



Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional PRO DIDACTICA
Nr. 5-6 (75-76), 2012

Colegiul de redacție:

Gabriel ALBU (România)
Silvia BARBAROV
Svetlana BELEAEVA
Nina BERNAZ
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
Redactor:
Dan BOGDEA
Tehnoredactare și design grafic:
Nicolae SUSANU

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA
Tipar: Casa editorial-poligrafică "Bons Offices"
S.R.L., mun. Chișinău
Tiraj: 1050 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: 542976, fax: 544199
E-mail: didacticapro@prodidactica.md
www.prodidactica.md/revista
ISSN 1810-6455

© Copyright Centrul Educațional
PRO DIDACTICA

C U P R I N S

QUO VADIS?

<i>În educație ne conducem de principiiul că mai puțin ar fi, în realitate, mai mult...</i> (Interviu cu Pius FRICK, reprezentant oficial al Fundației LED în R. Moldova).....	3
<i>Calitatea activității noastre trebuie apreciată prin absolenții bine instruiți și încadrați în câmpul muncii...</i> (Masă rotundă cu beneficiarii Proiectului <i>CONSEPT</i> , finanțat de Fundația LED Moldova)	5

EX CATHEDRA

Tatiana CALLO Evaluarea și educația permanentă (Assessment and continuing education)	8
Ion ACHIRI Evaluarea competențelor școlare în Republica Moldova: aspecte strategice (The evaluation of school competences in Republic of Moldova: strategic aspects).....	11
Cristina CIOCĂNEL Autoevaluarea – un nou cadru de evaluare centrat pe reglarea procesului educativ (Self assessment – a new evaluation framework centered on regulating the educational process).....	15
Adrian GHICOV Formarea și evaluarea competențelor lingvistice și literare: note definitorii (The formation and assessment of linguistic and literary competences: defining notes)	19
Valeria DUCA Dificultăți de dezvoltare a vorbirii dialogate la studenți în procesul de predare-învățare a limbii franceze (Difficulties in development of student's dialog speech in the teaching and learning of French).....	22
D. O. CROCNAN, Viorel BOCANCEA Crește calitativ învățarea la elevii din cursul superior al liceului la discipline din câmpul de dezvoltare al unui opțional interdisciplinar? (Is there a quality increase in high school students' learning at subjects related to an interdisciplinary optional course?)	26
Efrat BARANETZ Constructive Learning Process as an Interpersonal Process (Procesul de instruire constructivist ca proces de relaționare interpersonală)	30

CUVÎNT. LIMBĂ. COMUNICARE

Olga COSOVAN Nebuloasa Proiectul: ce și cum evaluăm? (The nebulous of the project: what and how we evaluate).....	36
Mariana MARIN Explorarea valorilor mesajului literar prin arta fotografică (Exploring values of the literary message through photographic art).....	40
Eraniac SAGOIAN, Igor TORPAN The process of writing academic papers (Procesul de scriere a unui text academic).....	44

EVENIMENTE CEPD

Rima BEZEDE Seminarul introductiv Elaborarea Planului de dezvoltare a școlii în cadrul Proiectului <i>CONSEPT</i>	47
Viorica GORAȘ-POSTICĂ Proiectul Consolidarea ONG-urilor locale prin intermediul parteneriatelor comunitare	48
Oferta de formare 2013 pentru cadre didactice și manageriale	48
Clubul de dezbateri educaționale <i>PAIDEIA</i>	49

RUBRICA PSIHOLOGULUI

Daniela TERZI-BARBAROȘIE Aspecte psihologice ale erorilor de evaluare: cum apreciem fără să prejudiciem? (Psychological aspects of assessment errors: how to evaluate without prejudice?).....	50
---	----

DOCENDO DISCIMUS

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Evaluarea proiectului de intervenție educațională: precizări conceptuale și instrumentale

(Evaluation of educational intervention project: conceptual and instrumental clarification).....

54

Ana DABIJA

Proiectarea sarcinilor evaluative: practici bune la Universitatea de Stat din Moldova

(Designing evaluative tasks: good practices from the State University of Moldova).....

58

Ludmila URSU, Tatiana RUSULEAC, Stela GÎNJU, Liliana SARANCIUC-GORDEA

Constatări experimentale privind evaluarea competenței de educație ecologică în procesul pregătirii inițiale a cadrelor didactice pentru învățământul preșcolar și primar în Republica Moldova

(Experimental findings on assessment of competence of environmental education in the initial training of teachers for preschool and primary education in Republic of Moldova).....

62

Maria BRAGHIȘ-CARABAGIU

Aspecte ale parteneriatului educațional: deschidere spre formarea de competențe la elevii de vîrstă școlară mică

prin dezvoltarea interesului pentru lectură

(Aspects of educational partnership: openness to forming the competences of elementary school-children through developing the interest for reading).....

66

Larisa CARAGI

Stimularea motivației elevilor pentru propria formare

(Stimulating the students' motivation for their development).....

71

Sergiu MUSTEAȚĂ

Competențele de formare profesională inițială a profesorilor de istorie în Republica Moldova

(Initial professional competences training for teachers of History in Republic of Moldova).....

75

Larisa SADOVEI, Tatiana BUSHNAQ

Indicatori ai eficienței tehnologiilor comunicative de predare a frazeologismelor engleze în învățământul superior

(Efficiency indicators of communicative technologies for teaching English phraseologisms in higher education).....

80

INCLUSIV EU

Valentina CHICU

Evaluarea în incluziunea educațională: de la teorie la practică

(Assessment and educational inclusion: from theory to practice).....

84

EXERCITO, ERGO SUM

Ion BOTGROS, Ludmila FRANȚUZAN

Aspecte metodologice de evaluare a competenței școlare la lecțiile de fizică

(Methodological aspects of evaluating competences at lessons of Physics).....

87

Ludmila FRANȚUZAN, Crenguța SIMION

Specificul evaluării competenței școlare la *Biologie*

(Specifics of evaluating competences at Biology lessons).....

91

Mariana BOTNARENCO, Ludmila HANGANU

Aspecte didactice ale aplicării metodelor/tehnichilor interactive în cadrul orelor de matematică din perspectiva centrării pe elev

(Didactic aspects of the application of interactive methods/techniques in Mathematics classes in terms of student-centered learning).....

95

Dorina PUTINĂ

Tehnici de evaluare formativă în cadrul orelor de pedagogie

(Formative assessment techniques in Pedagogy classes).....

98

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA

Evaluarea activității didactice

(Evaluation of didactic activity).....

102

C

U

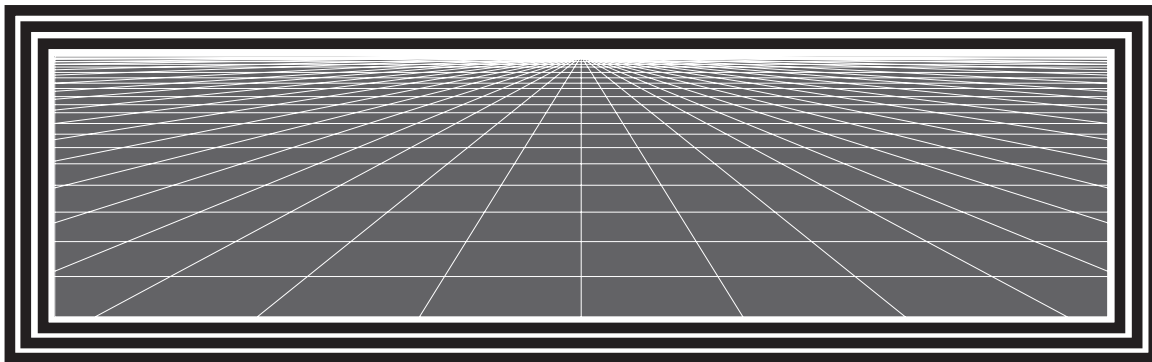
P

R

I

N

S



QUO VADIS?



Pius **FRICK**

reprezentant oficial al Fundației LED în R. Moldova

În educație ne conducem de principiul că mai puțin ar fi, în realitate, mai mult...

1. Stimate domnule Pius Frick, de ce Fundația LED a ales drept țară beneficiară anume R. Moldova?

Este o întrebare dificilă... Asemenea chestiuni le decide Consiliul Director al Fundației LED, care este constituit din 9 membri. A existat o procedură de selecție: în faza finală au concurat 3 țări, R. Moldova ieșind câștigătoare. Nu știu cum au votat membrii juriului, pot să vă comunic doar câteva argumente ce au stat la baza acestei decizii. Majoritatea membrilor Consiliului Director și-au dorit să susțină o țară mică, precum este și Liechtensteinul. Atunci când îți propui un scop, când elaborezi un program de activitate, este mai ușor să realizezi cele stabilite anume într-o țară mică. Un alt argument a fost faptul că R. Moldova este o țară săracă, fiind poziționată în vecinătatea imediată a Uniunii Europene. Conform Indicatorilor de Dezvoltare Umană, R. Moldova este la sfârșitul listei, alături de Sri Lanka sau Bolivia. Fundația LED și-a început activitatea în R. Moldova în 2006 și acum, la o distanță de șase ani, putem spune că a fost o decizie bună și că nu regretăm faptul că am investit în dezvoltarea învățământului de aici.

