentru toți printr-un schimb transparent și eficient de RED.

Printre beneficiarii acțiunii se numără elevi, cadre didactice, părinți, studenți, actori politici, instituții publice, ONG-uri etc.

Cristina BUJAC,
coordonator de proiect





Cultura bunei vecinătăți în clasa a IV-a: secvențe de la al doilea seminar al cadrelor didactice și rezultate intermediare ale monitorizării

În vacanța de toamnă, peste 30 de cadre didactice din 16 instituții educaționale din diferite localități ale țării, s-au întrunit la C.E. PRO DIDACTICA pentru a continua abilitarea profesională de predare a disciplinei opționale de educație interculturală *Cultura bunei vecinătăți*, în clasa a IV-a. Seminarul a avut loc în cadrul proiectului *Educație pentru pace prin promovarea culturii bunei vecinătăți în clasele primare*, implementat pe tot teritoriul țării, inclusiv regiunea transnistreană, cu sprijinul financiar al rețelei internaționale de edificare a păcii GPPAC (Parteneriate Globale pentru Prevenirea Conflictelor Armate). Obiectivele seminarului au inclus: facilitarea schimbului de experiență pe marginea rezultatelor intermediare ale pilotării conținuturilor curriculare și a metodologiei interactive aferente; extinderea competențelor cadrelor didactice pentru predarea disciplinei opționale *Cultura bunei vecinătăți* în clasa a IV-a cu genericul *Țara mea – mândria mea*, dar și parcurgerea analitică și interactivă a conținuturilor curriculare pentru semestrul II.

Activitatea a fost deschisă de Alla NIKITCENKO, consultant principal, cu un cuvânt de salut din partea Ministerului Educației, Culturii și Cercetării, care a apreciat utilitatea și unicitatea disciplinei date în școlile de pe ambele maluri ale Nistrului. Ca formator de bază, Daniela STATE, coautor la curriculum și materialele didactice, a provocat schimbul de experiență între cadrele didactice și a demonstrat practici educaționale inovative de relaționare cu elevii și de abordare a conținuturilor curriculare.

Învățătoarele au prezentat și rezultatele desfășurării Zilei Internaționale a Păcii (21 septembrie), ca inițiativă de pionierat, în școli și în comunități, inclusiv campaniile *Pro Pace* din diferite localități. În acest sens, apreciem activitățile realizate de: Nadejda TORLAC și Svetlana CERNIOGLO (școala primară din Baurci, Ceadâr Lunga), Lilia FRIPTU (LT *Olimp* din Puhăceni, Anenii Noi) și Elena BEJENARI (LT *Vlad Ioviță* din Cocieri, Dubăsari). Glasurile copiilor de gloriificare a păcii, prin cântece, desene și poezii, dar și mâinile lor, care au lansat porumbei, ca simbol universal milenar, rămân secvențe de referință ale sărbătorii mondiale, care, prin această disciplină, a căpătat conotații deosebite.

Un alt element important al întrunirii s-a focusat pe trecerea în revistă a punctelor forte din curriculum



și caiete, dar și a problemelor apărute. Astfel, elevii au remarcat că le este foarte interesant la aceste ore; că învață lucruri noi despre istoria și cultura țării, despre vecinii lor; că, deși sunt diferiți, se simt totuși egali și le mulțumesc autorilor pentru efortul depus, urându-le sănătate și inspirație. Învățătoarele, la rândul lor, s-au bucurat de posibilitatea revederii colegilor, de vizionarea unei lecții inedite, predată de o învățătoare de la școala nr. 8 din Tiraspol, urmată de o analiză succintă, prin care s-au reliefat mai multe aspecte originale. S-a accentuat, în final, că oportunitatea de cunoaștere a unor experiențe și păreri diverse i-a îmbogățit și i-a avantajat pe participanți, oferindu-le o perspectivă clară vizavi de competențele ce urmează să fie formate la elevi până la finele clasei a IV-a, prin intermediul disciplinei opționale date, sporindu-se impactul educației pentru pace prin învățarea calitativă a culturii bunei vecinătăți.