2. În ce măsură se realizează așteptările Fundației LED referitoare la implementarea proiectelor în R. Moldova?

La data înregistrării Fundației LED în R. Moldova, nu existau mulți donatori externi interesați, în mod prioritar, de educație, noi însă din start am ales domeniul dat. Uneori, este dificil să realizezi schimbări importante la

acest capitol, deoarece e nevoie de consecvență și răbdare, dat fiind faptul că sistemul de învățământ pare a fi unul foarte rigid. Oamenii, chiar dacă și conștientizează necesitatea unor modificări, au reticențe sau chiar teamă de a experimenta, de a schimba ceva. Probabil, este vorba de specificul mediului de aici, centrat mai mult pe control.

Există mulți profesori care muncesc cu dăruire de sine, depun eforturi substanțiale pentru a se perfecționa. Mai indicat însă ar fi să li se permită o mai mare independență în ceea ce fac, să li se acorde o mai mare susținere în dezvoltarea lor profesională, în ceea ce privește demersul didactic, metodele și tehnicile aplicate la cursuri. Desigur, mulți dintre profesorii și maiștrii de la specialitățile tehnice nu au studii pedagogice. Dar, după mine, cadrele didactice au nevoie nu atât de studii universitare, de cunoștințe academice, cât de lucruri simple, dar practice, care le-ar da posibilitatea să instruiască eficient elevii. E vorba de îndrumări/instrumente metodologice concrete pentru un demers didactic mai calitativ, nu programe de instruire sofisticate și teorii abstracte.

Anume din acest motiv ne-am propus să acționăm în direcția dată: să contribuim la perfecționarea cadrelor didactice prin intermediul unor traininguri axate pe o componentă teoretică urmată imediat de una practică. Ei aplică cele învățate la cursurile desfășurate în instituțiile lor cu participarea colegilor, fac prezentări, organizează lecții demonstrative. Această legătură indisolubilă între teorie și practică, stabilită chiar în conceptul cursului de instruire, este de o importanță aparte. Profesorii învață mai ușor unii de la alții, prin schimb de experiență, realizat nu numai pe parcursul trainingului, ci și într-un cadru neformal. Aici "își face loc" și o concurență sănătoasă, o conlucrare constructivă, deoarece se bazează pe încredere reciprocă. Altfel, dacă profesorul este pus în situația să joace rolul „profesorului perfect”, el nu conștientizează necesitatea operării unor îmbunătățiri în activitatea sa:

se percepe doar din perspectivă pozitivă, nu recunoaște că ar avea lacune, ceea ce împiedică dezvoltarea sa profesională. Misiunea noastră este să creăm o atmosferă în care să le oferim profesorilor condiții de îmbunătățire a performanțelor, deoarece, credem ferm, nimeni nu este perfect și oricând există loc pentru mai bine.

3. Care este viziunea Dvs. în ceea ce privește dezvoltarea sistemului de învățământ profesional secundar în R. Moldova?

Recunosc că mi-a luat ceva timp să înțeleg acest sistem, constatînd în cele din urmă că școlile profesionale nu-și exercită pe deplin misiunea. O bună parte din disciplinele predate în învățământul profesional sînt de cultură generală. Dacă ar fi să caracterizez școlile de pe acest segment, aş spune că ele sînt un tip de instituții de învățământ general cu o specializare într-o anumită meserie. Astfel, ne întrebăm dacă sistemul vocațional își îndeplinește funcția sa socială de bază – de a forma muncitori pentru economia națională. Rolul acestuia constă în a dezvolta la tineri competențele profesionale pe care le solicită piața muncii. De asemenea, și finanțarea lui este structurată astfel încît o mare parte din resurse sînt alocate pentru obiectele de cultură generală, în timp ce cursurile de specialitate, perfecționarea profesorilor de specialitate, echipamentul, materiile prime etc. sînt capitole private de sumele necesare. Cu atît mai mult că lecțiile practice sînt costisitoare. Desigur, argumentul forte ar fi că se dorește să li se asigure tinerilor pregătirea necesară pentru a trece la alte trepte de învățământ. Dar acel bloc de cultură generală nu trebuie să fie extins pentru toți studenții. O soluție în acest sens ar fi crearea unei școli alternative pentru toți doritorii de a-și continua studiile. O asemenea experiență există în multe țări occidentale: este foarte răspîndit, de exemplu, învățământul la distanță, sînt deschise școli serale care le permit doritorilor să susțină BAC-ul etc. În școlile profesionale ar trebui să se înfăptuiască o intercalare firească între obiectele generale și cele speciale, la compartimente relevante. Astăzi am asistat la niște cursuri de perfecționare pentru maiștrii care pregătesc croitori – în acest domeniu anumite cunoștințe de matematică și geometrie sînt obligatorii. Să fiu înțeles corect, nu mă pronunț împotriva obiectelor de cultură generală, dar, în situația cînd R. Moldova deține resurse limitate, este un lux să menții întreg blocul de discipline de cultură generală. În plus, fapt arhicunoscut, o bună parte din elevi vin la școala profesională doar cu gîndul de a căpăta o meserie, ei nu doresc să studieze afîtea obiecte de cultură generală.

Problema conținuturilor, a curriculumului, în general, sfîrșește discuții peste tot în lume. În Elveția, de exemplu, mereu apar lucruri noi, specialiștii dorind să le introducă în curriculum, ceea ce nu este întotdeauna posibil, deoarece a plasa noul înseamnă a elimina ceva. Și în R. Moldova este greu de spus care dintre obiectele generale sînt mai

importante și care ar trebui excluse. Problema nu se pune astfel. Ar fi bine să se stabilească mai întîi ce cunoștințe, competențe de bază trebuie să posede un absolvent de școală profesională și apoi, ținînd cont de ele, să se planifice și conținuturile. În acest sens, mai puțin ar fi, în realitate, mai mult. Din cîte observ, logica actualului sistem este ca majoritatea tinerilor să ajungă să susțină BAC-ul, dar, repet, această intenție este foarte costisitoare. În multe țări, un tînar de 16 ani deja muncește...

Această discuție ne direcționează spre un subiect tangențial – statutul maistrului în sistemul respectiv, care nu este unul de invidiat, ca poziție, dar și ca nivel de remunerare, deși, în opinia mea, într-o școală profesională acesta ar trebui să fie personajul-cheie. Dacă optăm pentru calitate, maiștrii urmează să fie bine pregătiți; poate ar trebui să fie mai puțini la număr, dar mai bine plătiți pentru munca prestată.

4. Ce proiecte ar mai putea iniția Fundația LED în R. Moldova în viitorul apropiat?

Nu este exclus ca Fundația LED să inițieze noi proiecte în R. Moldova. Dacă acest lucru se va produce, va viza tot domeniul educațional. Noi deja tatonăm terenul, încercăm să identificăm niște posibilități, să fixăm problemele ce merită a fi abordate.

5. Se deosebește prin ceva activitatea Dvs. în R. Moldova de cea anterioară?

Aflîndu-mă aici, mi-a plăcut cel mai mult să merg în școli, să văd la fața locului ce se întîmplă, să vorbesc cu profesorii. Contactul direct cu oamenii, cu beneficiarii este, de fapt, ceea ce m-a motivat să vin în R. Moldova. Anterior am lucrat în oficiul central al Fundației, munca mea presupunînd analiza formularelor de aplicare sau a rapoartelor. Este greu să-ți dai seama ce se întîmplă în teritoriu de la distanță, nu poți ști cum se realizează proiectele în țara respectivă fără a vizita instituțiile sau fără a discuta cu cei implicați. Pe de altă parte, cu cît ești mai aproape de problemă, cu atît ea pare mai complicată, mai dificil de soluționat...

6. Dacă ar fi să adresați un mesaj de final pentru beneficiari, pentru opinia publică, care ar fi acesta?

Aș expune dorința personală, dar și a întregii echipe a Fundației LED Moldova, ca sistemul vocațional din țara Dvs. să devină, în cîțiva ani, mult mai pragmatic, un sistem care știe să evalueze corect resursele disponibile, să facă cu aceste resurse ceea ce e posibil de făcut și cît mai bine. Și, desigur, să nu uite de misiunea sa – formarea muncitorilor înalt calificați.

Vă mulțumim mult pentru amabilitatea de a ne oferi acest interviu.

Consemnare: Mariana VATAMANU-CIOCANU

Calitatea activității noastre trebuie apreciată prin absolvenții bine instruiți și încadrați în câmpul muncii...

(Masă rotundă cu beneficiarii Proiectului *CONSEPT*, finanțat de Fundația LED Moldova)

Participanți: Rima BEZEDE, coordonator al Proiectului *CONSEPT*, C.E. PRO DIDACTICA; Serghei LÎSENCO, formator în cadrul Proiectului *CONSEPT*; Boris ARPENT, Școala profesională din or. Ștefan Vodă; Vladimir SURDU, Școala profesională nr. 3 din mun. Bălți; Silvia PROȚIUC, Școala profesională nr. 2 din mun. Bălți; Eugenia BELIBOV, Școala profesională din or. Căușeni; Galina ZAPANOVICI și Maria BRÎNZĂ, Liceul profesional nr. 2 din mun. Chișinău; Ion CONSTANTINOV, Școala profesională nr. 2 din or. Cahul; Veaceslav CREȚU, Școala profesională din or. Florești.