Ca rezultat al procesului de monitorizare, copiii apreciază pozitiv informația nouă, poeziile interesante propuse spre memorare, lucrul cu diferite dicționare, diversitatea sarcinilor interactive. De asemenea, le place să se expună pe marginea unui subiect anume, să citească, să analizeze și să memorizeze proverbe în mai multe limbi, dar și să-și reprezinte viziunea prin intermediul desenelor, simbolurilor, emblemelor. Printre sugestiile de optimizare ulterioară a conținuturilor pilotate, regăsim: editarea manualelor în variantă color; învățarea culturii bunei vecinătăți și prin călătorii în toate colțurile țării, inclusiv în Chișinău; noi prietenii cu reprezentanți de diferite naționalități etc.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ,
coordonator de proiect



Monitorizarea și evaluarea implementării *Planului de dezvoltare strategică a instituției*

În perioada 22-24 noiembrie curent, la C.E. PRO DIDACTICA, s-a desfășurat un seminar-training destinat managerilor din școlile profesionale beneficiare ale proiectului *CONSEPT+*. Subiectul principal a vizat monitorizarea și evaluarea implementării *Planului de dezvoltare strategică a instituției/PDS*. Interesul pentru această tematică a fost determinat, în primul rând, de nevoia de a clarifica aspectele problematice ce țin de desfășurarea monitorizării implementării unui document strategic, or, majoritatea instituțiilor reprezentate la seminar și-au elaborat PDS-urile recent.

Pornind de la așteptările participanților, sesiunile de informare/formare, facilitate de formatorii centrului Valentina CHICU și Serghei LÎSENCO, au inclus cele mai relevante momente legate de planificarea și realizarea unui proces calitativ de monitorizare și evaluare internă a implementării PDS-ului. Astfel, în primele zile de activitate, au fost reliefate diferențele principale dintre *funcționare* și *dezvoltare*, au fost evidențiate laturile definitorii ale *monitorizării* și *evaluării*, dar și rolul acestor procese în realizarea viziunii instituționale. Un alt subiect s-a axat pe reflectarea obiectivelor strategice în planul anual al instituției și în planurile de activitate a subdiviziunilor. Participanții au exersat și procesul de elaborare a indicatorilor, au propus instrumente și modalități de colectare a datelor. Toate discuțiile, exercițiile și simulările s-au desfășurat în baza unor situații reale și documente strategice și operaționale funcționale.

În ultima zi de seminar, în centrul atenției cursanților a fost analiza și colectarea datelor, dar și reflectarea acestora în rapoartele de monitorizare și evaluare a implementării PDS-ului.



Rima BEZEDE, coordonator de proiect

Gândire critică pentru formarea competențelor profesionale

În zilele de 28-30 noiembrie curent, C.E. PRO DIDACTICA a găzduit un nou grup de 24 de cursanți, beneficiari a trei module de formare la subiectul *Gândire critică pentru formarea competențelor profesionale*. Venind din instituțiile implicate masiv în programul *CONSEPT*, profesorii și maiștrii din acest grup nou s-au familiarizat cu strategia *Lectură și scriere pentru dezvoltarea gândirii critice* și au exersat în profunzime proiectarea în cadrul *Evocare-Realizare a sensului-Reflecție-Extindere*.

Obiectivele primului training au vizat: formarea unei viziuni de ansamblu asupra gândirii critice; asimilarea

tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice; transferul cadrului *ERRE* asupra materiilor predate; motivarea pentru aplicarea cadrului *ERRE* în activitatea didactică. Tehnicile de inițiere au fost selectate din toate etapele cadrului, de fiecare dată examinându-se oportunitățile care se profilează din algoritmul fiecăreia: oscilația între *Evocare* (*Asocieri libere/fortate*, *Scriere liberă*, *Brainstorming*, *Discuție la manej*, *Alb și negru*) și *Reflecție* (*Graficul T*, *6 De ce?*, *SMPR*, *Imaginația ghidată*, *Eseul de 5'*, *Turul galeriei*), interșanșabilitatea lor; care este specificul tehnicilor de lectură la etapa de *Realizare a sensului* (*Mozaicul*, *SINELG-ul*, *Lectura ghidată*, *Ghidul pentru învățare*, *Interviul în trei trepte*, *Agenda cu notițe paralele*) și ce reclamă opțiunea pentru discuție (*Discuția ghidată*, *Diagrama Venn*).