Rima Bezede: Vă spunem bun venit la C.E. PRO DIDACTICA. Ne-am propus să discutăm astăzi despre impactul Proiectului *CONSEPT* asupra școlilor beneficiare. Investiția Fundației LED în R. Moldova este una substanțială și, pentru o mai mare vizibilitate a proiectului, rezultatele obținute de Dvs. trebuie făcute cunoscute publicului larg.

Ne-am gândit să construim această masă rotundă pe un schimb de experiență, pe un dialog între „debutanții” și „veteranii” Proiectului *CONSEPT*. Sperăm să avem o discuție liberă, constructivă.

Pentru început, vă rog să numiți *trei beneficii majore datorate implicării școlii Dvs. în proiectul dat.*

Veaceslav Crețu: După mine, acestea sînt: dezvoltarea organizațională, perfecționarea personalului și îmbunătățirea bazei materiale a școlii. În primul rînd, pînă la implementarea proiectului nu prea aveam cu ce lucra, de aceea dotarea cu utilaj modern a sălilor de clasă este un beneficiu major pentru noi. În al doilea rînd, întrucît am început să utilizăm metodologii de predare moderne, a sporit calitatea procesului instructiv-educativ. În al treilea rînd, am format o echipă consolidată, care își canalizează efortul în direcția dezvoltării școlii în baza planului strategic – document în care am descris pașii concreți pe care trebuie să-i parcurgem pentru a deveni mai buni.

Galina Zapanovici: În acești doi ani de cînd școala noastră este implicată în proiect s-au făcut mai multe decît în ultimele două decenii. Pentru noi, o importanță deosebită a avut-o analiza inițială a stării de lucruri, ceea ce ne-a ajutat să stabilim unde vrem să ajungem. Am trasat obiective, pe care le-am realizat, dar și ceva în plus. S-a modernizat baza tehnico-materială, utilajul obținut permițîndu-ne să producem în ateliere schimbările dori-te. Cred că s-a justificat și investiția în resursele umane, deoarece cadrele didactice formate în cadrul trainingurilor din proiect se deosebesc prin felul în care își organizează lucrul la clasă: stabilesc foarte clar obiectivele lecției, aplică metode interactive, elevii fiind puși permanent în situații concrete de învățare.

Vladimir Surdu: Făcînd o analiză a situației de pînă la încadrarea în proiect și după doi ani și ceva



de implementare, s-a îmbunătățit calitatea instruirii în instituția Dvs.?

Galina Zapanovici: Reușita elevilor a sporit cu 20%. În plus, anul acesta, la admitere, am avut mai mulți candidați decît locuri disponibile, astfel îndeplî-nind planul de înmatriculare. Vreau să menționez că din cele 15 școli profesionale din mun. Chișinău, doar 2 au asemenea rezultate bune. Credem că elevii vin acolo unde există calitate, unde sînt siguri că li se va oferi o pregătire profesională pe potrivă.

Vladimir Surdu: Nu întotdeauna numărul celor înmatriculați depinde de calitatea instruirii. Conform statisticilor, foarte puțini absolvenți de gimnaziu ar dori să meargă la o școală profesională, deci concursul nu are cum să fie mare. Mai există și stereotipul profesiilor în vogă, poziția geografică și alți factori care influențează alegerea școlii.

Ion Constantinov: Aș propune un alt criteriu de apreciere a calității instruirii în școlile noastre – angajarea în câmpul muncii.

Serghei Lîsenco: *Dispuneți de date referitoare la numărul absolvenților angajați în perioada implemen-tării proiectului?* Ar fi interesant să le cunoaștem...

Ion Constantinov: Din păcate, aceste date lipsesc, deoarece nimeni nu se ocupă de ele, iar legăturile între instituția de învățămînt și angajatori sînt încă slabe.

Silvia Proțiu: *Ați reușit să implicați toate cadrele didactice în proiect? Dacă da, cum a fost posibil? Dacă nu, de ce? Ce putem face pentru a avea o participare mai activă?*

Veaceslav Crețu: Cu mici excepții, majoritatea pro-

fesorilor și maiștrilor din instituția noastră sînt implicați în demersul de îmbunătățire a calității instruirii. Avem doar cîteva cadre fără studii pedagogice, procesul de perfecționare a acestora decurgînd mai anevoios.

Galina Zapanovici: Toți maiștrii noștri au participat la cursuri de perfecționare. Pentru cei ce au venit recent în instituție desfășurăm instruire suplimentare cu formatorii locali. Mulți au realizat ore demonstrative pentru maiștrii din alte școli.

Serghei Lîsenko: Un alt posibil indicator al impactului proiectului ar viza aplicarea metodelor interactive în predare, care influențează relația profesor-elev, elev-elev. *Ce schimbări ați observat în acest sens?*

Maria Brînză: Răspunzînd la această întrebare, aș vrea să mă refer la un exemplu concret. În cadrul realizării unui reportaj de către colaboratorii unui post de radio, elevii din anul întîi, care au în spate doar două luni de aflare în instituție, au relatat că le place atmosfera de la lecții, inclusiv pentru că se folosesc metode participative, că sînt în relații bune cu profesorii, că aceștia sînt amabili etc.

Referitor la colaborarea profesorilor... În școala noastră am reușit să instituim o conlucrare eficientă între profesorii de la disciplinele de cultură generală și cei de la disciplinele de specialitate, organizăm diferite întruniri în cadrul cărora se face schimb de experiență.

Galina Zapanovici: Păstrăm legătura cu formatorii de la Universitatea Tehnică din Moldova. Am realizat, în afara Proiectului *CONSEPT*, pe parcursul a două luni de zile, seminarii de instruire cu participarea a 20 de profesori din ambele „departamente”.

Vladimir Surdu: Sîntem incluși în proiect de 8 luni de zile, facem primii pași. Am avut ocazia, împreună cu Silvia Proțiu, să fim implicați într-o comisie a Ministerului Educației pentru evaluarea managerilor din învățămîntul secundar profesional. Vreau să vă spun că există o deosebire vizibilă între subiecții participanți la proiect și ceilalți, deci este un rezultat demn de menționat.

Resimțim efectele Proiectului *CONSEPT* în mai multe domenii. “Materializăm” orice intenție nu prin vorbe, ci prin fapte. Calitatea activității noastre trebuie să fie apreciată prin absolvenții bine instruiți și încadrați în cîmpul muncii și, nu în ultimul rînd, prin rezultatele eforturilor permanente de îmbunătățire a imaginii, a prestigiului școlilor noastre.

Rima Bezede: Reprezentanții Fundației LED Moldova accentuează faptul că nu oferă, pur și simplu, sprijin financiar, ci investesc anume în instituțiile care au capacități și care pot fi dezvoltate.

Silvia Proțiu: Vreau să reamintesc doar că inițial s-a intrerpins o analiză, s-a mers în școli pentru a vedea care este situația reală, apoi s-a făcut selectarea. Sîntem bucuroși că avem șansa să participăm la această inițiativă, deoarece școlile profesionale din orașul Bălți nu au

prea avut parte de proiecte.

Ion Constantinov: La seminarii deseori ni s-a adus drept exemplu proverbul chinezesc: “Dacă vrei cu adevărat să ajuți pe cineva, nu-i da un pește (deoarece îl mănîcă și apoi cere altul), ci dă-i o undiță și învață-l să pescuiască singur.”

Rima Bezede: Ca să mergem cu discuția mai departe, vroiam să vă întreb: *Care au fost cele mai mari provocări în procesul de elaborare a PDȘ-ului?*

Ion Constantinov: Atunci cînd faci o planificare de lungă durată, trebuie să examinezi posibilitatea de a organiza noi cursuri, de a iniția noi specializări în școală. Am avut dificultăți în analiza pieței muncii, a dinamicii acesteia, deoarece nu putem ști cu exactitate ce meserii vor fi solicitate peste 5-10 ani.

Veaceslav Crețu: Pentru noi, obișnuiți să activăm în baza planului anual, însuși conceptul de *planificare strategică* a fost nou. De aceea, la început, ne-a fost greu să formulăm obiective, să elaborăm strategii de dezvoltare.

Galina Zapanovici: Înainte de a ne încadra în procesul de planificare strategică, formatorii de la C.E. PRO DIDACTICA au aplicat un chestionar la peste 60 de cadre didactice. Am fost surprinsă de rezultatele acestuia, de aprecierile colegilor: atît profesorii, cît și managerii au indicat mai multe puncte vulnerabile în activitatea școlii. Pînă la această analiză, credeam sincer că lucrurile merg mult mai bine. Colectivul nostru însă a arătat asupra necesității unor schimbări. A fost o adevărată provocare pentru mine, ca manager, să discut cu fiecare profesor în parte, deoarece fiecare vine cu propria sa viziune asupra lucrurilor, viziune de care trebuie să ținem cont.

Maria Brînză: Cadrelor manageriale le era dificil să admită că în școală există probleme, cu atît mai mult să recunoască acest fapt, ceea ce a generat, în ateliere, discuții în contradictoriu cu colegii. Dorindu-ne un plan de dezvoltare funcțional, de aceea ne-am implicat cu toții în identificarea obiectivă a problemelor, nu doar pentru a le pune pe hîrtie, fiind siguri că astfel le vom rezolva mai ușor.

Boris Arpentii: Vroiam și eu să adresez o întrebare colegilor: *Care este diferența dintre planificarea strategică în varianta actuală și cea anterioară?*

Galina Zapanovici: Nou este faptul că acum trebuie să atingem niște indicatori de performanță.

Ion Constantinov: Anterior planificarea se făcea mai mult formal.

Vladimir Surdu: Este bine că planificarea nu-i un document venit de sus, care trebuie doar executat de școli. În prezent, acesta este elaborat în instituție, cu participarea activă a tuturor profesorilor și managerilor.

Rima Bezede: Ne-am gîndit să inițiem niște instruirii sau să acordăm consultanță privind implementarea

PDȘ-ului, să nu rămână acesta doar elaborat, redactat, tipărit și pus pe policoară, ci să devină un instrument funcțional de realizare a politicii instituției. În acest sens, vin cu următoarea întrebare: *Ce s-a rezolvat concret după aprobarea PDȘ-ului în instituția Dvs.? Prin ce a fost benefic acesta pentru școală?*

Veaceslav Crețu: În instituția noastră nimic nu se mai face spontan, haotic. Toate acțiunile întreprinse sînt bine gîndite, analizate. Putem spune că acumulăm experiență de implementare, pe care anterior nu am avut-o. Chiar realizarea planului a fost un domeniu nou. Sîntem în plin proces de elaborare a unui alt plan de dezvoltare, iar cunoștințele și abilitățile dobîndite ne prind bine.

Ion Constantinov: Trecînd prin acest proces, am identificat noi posibilități de dezvoltare. Actualmente, implementăm alte 3 proiecte, deci participarea la un proiect creează oportunități adiționale. Mai multă lume dorește să colaboreze cu noi, sîntem mai credibili.

Serghei Lîsenko: Am o întrebare pentru școlile cu o experiență mai mare în cadrul proiectului: *În ce măsură instituțiile Dvs. au devenit mai competitive pe piața educațională?*

Ion Constantinov: Cred că gradul de competitivitate se vede după numărul de elevi dornici să vină la studii. Mă miră faptul că unele școli profesionale (chiar și din mun. Chișinău) înregistrează o înmatriculare incompletă. Noi nu avem asemenea probleme, deoarece multe depind și de imaginea școlii. Cea mai bună publicitate o fac înșiși absolvenții, prestigiul și calitatea instruirii într-o instituție se transmite de la om la om.

Galina Zapanovici: Cît de buni sîntem spune și faptul că organizăm mai multe seminarii republicane cu maiștrii (la specialitățile *Sudor* și *Electrician*), facem schimb de experiență în implementarea tehnologiilor moderne, deci încercăm să schimbăm lucrurile și la alt nivel.

Serghei Lîsenko: *De ce aveți nevoie ca să deveniți și mai puternici, și mai competitivi?*

Veaceslav Crețu: Cred că următorul pas ar trebui făcut la nivel de sistem: antreprenorul, angajatorul trebuie să fie interesat să participe la formarea muncitorului calificat, deci să introducem sistemul dual de instruire, practicat în Germania, de exemplu.

Galina Zapanovici: Avem un cadru legal corespunzător, dar nu am văzut agenți economici preocupați de instruire, ei doar beneficiază de specialiștii pregătiți de noi.

Vladimir Surdu: Implementarea sistemului dual depinde și de ramura industriei, de domeniul în care este pregătit tînărul să activeze. Instituția noastră a organizat recent un seminar regional cu genericul *Parteneriatul social – cheia succesului*, în cadrul căruia s-a discutat despre implementarea unor elemente ale sistemului dual. Ne ghidăm după modelul german, dar care trebuie ajustat la nevoile și condițiile de la noi. Este mai greu de implementat în construcții, în agricultură, dar cu mai

mare sorți de izbîndă în industria ușoară.

Silvia Proțiu: Încercăm și noi să mergem pe această cale, cei 570 de elevi efectuează practica de producere la întreprinderi: 2 săptămîni de teorie și 2 săptămîni de practică, și așa pînă la absolvire.

Vladimir Surdu: Discutăm cu unii agenți economici de la egal la egal, avem deja 12 contracte de colaborare, iar numărul acestora poate crește. Purțăm un dialog permanent, ne interesăm ce articole se preconizează în lunile următoare, adaptăm pregătirea teoretică la ceea ce se va produce la întreprindere. Și elevul este interesat, deoarece se bucură de o remunerare de 50%.

Veaceslav Crețu: În cazul nostru, este mai greu de implementat sistemul dual, fiindcă nu avem întreprinderi mari, care și-ar putea permite să facă investiții în instruire.

Serghei Lîsenko: Din cîte am înțeles, pentru a deveni mai buni, trebuie schimbat mediul extern. *Ce urmează să modificați în interiorul organizației pentru a deveni mai puternici?* Prin dezvoltare înțelegem capacitatea organizației de a face față provocărilor mediului extern, adică ceea ce depinde nemijlocit de Dvs.

Veaceslav Crețu: Ar trebui să avem mai mulți maiștri calificați. Avem în localitate specialiști, profesioniști în domeniul lor, dar nu îi putem atrage în învățămînt.

Vladimir Surdu: Un salariu atractiv ar rezolva problema, dar mai sînt și altele... În primul rînd, totul ține de calitate. Cred că salariul nu se oferă, el se cucerește, pentru el se luptă, la fel ca și pentru libertate...

Rima Bezede: Revenind la subiectul despre PDȘ, *ce ar trebui să facem ca acesta să devină mai funcțional?*

Ion Constantinov: Ar fi bine să prevedem niște termene de revizuire a PDȘ-ului, să specificăm cum se va face analiza rezultatelor, modalitatea de operare a modificărilor.

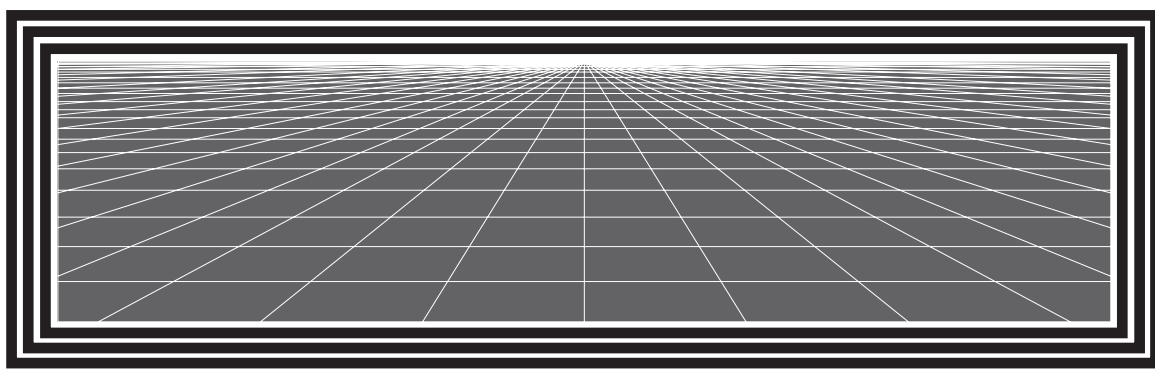
Rima Bezede: Deci este vorba de un sistem de monitorizare internă pentru implementarea planului strategic.

Galina Zapanovici: În această monitorizare ar trebui implicată cît mai multă lume. O dată pe an, la consiliul profesoral, analizăm ce am reușit să realizăm, ce nu am reușit și ce facem mai departe. Dar nu numai managerii trebuie să participe la acest proces, ci tot personalul. Doar atunci ne vom bucura de o funcționalitate sporită.

Serghei Lîsenko: Vin cu o sugestie pentru manageri. Rugați cadrele didactice să indice trei lucruri care au contribuit la îndeplinirea misiunii școlii sau două lucruri care au împiedicat realizarea acesteia. Aplicăm, astfel, un instrument eficient de evaluare, dar și de implicare a profesorilor în implementarea PDȘ-ului.

Rima Bezede: În final, vreau să vă mulțumesc mult pentru participare, pentru sinceritatea de care ați dat dovadă pe parcursul discuției de astăzi.