Revenind în instituțiile care i-au delegat, cursanții – profesori și maiștri – vor desfășura seminare pentru colegii lor, pentru a disemina informația și a-și perfecționa măiestria.

În februarie 2018, cursanții vor prezenta un rezumat a ceea ce au reușit să implementeze și vor parcurge modulul II al programului – *Învățarea prin cooperare*.

Rima BEZEDE, coordonator de proiect



Clubul de dezbateri educaționale *PAIDEIA*

Centrul Educațional PRO DIDACTICA anunță continuarea ședințelor Clubului de dezbateri *PAIDEIA*. Ședințele se vor desfășura de 2 ori pe lună, în incinta Centrului Educațional PRO DIDACTICA (mun. Chișinău, str. Armenească, nr. 13). Pentru perioada februarie-mai 2018, vă propunem spre dezbateri următoarele tematici:

Tematica ședințelor

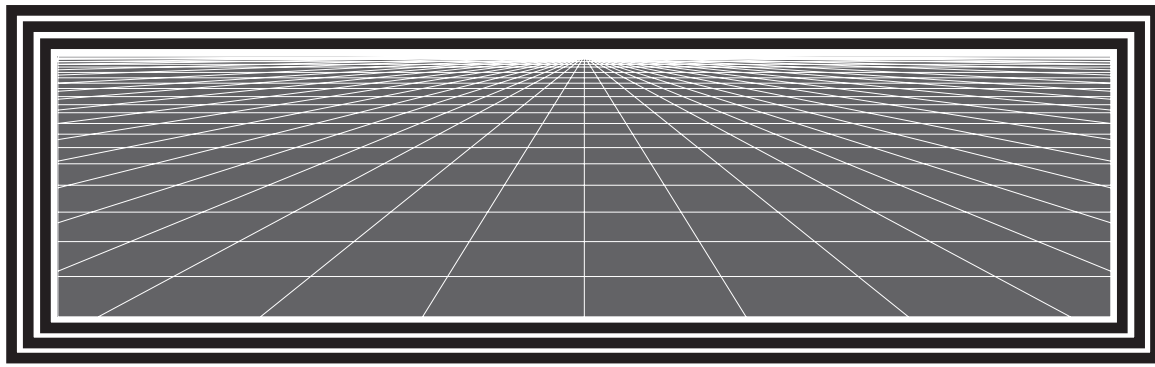
Tematica	Data	Ora	Moderator
Diplomația pedagogică: inițiere și provocări	9 februarie	15.00-18.00	Viorica GORAȘ-POSTICĂ
Bune practici dintr-o școală americană	16 februarie	15.00-18.00	Oxana DRAGUȚA
Asaltul de idei în raport cu domeniul <i>Practica rațională și funcțională a limbii</i>	2 martie	15.00-18.00	Tatiana CARTALEANU
Cum să ne menținem echilibrul sufletesc, păstrându-ne valorile spirituale	23 martie	15.00-18.00	Viorica GORAȘ-POSTICĂ
Strategii de dezvoltare a comunicării nonviolente în școală	20 aprilie	15.00-18.00	Elena DAVIDESCU
Consolidarea competențelor manageriale prin valorificarea excelenței primare	27 aprilie	15.00-18.00	Ecaterina MOGA
Educație prin film	17 mai	15.00-18.00	Livia STATE

Cadrele didactice, care vor frecventa ședințele, vor beneficia de certificate de participare.

Taxa de participare: 50 lei.

Pentru înscriere, vă rugăm să completați formularul de pe site-ul <http://prodidactica.md/clubul-paideia/> sau să ne contactați la numerele de telefon: 022 54 19 94, 022 54 25 56, 022 54 29 77.