Consemnare: Dan BOGDEA



EX CATHEDRA



Tatiana CALLO

dr. hab., prof. univ., CNAA

Evaluarea și educația permanentă

Rezumat: Abordarea problematicii evaluării în raport cu educația permanentă își propune să pună în valoare aspectul respectiv din perspectiva progresului în cunoaștere a ființei umane pe parcursul întregii vieți și, totodată, unele aspecte ce vizează funcțiile și implicațiile evaluării în raport cu educația permanentă în contextul ideii învățării, educației pe tot parcursul vieții. Premisele teoretice de recunoaștere a acestui raport vin în consens cu noile orientări în educație, care se bazează pe principiul permanenței și îndreptătesc subiectul

pus în discuție științifică. Evaluarea în raport cu educația permanentă, fiind un domeniu neexplorat în spațiul educațional, poate oferi multiple repere metodologice în vederea susținerii examenului de viață al ființei umane, deoarece cu cât activitatea omului este mai intensă și mai complexă, cu atât acțiunea de evaluare devine mai necesară.

Abstract: The approach of the problems of evaluation in relation to the permanent education aims to highlight this issue from the perspective of the progress of understanding of the human being throughout the life and also, some aspects that concern the functions and the implications of the evaluation in relation to the permanent education in the context of the idea of lifelong education and learning. The theoretical premises of recognition of this report come in line with the new orientations in education, which are based on the principle of the permanence and justify the subject put into a scientific discussion. The evaluation in relation with the permanent education, being an unexplored domain in the educational space, can offer multiple methodological guidelines in order to sustain the life exam the human being, because the human activity is more intense and more complex, the evaluation action becomes more necessary.

Keywords: permanent education, evaluation, lifelong education and learning, functions and the implications of the evaluation.

Pentru a conferi mai multă importanță educației permanente, ca un proces generat de accelerarea schimbărilor, exploziei demografice, evoluției științelor și tehnologiei, de criza modelelor relaționale și de viață, multiplicarea profesiunilor, creșterea gradului de democratizare a vieții sociale și de accesul la informație, este cazul, probabil, de a aborda problema evaluării în aspect doxologic, pornind de la necesitatea de a realiza în R. Moldova o educație performantă din punctul de vedere al permanenței, racordând-o la standardele europene. Plus la aceasta, este cazul de a avansa unele poziționări în legătură cu problema evaluării raportată la educația permanentă.

Sensul educației permanente se raportează la omul de toate vârstele și, mai ales, la formarea omului pentru fiecare vârstă, la realizarea lui ca personalitate. Educația a avut

întotdeauna un statut de permanență, însă la momentul actual acest statut se remodelează din perspectiva noilor realități în care și pe care le trăiește omul postmodern.

Azi tot mai mult se vorbește despre educația permanentă, deoarece un bagaj intelectual suficient pentru întreaga viață devine un anacronism. Pentru a răspunde necesităților exterioare și interioare, care vizează, în primul rând, nu atât acumularea cunoștințelor, ci formarea omului care poate utiliza aceste cunoștințe în folosul său și al societății, un rol aparte poate să-l aibă evaluarea ca o activitate intrinsecă educației permanente, care reprezintă un efort de conciliere și armonizare a diverselor aspecte ale formării omului.

Viața ființei umane stă permanent sub semnul valorizării, deoarece el ființează sub semnul măsurii și al comparației cu anumite repere, standarde, cu alții, cu sine

de ieri și de azi sau chiar de mâine. Omul are nevoie de a fi văzut, de a fi apreciat de cei din jur, de a i se recunoaște succesul, fapt care îl tonalizează, îl dinamizează și îi modelează în permanență comportamentul. Ființa umană nu trebuie să rămână indiferentă în procesul de acumulare a cunoașterii, acest lucru însemnând, în primul rând, lipsă de stimă față de propria persoană. Or, o educație bună conduce în mod sigur la suscitarea capacității de învățare și a facultății de evaluare permanentă a ceea ce știe ființa umană și a ceea ce face ea cu ceea ce știe. Profilul cunoașterii umane este determinat de valorizarea acestuia în contextul realităților existente, care sînt remodelate continuu înspre mai bine. Chiar însuși faptul de a măsura, de a compara, de a estima, de a aprecia este specific ființei umane. Dacă nu face acest lucru, omul nu are repere de creștere, de avansare. Evaluînd, ființa umană pune în evidență omul în contextul educației sale ca permanentă. Evaluarea devine act de valorizare, ce intervine în toate acțiunile umane, care și înainte, și după ce face ceva, cumpănește asupra calității și amplitudinii celor realizate. Orice acțiune a ființei umane se înscrie pe linia de ascendență valorică, după cum afirmă C. Cucoș [1, p. 22].

Este în logica lucrurilor ca, după cum afirmă I. Radu [2, p. 9], întreprinzînd o anumită activitate, subiectul să se intereseze, în final, ca și pe parcursul ei, de măsura în care și-a atins scopul urmărit și chiar de modul în care s-a derulat activitatea. Interesul pentru cunoașterea rezultatelor este generat de dorința de realizare. Procesul evaluativ este unul absolut necesar pe tot parcursul vieții, deoarece omul simte nevoia permanentă de cunoaștere a stării la un moment dat, a efectelor produse de cunoaștere, precum și posibilitățile de ameliorare a acesteia.

Educația este o importantă activitate umană și socială, care, prin evaluare, pune în relație arsenalul cognitiv al persoanei cu nevoile societății în această cunoaștere. Evaluarea investește în activitatea de stimulare a predării și asimilării, deoarece ea nu este un scop în sine, ci reglează activitatea de învățare, influențează atitudinea ființei umane față de învățare, față de cunoaștere, cu rol decisiv pentru formarea lui ca personalitate.

Raportată la educația permanentă, evaluarea presupune un proces de *interiorizare a cerințelor externe* – ale școlii, ale societății, ale profesiei, astfel încît acest lucru să se soldeze cu beneficii din toate părțile.

Nivelul de instruire al unei persoane este dat nu numai de volumul de cunoștințe, ci și de nivelul *capacităților intelectuale* formate pe baza acestor cunoștințe. Esențial este ca persoana să acumuleze cunoștințe fundamentale, utile și să le învețe astfel încît să exerseze și să-și dezvolte capacitățile intelectuale. Evaluarea, în acest caz, vine să constate și nivelul acestor capacități intelectuale, în baza unui registru complex de modalități evaluative.

Dacă așa stau lucrurile, este oportun să punem în evidență rolul colosal al evaluării *prin intermediul*

produsului în raport cu educația permanentă, primordialitate avînd elementul de *creație personală*. Mobilitatea vieții sociale, fluctuația funcțiilor sociale și solicitările privind pregătirea ființei umane pentru exercitarea unor funcții încă necunoscute generează procesul de formare/dezvoltare a capacităților de învățare permanentă, de adaptare la transformări ce se produc permanent în viața personală, socială, profesională. O capacitate intelectuală bine formată îl face pe subiect apt să învețe el singur, să gîndească, să se informeze nu numai ce să cunoască, ci și cum să gîndească [2, p. 162].

Evaluarea, în general, este o noțiune reactualizată, cu denotații proaspete, dar axate nemijlocit pe aspectul moral, dacă raportăm evaluarea la rezultatele demonstrate de ființa umană, fie copil, elev sau adult. Evaluarea, raportată la educația permanentă, presupune un domeniu destul de controversat, în care se încearcă corelarea unor cadre conceptuale diverse și interpretări destul de eterogene. De fapt, putem afirma că evaluarea este un proces de măsurare și apreciere a valorii rezultatelor obținute de ființa umană în învățare: în acumularea cunoașterii, în utilizarea cunoașterii, în crearea cunoașterii. Evaluarea se constituie ca o parte integrantă a vieții active a subiectului care învață, ea devine, pe parcursul vieții, un proces continuu și integrat organic procesului de acumulare a cunoașterii. Conform opiniei lui I. Jînga și I. Negreț-Dobridor [3, p. 71], evaluarea presupune:

- un proces, adică o activitate în timp, permanentă, desfășurată pe etape;
- un șir de judecăți de valoare, în baza cărora se iau decizii, care au ca scop perfecționarea, în perspectivă, a rezultatelor care sînt evaluate la moment; judecata de valoare poate să modifice convingerile atît prin înfățișarea reacțiilor subiective față de o serie de lucruri, cît și a opiniilor despre aceste lucruri; judecata de valoare se bazează pe un standard de evaluare și orice încercare de a demonstra că rezultatul este bun sau eficient depinde, în ultimă instanță, de criteriile care sînt adoptate pentru a stabili ce anume înseamnă bun sau eficient;
- un complex de măsurări și aprecieri (prin comparație), care reflectă starea la moment a rezultatelor obținute de subiect în procesul de învățare.

În educația permanentă, obiectivul esențial al evaluării este de a motiva subiectul, arătîndu-i cauzele de nereușită în învățare și de a-l stimula, determinîndu-i progresele, facilitîndu-i adaptarea la propriile nevoi de cunoaștere. Așadar, principala funcție a evaluării, raportată la educația permanentă, este cea formativă, care are drept sarcină stimularea pentru studiu continuu. Importante aici, după C. Cucoș [1, p. 10], sînt *semnificațiile* pe care le primesc procedurile de evaluare și conștientizarea valorii acestora. După cum afirmă cercetătorul, cu care nu putem să nu fim de acord, evaluarea are drept scop

de bază de a face să se ivească o realitate mult mai bună în beneficiul subiecților care învață.