Lilia NAHABA, coordonator de program



DICTIONAR



Sorin **CRISTEA**

dr., prof. univ., Universitatea din București

Evaluarea criterială

Rezumat: Evaluarea constituie acțiunea subordonată pedagogic activității de educație/instruire la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ. Realizarea sa implică promovarea unor strategii de evaluare care includ un ansamblu de metode, procedee, mijloace, forme, stiluri. Strategia de evaluare criterială reprezintă „un mod de evaluare” în cadrul căruia performanța elevului este judecată în raport cu un prag sau un criteriu de reușită formulat explicit, realizabil independent de performanța altui elev. Implică elaborarea unui „tabel de corespondențe” între: obiectivele de evaluare, descriptorii de performanță, criteriul de optimalitate,

dispozitivul de evaluare, grilele/baremele de evaluare. Perfecționarea acestora solicită raportarea ei nu doar la „performanțe minim acceptate” definite ca produse ale învățării, la nivel de obiective concrete (operaționale), ci și la competențele definite în cadrul programelor școlare, la nivel de obiective specifice, fundamentate psihologic, în termeni de procese cognitive angajate în învățare. Strategia de evaluare criterială este perfectibilă în plan conceptual și metodologic.

Cuvinte-cheie: evaluare, criterii, pedagogie prin obiective, descriptori de performanță.

Abstract: Assessment as an activity is pedagogically subordinated to the educating/instructing activity on all levels of the system and of the education process. Assessment involves promoting certain assessment strategies, which, in turn, include a number of methods, techniques, approaches, means, forms, and styles. The strategy of criterion-referenced assessment, represents a “means of assessment” through which student performance is evaluated against a threshold or an explicitly formulated criterion of success, which is independently achievable regardless of any other students’ performance. It involves designing a “correspondence table” between assessment objectives, descriptors of performance, an optimality criterion, the means of assessment, and assessment grids. Improving the strategy of criterion-referenced assessment demands relating it not only to a set of “minimally accepted performances”, defined as products of learning at specific (operational) objective levels, but also relating it to the competences defined in school curricula, at the level of specific psychologically-argued objectives in terms of cognitive processes engaged in learning. The criterion-referenced assessment strategy may be improved in terms of concept and methodology.

Keywords: evaluation, criteria, education through objectives, descriptors of performance.

Evaluarea constituie acțiunea pedagogică subordonată activității de educație/instruire, necesară la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ. Din această perspectivă, a sferei de referință, identificăm două tipuri de evaluare: a) evaluare de sistem (a sistemului de învățământ); b) evaluare de proces (a procesului de învățământ).

Definirea evaluării, la nivel de concept pedagogic fundamental, elaborat din perspectiva paradigmei curriculumului, implică fixarea funcției și a structurii de bază, valabile în orice cadru de referință, angajate în realizarea unui scop pedagogic general. La acest nivel, evaluarea este acțiunea cu funcție de verificare a gradului de îndeplinire a obiectivelor activității de referință (educație, instruire, lecție etc.), realizată prin operațiile de măsurare (cantitativă), apreciere (calitativă) și decizie (managerială) cu scop pedagogic de reglare-autoreglare permanentă a activității de referință pe termen scurt, mediu și lung.

Realizarea evaluării în context pedagogic deschis, implică promovarea unor **strategii de evaluare** angajate pe termen mediu și lung, care integrează în structura lor de acțiune: metode de evaluare (clasice, complementare);

procedee/tehnici de evaluare (operații subordonate metodelor de evaluare); *mijloace de evaluare* (instrumente care susțin procedeele, metodele de evaluare); *forme de evaluare* (formală, nonformală; orală, scrisă, practică; internă, externă); *stiluri de evaluare* (directivă, nondirectivă, autoritară, permisivă, stimulativă etc.).