Un factor-cheie al evaluării este *gestiunea informației obținute* [2, p. 15]. Acest aspect presupune acțiuni diverse de atribuire de sens informațiilor culese și expunerea lor în orientări tactice pentru beneficiar, în formă de enunțuri cu funcție evaluativ-apreciativă. În acest context, evaluarea, în raport cu educația permanentă, este un **act valorizator**, care implică o atitudine valorică, producând și un efect anticipativ.

În felul acesta, evaluarea oferă informații privind starea rezultatelor pe care le obțin beneficiarii serviciilor de educație și le apreciază pe baza unor criterii, a unor standarde. Procesul evaluativ este absolut necesar educației ca permanentă, deoarece, după cum am menționat, decurge din nevoia de a constata nivelul cunoașterii unui subiect la un moment dat, a efectelor acestui nivel de cunoaștere și a posibilelor acțiuni de ameliorare.

În relația *evaluare – educație permanentă* important este ce poate face ființa umană pentru progresul său intelectual și spiritual, cum își mobilizează resursele disponibile, atât interne, cât și externe, pentru dezvoltarea sa.

O sarcină primordială a cercetătorilor din R. Moldova devine **conceptualizarea teoretică și praxiologică a evaluării și furnizarea unui instrumentar adecvat evaluării**, raportate la educația permanentă. În acest caz, urmează să se poarte de la ideea că evaluarea este intrinsecă educației permanente și face parte din însuși procesul de învățare pe parcursul vieții și nu trebuie abordată separat, ea asumându-și și rolul unui **instrument integrat educației permanente**. De asemenea, pentru a conferi autenticitate evaluării în raport cu educația permanentă, este nevoie să se țină cont de mutațiile din ultimul timp, care generează necesitatea unei regândiri strategice a evaluării, raportate la un șir de exigențe, cum ar fi: extinderea acțiunii de evaluare pe întregul parcurs al vieții în aspectul cunoașterii; realizarea continuității și permanenței în evaluare; diversificarea modalităților de evaluare pe parcursul vieții prin deschiderea evaluării spre mai multe perspective; personalizarea actului evaluativ în funcție de una sau altă etapă a vieții; adaptarea evaluării contextului socioeconomic și cultural; formarea personalității ca pe un partener fidel în propria evaluare etc.

Trebuie să menționăm că valorile cunoașterii acumulate de ființa umană pe parcursul vieții, calitatea acesteia, potențialitatea ei constituie unul din elementele de referință în evaluarea raportată la educația permanentă. Plus la aceasta, este important faptul ca ființa umană să aplice noi și noi cunoștințe, raportându-se la realitatea în care trăiește. De regulă, se evaluează ceea ce este realmente necesar persoanei la un moment dat și, din aceste considerente, evaluarea devine și ea permanentă, momentele respective schimbându-se cu repeziciune, generând un continuum permanent. Școala constituie doar o secvență a vieții, în care evaluarea a pătruns în mod activ în ultimul

timp, însă evaluarea se află de-abia „pe drum” în raport cu celelalte secvențe ale vieții. Școala prefățează viața, iar viața stimulează școala. Școala te aplaudă dacă știi, iar viața te aplaudă dacă știi să faci și să devii [1, p.104]. Criteriile de evaluare și validare valorificate în școală diferă de cele din viață, în plan social, și nu este corect să translăm criteriile dintr-un plan în altul, deoarece aceste două realități – școala și viața – sînt registre de manifestare a ființei umane ce presupun procesualități și regii specifice.

În rezultatul analizelor operate, s-a elaborat o listă de obiective ale evaluării raportată la educația permanentă a ființei umane, consemnate în câteva grupe de referință (volumul de cunoaștere, atitudinea față de cunoaștere, racordarea cunoașterii):

- cunoașterea raportată la un standard (școlar, de învățămînt superior, profesional, atitudinal, afectiv etc.);
- cantitatea de cunoștințe acumulate;
- dispunerea de a învăța;
- gradul de deschidere spre cunoaștere;
- evidențierea șanselor de promovare (clasă, carieră, profesie, activitate, personală etc.);
- nivelul competenței de racordare a cunoașterii personale la cerințele socioeconomice și culturale;
- intenția de ameliorare a propriilor rezultate;
- prestigiul personal.

Toate aceste repere converg, pînă la urmă, spre **calitatea produsului** activității copilului, elevului, studentului, adulțului – **cunoașterea temeinică** și priceperea/competența de a o exprima, de a o expune, de a o utiliza, care constituie **perseitatea** (sau esențialitatea) educației permanente. Modalitatea principală de evaluare pot fi, în cea mai bună variantă, *probele practice* și *observarea comportamentului de învățare* al subiectului. *Proba practică* pune în evidență punctele tari sau punctele slabe ale învățării, realizate din perspectiva obiectivelor trasate, este un mijloc de evaluare personală a subiectului, prin care se informează la ce distanță se află de rezultatul final preconizat, asigurînd, în același timp, relația educabilului față de sine ca subiect al acțiunii, situîndu-l pe itinerarul permanent al învățării și reprezentînd un instrument de consolidare a învățării. Proba practică oferă un grad sporit de fiabilitate, „conservînd” răspunsul, ce poate, ulterior, să fie reexaminat.

Cîștigul sau avantajul acestor modalități este dat de faptul că o probă practică, de exemplu, oferă posibilități de axare pe cîțiva **indicatori de rezistență**: fondul lucrării (conținut esențial, modalitate clară de prezentare a conținutului, volumul și corectitudinea, rigoarea argumentelor/interpretării conținutului); forma lucrării (organizarea conținutului, stil și ortografie, limbaj inteligibil); factorul personal (corectitudinea redării, originalitatea și noutatea). Observarea comportamentului subiectului care învață este o probă complexă bazată pe o scală de clasificare ce indică

frecvența cu care apare un anumit comportament.

Prin urmare, evaluarea raportată la educația permanentă nu-l judecă și nu-l clasează pe subiectul care învață, ci îi stabilește și îi compară rezultatul cu un prag de reușită.

Felul în care va arăta societatea viitorului depinde, în mare măsură, de eficiența și calitatea acțiunii educaționale desfășurate în fiecare moment al vieții omului.

Caracterul prospectiv și cel de permanență al fenomenului educațional presupune valorificarea unei duble acțiuni de modelare: a educației de către societate și a societății prin educație.

La finalul acestor reflecții, revenim încă o dată la ideea necesității imperioase a **conceptualizării evaluării în raport cu educația permanentă și a dezbaterii științifice a problemei respective în finalul căreia să se configureze o eventuală concepție**. A concepe evaluarea ca o raportare a informațiilor privind cunoașterea acumulată de către o persoană cu un ansamblu de criterii pentru fiecare etapă a activității profesionale și a vieții sale, în vederea luării unei decizii privind permanența învățării, devine un imperativ în contextul sistemului educațional. Reglarea din mers a activității de învățare ca un factor al educației permanente oferă informații despre propria evoluție, propria prestație cognitivă și esențializează propriul progres în cunoaștere.

Caracterul continuu și sistematic al evaluării urmează să fie raportat pe o arie mare de extindere la specificul educației permanente, natura educației permanente, obiectivele și particularitățile educației permanente, iar caracterul dinamic și continuu al evaluării urmează să fie integrat organic în procesul educațional pe durata întregii vieți. Raportată la educația permanentă, evaluarea devine una *formatoare*, fapt care permite reglarea învățării prin persoana însăși, construirea de către persoană a parcursului și traseului propriu de învățare, integrând un demers de învățare personalizat. Această evaluare formatoare, conceptualizată în raport cu educația permanentă, va reprezenta cel mai înalt nivel al evaluării plene, fiind valorizată permanent. Evaluarea formatoare implică

conștientizarea și internalizarea obiectivelor urmărite de persoană, integrate informativ în gestionarea parcursului individual de învățare, strategiile fiind elaborate, monitorizate și perfecționate continuu de însuși subiectul care învață, prin reflecție personală și atitudine conștiincioasă în raport cu activitatea pe care o desfășoară.

În concluzie, trebuie să menționăm că:

1. Logica evaluării în raport cu educația permanentă este un aspect la care știința pedagogică din spațiul nostru, reprezentată de factorii obiectivi ai unei cercetări științifice și de teoriile existente în domeniu, de dată cât mai recentă, urmează să răspundă explicit prin formularea unei concepții clare, bine fundamentate.

2. Într-o altă ordine de idei, nu putem raporta două fenomene decât doar prin ele însele, astfel, oricât de mari ar fi pretențiile noastre de obiectivitate, anume acest fapt ar permite fundamentarea celor două fenomene pedagogice – evaluarea și educația permanentă – prin elaborarea unei viziuni conceptuale susceptibilă de a revela o ordine profundă în domeniu.

3. Educația permanentă „întîrzie” să fie cercetată din perspectiva evaluării, chiar în pofida faptului că acest aspect este reclamat imperios de comanda socială a educației, reprezentînd o contribuție esențială la un demers constructivist care și-ar propune să conceptualizeze evaluarea în raport cu fenomenul pedagogic al permanenței educației.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cucos, C., *Teoria și metodologia evaluării*, Ed. Polirom, Iași, 2008.
2. Radu, I. T., *Evaluarea în procesul didactic*, EDP, București, 2007.
3. Jinga, I.; Negreț-Dobridor, I., *Inspekția școlară și de designul instrucțional*. Ed. Aramis, București, 2004.
4. Potolea, D.; Manolescu, M., *Teoria și practica evaluării educaționale*, PIR, 2005.
5. Bocoș, M., *Didactica disciplinelor pedagogice*, Ed. Paralela 45, Pitești, 2008.

Evaluarea competențelor școlare în Republica Moldova: aspecte strategice



Ion ACHIRI

dr., prof.univ., Institutul de Științe ale Educației

Rezumat: În articol sînt evidențiate unele probleme și aspecte strategice privind evaluarea finală la nivel de stat a rezultatelor școlare din perspectiva evaluării competențelor școlare. Sînt elucidate și aspecte metodologice de organizare a examenelor în învățămîntul primar, în cel gimnazial și liceal.

Abstract: The article deals with the problem of the quality of school evaluation in the Republic of Moldova. The author

offers some conceptional changes in evaluation on the level of Secondary Education. Besides, the author examines some methodological aspects of the organization and conducting exams for the course of junior, gymnasium and lyceum levels.

Keywords: competences, the evaluation system, the quality of school evaluation, examination session, methodology.

Evaluarea competențelor școlare în învățământul pre-universitar din R. Moldova este o problemă ce necesită o rezolvare urgentă. Sesiunea de examene 2013 trebuie să se axeze deja pe evaluarea de competențe școlare, cel puțin în învățământul liceal, deoarece finisează ciclul de implementare a curriculumului modernizat. Astfel, se impune o schimbare a modalității de evaluare finală a rezultatelor școlare la nivel de stat din perspectiva formării competențelor. Practica educațională demonstrează că în R. Moldova calitatea evaluării performanțelor la învățatură lasă de dorit. Fenomenul *copiatului* este prezent la toate nivelurile de învățământ. *Nota* a devenit un idol afișat pentru elevi, cât și pentru părinții acestora. La etapa actuală de dezvoltare a școlii naționale, nu se realizează *principiul obiectivității* evaluării, afișat la nivel de unitate de învățământ, cât și în cadrul evaluărilor externe la nivel de stat. Din aceste considerente, nu se cunoaște situația reală din învățământ, o lacună cu implicații multiple – un stat ce nu-și cunoaște performanțele din domeniu nu poate realiza o politică educațională adecvată.

În acest context, propunem o modalitate de modernizare a sistemului de examene la finele treptelor de învățământ.

A. Treapta primară

O unică testare națională, prin intermediul unui test de competențe, ce ar include itemi integrativi cu sarcini din toate disciplinele studiate.

Avantajul acestei metodologii constă în minimalizarea stresurilor și axarea pe evaluarea nivelului de formare a competențelor elevilor, nu doar a cunoștințelor.

B. Treapta gimnazială

Varianta I

Luând în considerație ponderea și impactul limbii materne și a matematicii asupra altor obiecte de studiu și nu numai, considerăm absolut necesară evaluarea la nivel de stat a elevilor la aceste 2 discipline de învățământ. Astfel, propunem următorul sistem de examene pentru:

a) școlile naționale – 4 examene obligatorii, prin intermediul testărilor naționale:

1. test la limba și literatura română realizat în 2 etape: a) testare în scris; b) testare orală (în aceeași zi);
2. test la matematică;
3. test de capacitate (competențe), ce ar include itemi integrativi cu sarcini din majoritatea disciplinelor școlare studiate în gimnaziu, ținând cont de faptul că acestea sînt importante și necesare pentru formarea competențelor;
4. test la limba străină realizat în 2 etape: a) testare

în scris; b) testare orală (în aceeași zi);

b) școlile alolingve – 5 examene obligatorii, prin intermediul testărilor naționale:

1. test la limba și literatura română realizat în 2 etape: a) testare în scris; b) testare orală (în aceeași zi);
2. test la limba și literatura maternă (rusă, ucraineană, bulgară etc.) realizat în 2 etape: a) testare în scris; b) testare orală (în aceeași zi);
3. test la matematică;
4. test de capacitate (competențe), ce ar include itemi integrativi cu sarcini din majoritatea disciplinelor școlare studiate în gimnaziu;
5. test la limba străină realizat în 2 etape: a) testare în scris; b) testare orală (în aceeași zi).

Varianta II

1. examen de capacitate (competențe) la finele învățământului gimnazial, realizat prin intermediul testului unic în care pentru limba maternă și matematică se rezervă cîte 30% din numărul total de itemi, iar ceilalți itemi vor integra sarcini ce țin de restul disciplinelor școlare studiate în gimnaziu;

2. test la limba străină în 2 etape: a) testare în scris; b) testare orală (în aceeași zi).

C. Treapta liceală

Ținînd cont de continuitatea învățământ liceal – învățământ superior, procesul educațional la acest nivel, inclusiv actul evaluativ, trebuie să fie axat pe formarea și evaluarea de competențe, corelate cu formarea profesională inițială ulterioară la facultate. Astfel, dată fiind funcționarea diferitelor tipuri de licee (teoretice, tehnologice, vocaționale etc.), în cadrul cărora studiile se realizează la diverse profiluri, filiere și specializări (corelate cu necesitățile economiei naționale), la evaluarea rezultatelor școlare se va lua în considerație specificul respectiv. În această ordine de idei, propunem:

1) Determinarea, de comun acord cu instituțiile de învățământ superior, a listelor examenelor de bacalaureat la fiecare dintre profilurile, filierele respective, corelate cu disciplinele de profil ale facultăților la care se va face admiterea absolvenților liceelor, prin înscrierea acestora la facultate. Liceenii își vor alege seturile respective de examene.

Astfel, pentru candidații la studii superioare cu profil tehnic lista examenelor va fi diferită de cea pentru profilul economic, sau profilul agricol, sau profilul social etc.

2) Includerea în lista de examene obligatorii de BAC, la toate profilurile și filierele, a examenului la Limba străină desfășurat în 2 etape: a) testare în scris; b) testare

orală (în aceeași zi), dată fiind importanța acestei discipline de învățământ pentru activitatea profesională ulterioară a absolventului de liceu și de universitate.

Pregătirea elevilor pentru evaluarea finală se va realiza în baza programelor de examene elaborate pentru fiecare an de studii. Și structurile programelor ar trebui să se modifice din perspectiva formării competențelor și a atingerii standardelor de eficiență a învățării disciplinelor școlare. În acest context, propunem:

I. Structura Programei pentru testarea națională în învățământul primar/examenul de absolvire a gimnaziului

- A. Preliminarii
- B. Statutul disciplinei
- C. Competențele transdisciplinare pentru treapta primară/gimnazială de învățământ
- D. Competențele specifice ale disciplinei școlare
- J. Conținuturile tematice și referințele de bază conform domeniilor supuse evaluării
- K. Matricea de specificații

Domenii cognitive Domenii de conținut	Cunoaștere și înțelegere	Aplicare	Integrare	Total
Domeniul I	X	X	X	un item ce conține 3-6 sarcini
Domeniul II	X	X	X	un item ce conține 3-6 sarcini
Domeniul III	X	X	X	un item ce conține 3-6 sarcini
Domeniul IV	X	X	X	un item ce conține 3-6 sarcini
Total	30%	40%	30%	patru-cinci itemi ce conțin 12-25 sarcini

- L. Model de test docimologic
- M. Baremul de corectare
- N. Baremul de notare
- O. Bibliografie recomandată

II. Structura Programei pentru examenul de BAC

- A. Preliminarii
- B. Statutul disciplinei
- C. Competențele-cheie/transversale
- D. Competențele transdisciplinare pentru treapta liceală de învățământ
- E. Competențele specifice ale disciplinei școlare

a) profilul real

F. Domeniul de conținut	G. Standardul de eficiență	H. Descriptorii de performanță	I. Obiectivele de evaluare	J. Exemple de itemi

- K. Conținuturile tematice și referințele de bază conform domeniilor supuse evaluării
- L. Matricea de specificații

Domenii cognitive Domenii de conținut	Cunoaștere și înțelegere	Aplicare	Integrare	Total
Domeniul I	X	X	X	un item ce conține 3-6 sarcini
Domeniul II	X	X	X	un item ce conține 3-6 sarcini
Domeniul III	X	X	X	un item ce conține 3-6 sarcini
Domeniul IV	X	X	X	un item ce conține 3-6 sarcini
Total	20%	30%	50%	patru-cinci itemi ce conțin 12-25 sarcini

- M. Model de test docimologic
 N. Baremul de corectare
 O. Baremul de notare
 P. Bibliografie recomandată

SIMILAR PENTRU

b) profilul umanistic

- E. Competențele specifice ale disciplinei școlare

F. Domeniul de conținut	G. Standardul de eficiență	H. Descriptorii de performanță	I. Obiectivele de evaluare	J. Exemple de itemi

- K. Conținuturile tematice și referințele de bază conform domeniilor supuse evaluării
 L. Matricea de specificații

Domenii cognitive Domenii de conținut	Cunoaștere și înțelegere	Aplicare	Integrare	Total
Domeniul I	X	X	X	un item ce conține 3-6 sarcini
Domeniul II	X	X	X	un item ce conține 3-6 sarcini
Domeniul III	X	X	X	un item ce conține 3-6 sarcini
Domeniul IV	X	X	X	un item ce conține 3-6 sarcini
Total	40%	40%	20%	patru-cinci itemi ce conțin 12-25 sarcini

- M. Model de test docimologic
 N. Baremul de corectare
 O. Baremul de notare

Considerăm că și structura unui item din testul de evaluare a competențelor va fi alta decât cea tradițională pentru R. Moldova. Astfel, itemul ar putea include:

- 1-2 sarcini de tipul itemilor *obiectivi*;
- 1-2 sarcini de tipul itemilor *semiobiectivi*;
- 1-2 sarcini de tipul itemilor *subiectivi*.