Strategiile de evaluare valorificate la nivelul *procesului de învățământ* sunt clasificate pe baza a două criterii complementare: a) *momentul temporal* al implicării în cadrul activității de referință: *evaluarea inițială* (la începutul lecției, capitolului, semestrului, anului etc.); *evaluarea continuă* (pe tot parcursul lecției, capitolului, semestrului etc.); *evaluarea finală* (la sfârșitul lecției, capitolului, semestrului etc.); b) *funcția specifică*: *evaluarea diagnostică și predictivă*; *evaluarea formativă/autoformativă*; *evaluarea sumativă, cumulativă*. Un al treilea criteriu de ordonare este ponderea obiectivelor pedagogice propuse, în baza căruia deosebim: *strategia de evaluare normativă/comparativă* și *strategia de evaluare criterială/prin obiective*.

Strategia de evaluare normativă/comparativă este realizată în funcție de *standardele* propuse, exprimate gradual, care permit măsurarea și aprecierea *performanțelor concrete* ale elevilor exprimate în termeni de comportamente observabile, confirmate la nivel de *produse ale învățării*. Este *strategia* afirmată istoric, în mod tradițional, care îndeplinește funcții specifice de *ierarhizare* a elevilor (în context școlar/formal, dar și extrașcolar/nonformal), de *comparare a elevilor* (între ei, după rezultatele obținute), de *promovare* a elevilor (anual și la diferite intervale de timp/ciclu școlar, treaptă școlară etc.), de *selectare* a elevilor (în cazul anumitor examene, concursuri etc.).

Strategia de evaluare criterială este realizată în funcție de *obiectivele* propuse anterior, anunțate la începutul activității în termeni de „standard minim acceptat” sau de „performanță minimă acceptată” care stimulează succesul școlar al fiecărui elev, situat permanent în *competiție cu sine*, în perspectiva parcurgerii unor unități de instruire/învățare, integrate într-un anumit capitol sau modul de studiu, pe parcursul unui semestru școlar etc. [4, pp. 58-59].

Această **strategie** reprezintă „un mod de evaluare” în cadrul căruia *performanța* elevului în îndeplinirea unei sarcini specifice este judecată în raport de un *prag* sau de un *criteriu de reușită* formulat explicit la nivel de *obiectiv*, realizabil independent de *performanța* oricărui alt elev. Are un *scop general*, angajat la nivel de *proces de învățământ*, care vizează *interpretarea pedagogică a performanței* elevului necesară pentru stabilirea unor măsuri de consolidare, amplificare, extindere, aprofundare, perfecționare, completare, corectare, ajustare etc. a *cunoștințelor de bază (declarative, procedurale)*. În sens larg, *strategia de evaluare criterială* poate fi: a) „aplicată în aprecierea tuturor aspectelor unui sistem de educație/învățământ sau ale unei cercetări pedagogice”; b) integrată la nivel de „sistem de evaluare” bazat pe conexiunile necesare între deciziile de

ordin *criterial* și cele de ordin *normativ*, respectiv între deciziile de ordin *formativ* și cele de ordin *sumativ* (vezi Renald Legendre [2, pp. 634-635]).

În interiorul *proiectării curriculare, evaluarea criterială*, angajată în mod special la nivel de *proces de învățământ*, implică elaborarea unui „tabel de corespondențe”, între: a) *obiectivele de evaluare*, identificabile ca *subobiective* integrate în structura oricărui *obiectiv concret (operațional)* în termeni de *performanță* (minimă, dar și medie și maximă) raportată la *competențele specifice* și la *conținuturile de bază* (ale *unității de instruire*, ale capitolului etc.), *performanță* care trebuie atinsă până la sfârșitul unei activități de instruire; b) *descriptorii de performanță* (minimă, dar și medie și maximă), promovați în acord cu „obiectivele de evaluare”, exprimate în termeni de „unități de măsură” cu *deschideri* spre „aprecieri etalon” care confirmă gradul de apropiere/îndepărtare de *competențele specifice* disciplinei de învățământ respective, definite în cadrul programei școlare, realizabile pe termen mediu și lung (capitol, semestru, an, treaptă de învățământ etc.); c) *criteriu de optimalitate* construit unitar în termeni de *competențe – unități de conținut (cunoștințe declarative și procedurale de bază)*, cu sferă de referință generală (clasă de elevi) și individuală (fiecare elev, raportat la sine, la stadiul învățării, la progresul anterior/prezent/viitor); d) *dispozitivul de evaluare*, care include metode, procedee, instrumente etc. integrate în *strategia de evaluare criterială*, subordonate *scopului general* și *obiectivelor concrete* ale *strategiei de evaluare criterială*; e) *grile/bareme de evaluare*, elaborate și valorificate ca *instrumente de evaluare*, subordonate *scopului general* și *obiectivelor concrete* ale *strategiei de evaluare criterială* (vezi Marin Manolescu [4, pp. 284-298]).

Evaluarea criterială reflectă calitățile și limitele paradigmei pedagogiei prin obiective, centrată asupra *obiectivelor concrete (operaționale)*, insuficient raportate la *finalitățile* cu grad mai mare de generalitate, angajate *curricular* la nivel de *proces și sistem de învățământ*. Apelul la *competențe* constituie o soluție posibilă pentru depășirea limitei semnalate, întreținută în condițiile în care este supradimensionată teza raportării *strategiei de evaluare criterială* doar la „performanța minimă acceptată”.

Perfecționarea strategiei de evaluare criterială, angajată predominant în măsurarea și aprecierea *performanțelor* elevilor dobândite în cadrul *unei/unor activități de instruire concrete*, desfășurate în *contextul procesului de învățământ*, la toate treptele și disciplinele de învățământ, implică raportarea la *competențele: specifice*, definite la nivel de programe școlare construite *curricular*, și *generale*, definite la nivel de plan de învățământ construit *curricular*.

În această perspectivă, orice *performanță* a elevului evaluată cantitativ și calitativ conform criteriilor incluse în *structura fiecărui obiectiv concret (operațional)*,

comunicate la începutul activității de instruire (lecției etc.), trebuie raportată și la dimensiunea teleologică, axiologică și prospectivă superioară fixată la nivel de: a) *obiective specifice* ale programei școlare *curriculare*, definite în termeni de *competențe psihologice* (*cunoaștere simplă, înțelegere, aplicare; analiză, sinteză, evaluare critică*), *conținuturi de bază*: *cunoștințele declarative de bază* (concepte, principii, formule etc.; personalități, date etc.) și *procedurale de bază* (deprinderi și strategii cognitive de rezolvare de probleme), proprii disciplinei respective, care trebuie dobândite în context pedagogic deschis, *temporar* (un an școlar, un semestru) și *spațial* (un capitol, un modul, o temă, o unitate de învățare); b) *obiective generale ale planului de învățământ* construit *curricular*, definite în termeni de: *competențe generale* (de ex., *competențele-cheie* promovate în context comunitar european); *conținuturi de bază* (*ariile curriculare și disciplinele*, distribuite pe trepte și ani de învățământ).

În plan *conceptual*, perfecționarea *evaluării criteriale* implică redefinirea sferei de referință a *strategiei de evaluare* la nivel de „obiect al evaluării”, extins de la *performanțe* concrete, imediate – care pot fi observate, măsurate și apreciate ca *produse ale învățării*, la *competențe*, care pot fi apreciate ca *proces cognitive* angajate în *învățare*, *valorificate* pe termen mediu și lung. La acest nivel, *evaluarea criterială* reflectă *evoluțiile conceptuale și metodologice* înregistrate în *pedagogia prin obiective*, identificabile chiar în interiorul *practicii evaluării normative*. Avem în vedere (vezi G. Meyer [5, pp. 45-59]): a) *evaluarea centrată asupra criteriilor* definite doar la nivel de *obiective concrete (operaționale)* ale lecției, exprimate în termeni de „comportamente observabile, măsurabile și evaluabile”, care duc la „parcelarea învățământului” și a *învățării/instruirii*; b) *evaluarea centrată asupra criteriilor* definite la nivel de „secvențe de obiective care stabilesc relații între diferite *obiecte evaluabile*”, contribuind, astfel, la „lupta împotriva *parcelării învățământului*”, *parcelare* întreținută în prima etapă de evoluție a „pedagogiei prin obiective”; c) *evaluarea centrată asupra criteriilor* definite la nivel de *obiective specifice* angajate pe parcursul mai multor *secvențe de instruire* (unități de învățare, capitole, module – proiectate semestrial, anual), care conțin *procesele invizibile (competențe)* implicate în realizarea *produselor vizibile* ale *învățării* (*cunoștințe, deprinderi etc.*) probate de elevi în cadrul unor activități concrete (lecții etc.).

Evaluarea criterială centrată asupra obiectivelor specifice este posibilă în cadrul *programelor școlare curriculare*, organizate pe *competențe*, care: determină selecția calitativă a *conținuturilor de bază* (*concepte, rețele conceptuale*, legi, principii, formule, personalități, date; deprinderi, strategii cognitive de rezolvare de pro-

bleme); dobândirea *produselor învățării*, exprimate prin „rezultate vizibile”, „singurele urme vizibile ale acestor *competențe*” care rămân invizibile [Ibidem, p. 47].

În plan *metodologic*, perfecționarea *evaluării criteriale* implică promovarea unor *probe de control mai flexibile* decât cele proprii *evaluării normative*, centrată prioritar asupra *produselor învățării*. La acest nivel, trebuie accentuată *diferența specifică* dintre: a) *evaluarea normativă, comparativă*, care solicită instrumente de măsură precise, bazate pe metode ale psihologiei diferențiale (teste, chestionare etc.) necesare pentru fundamentarea notelor elevilor la *examele curente* și la *examele* cu scop de ierarhizare, promovare, selecție a elevilor; b) *evaluarea criterială*, prin *obiective*, care presupune, de asemenea, *probe de control* puse la punct cu grijă, dar cu exigențe diferite – *probe standardizate*, dar cu *aplicații limitate în alte situații*, *probe* subordonate pedagogic „unor metode mai suplă, mai calitative, experimentate în numeroase țări pentru a certifica rezultatele obținute la nivel de *curriculum vitae* detaliat, descriere verbală a deprinderilor (*savoir-faire*) dobândite, stabilire a unui profil de competență, recunoaștere a *achi-zițiilor experiențiale*, portofoliu realizat” [1, p. 440].

Perfecționarea *evaluării criteriale*, la nivel *metodologic*, permite utilizarea sa în *evaluarea centrată* asupra *progresului individual* al fiecărui elev, în baza unor *instrumente criteriale și normative* care stimulează *formarea și dezvoltarea capacității de autoevaluare* a celui educat. În termenii psihologiei *cognitiviste*, această *capacitate* vizează *autoanaliza demersurilor cognitive* implicate în *învățare*, „plecând de la criterii precise care pot fi ameliorate în cursul interacțiunilor formative dintre elevi, colegi și profesor”, în condiții de „conflict sociocognitiv stimulat”. Este conturată astfel zona pedagogică în cadrul căreia *evaluarea criterială* poate fi considerată o problemă de comunicare importantă în *evaluarea individuală și instituțională*.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Champy P. Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, 2-e édition. Paris: Nathan, 1998.
2. Legendre R. Dictionnaire actuel de l'éducation. 3rd édition. Montreal: Guerin, 2005.
3. Mager R.-F. Comment définir les objectifs pédagogiques, trad. Bordas, Paris, 1979.
4. Manolescu M. Teoria și metodologia evaluării. București: Editura Universitară, 2010.
5. Meyer G. De ce și cum evaluăm. Iași: Polirom, 2000.
6. Richard J.-F. Les activités mentales. Paris: Armand Colin, 1990.

Așteptăm articolele Dumneavoastră, care nu trebuie să depășească 5-7 pagini, la 1,5 rânduri. Redacția nu recenzează și nu restituie materialele nepublicate. Responsabilitatea pentru corectitudinea și veridicitatea conținutului materialelor prezentate revine semnatărilor. Punctul de vedere al autorilor nu coincide neapărat cu cel al redacției.