Deci, în ansamblu, un item va fi compus din mai multe sarcini ce formează un sistem. La toate disciplinele supuse examinării, itemii ar trebui elaborați în baza unor texte ce țin de situații semnificative din practica cotidiană.

Aprecierea rezultatelor testărilor este recomandabil să se axeze pe următoarele cerințe:

- a) fixarea din start, pentru testul elaborat, a **baremului de notare**, care nu va fi modificat pe parcursul verificării (Practica de modificare a baremului de notare în funcție de rezultatele elevilor trebuie exclusă din uz!);
- b) **calitatea** redactării rezolvărilor, **claritatea** și **precizia** raționamentelor vor fi luate în considerație la aprecierea rezultatelor, în contextul formării competenței de comunicare scrisă și orală;
- c) **fixarea în certificate a oricărei dintre notele**

de la 1 la 10, obținută de elev în cadrul examenului, în conformitate cu Concepția evaluării rezultatelor școlare, aprobată în 2006. În multe țări, elevii nu pică la examene, în sens că fiecare își ia nota meritată, care reprezintă succesul acestuia la etapa respectivă, și promovează la etapa următoare.

Un rol deosebit în aprecierea obiectivă a rezultatelor elevilor în cadrul testărilor îl au **evaluatorii. Selectarea și formarea** (dintre cei mai competenți profesori la disciplinele supuse evaluării la nivel de stat) **unor echipe de evaluatori** – similar cu formarea formatorilor – cu acordarea titlului de *Evaluator național pentru examenele de BAC* sau *Evaluator local pentru examenele de absolvire a gimnaziului/testare națională la treapta primară* reprezintă o necesitate stringentă.

Grupurile de lucru responsabile de elaborarea testelor pentru evaluarea la nivel de stat ar fi de dorit să includă și autori de curriculum la disciplinele supuse evaluării.

Dezvoltarea în continuare a sistemului educațional din R. Moldova presupune, în mod obligatoriu, și modernizarea procesului de evaluare a rezultatelor școlare în învățământul preuniversitar.

REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. *Codul educației (proiect)*, Chișinău, 2010.



Cristina CIOCĂNEL

doctorandă, UPS Ion Creangă din Chișinău

Autoevaluarea – un nou cadru de evaluare centrat pe reglarea procesului educativ

Rezumat: În prezent, evaluarea școlară trebuie să devină dinamică, să fie centrată pe procesele mentale ale elevului, să favorizeze autoreglarea, autorefecția și să înlocuiască concepția statică, bazată pe control, examinare și sancțiune. Autoevaluarea ocupă un loc important în practica evaluatorilor, care se dovedesc din ce în ce mai sensibilizați de implicarea elevului în reglarea învățării. În contextul responsabilizării

elevilor față de activitatea școlară, conceptul de evaluare formatoare se asociază foarte puternic cu cel de autoevaluare.

Abstract: At present, the school evaluation must become dynamic, centered on the mental processes of the student, promote the autoregulation, autorefection, in order to replace static conception, based on control, examination and sanction. Selfassessment offers theoretical and practical background to improving the educative activities. Selfassessment is a necessary dimension of a permanent formation. Stimulation and motivation of students refer to selfassessment and represents an educational imperative.

Keywords: self assessment, school evaluation, autorefection, permanent formation, motivation, concept of evaluation.

Schimbările de optică privind abordarea teoretică și practică a evaluării sînt atît de puternice încît se propune, în lumea științifică, o nouă paradigmă, solicitînd înlocuirea conceptului de *evaluare* cu cel de *activitate evaluativă*. În lumina schimbărilor majore ale societății, sistemele de învățămînt din lumea întreagă tind să aducă modificări în structură și funcționalitate, avînd drept prioritate creșterea aspectului calitativ. Sistemele de învățămînt românești și moldovenești încearcă să se alinieze la standardele țărilor care au trecut deja de această experiență, preluînd și aplicînd modele, experimente și practici de succes.

Literatura de specialitate tratează destul de sumar, cel puțin pînă acum, problema autoevaluării elevilor. Este un fapt cunoscut că preocupări importante pe plan mondial, în acest domeniu, au apărut abia în jurul anilor '70 ai sec. XX. Pentru unii autori, autoevaluarea nu are un caracter secundar, ci constituie o activitate de primă importanță și reprezintă motorul învățării (Genthon, 1981; Vial, 1991). Sîntem de acord cu remarcă lui Bernard Maccario (1996) conform căreia asistăm și vom asista la instaurarea a ceea ce ar putea fi numit *învățarea asistată de evaluare*.

L. Allal și Michel (1993) afirmă că autoevaluarea înseamnă un demers de „întoarcere în sine”. În 1982, G. Scallon din Quebec a avansat conceptul de *autoevaluare*, afirmînd că „evaluarea formativă devine eficace cînd se transformă în autoevaluare și reglează procesul învățării”. Acest concept a fost teoretizat de G. Nunziati, J. Bonniol și R. Amiques – cercetători din Marsilia. B. Maccario, teoretician al evaluării formatoare, spune că aceasta „își găsește sensul numai prin raportare la cerința de a pune în mîinile elevului instrumente de „reglare” a

învățării” [1].

La început de secol XXI, problema autoevaluării capătă valențe și perspective noi, iar literatura de specialitate ne oferă mai multe definiții ale termenului „autoevaluare”.

Autoevaluarea ocupă astăzi un loc important în practica evaluatorilor, care se dovedesc din ce în ce mai sensibilizați de implicarea elevului – a celui care învață – în reglarea învățării. În contextul responsabilizării elevilor față de activitatea școlară, conceptul de evaluare formatoare se asociază foarte puternic cu autoevaluarea.

Autoevaluarea este invocată din ce în ce mai mult în ultimele decenii din perspectiva reconsiderării activității evaluative și a raporturilor sale cu strategiile de învățare. Așa cum afirma J. M. Monteil, „oricare ar fi concepțiile pe care le nutrim, nu poate exista învățare fără evaluare și autoevaluare”. Cercetarea domeniului evaluării/autoevaluării din R. Moldova (I. Spinei, Vl. Pâslaru) și din România (S. Cristea, A. Stoica, A. Blaga, M. Manolescu) relevă preocuparea pentru conceptualizarea autoevaluării. Ambele țări sînt interesate să dezvolte domeniul evaluativ pentru a promova un învățămînt de calitate. Unul din rolurile principale revine evaluării și autoevaluării, obiective care în opinia specialiștilor contribuie la promovarea educației de calitate.

Printre temele cu o importanță majoră, cu implicații deosebite asupra activității școlare, asupra eficienței actului instructiv-educativ, asupra climatului educațional, a motivației elevilor pentru învățare se numără și aceea a autoevaluării didactice. Integrată într-un context mai larg – al problematicii evaluării școlare – autoevaluarea poate reprezenta o condiție a realizării adecvate a evaluării. Relația dintre cele două procese este una bivalentă.

Astfel, „evaluarea didactică, eficient și corect realizată, trebuie să creeze implicit condițiile afirmării autoevaluării” (I. Bontaș, J. Vogler, 2000), iar aceasta, la rândul ei, trebuie să ducă la sporirea calității evaluării.

Transformarea evaluării în autoevaluare constituie un scop major al învățământului, deoarece deschide posibilități inestimabile desăvârșirii de sine pentru o lungă perioadă, dacă nu pentru întreaga viață a individului.

Cercetările docimologice contemporane sînt axate, aproape fără excepție, pe problematica dezvoltării unor procedee și strategii evaluative performante, aspectele legate de autoevaluarea elevului fiind abordate doar tangențial și, de cele mai multe ori, separat în raport cu evaluarea didactică.

Trecerea de la pedagogia „comunicării valorilor” la educația pentru formarea la elevi a capacităților de personalitate, considerate ele însele valori, mai importante decît cele comunicate, a condus și la reconceptualizarea domeniului evaluării școlare. Evaluarea nu mai este una pur constatativă și de control, ci și una formativă și formatoare, de diagnosticare și predictivă, ameliorativă și stimulativă, motivațională și de orientare școlară și profesională. Evaluarea încetează să fie o anexă a procesului instructiv-educativ, ea avansînd continuu la rangul de factor educativ de primă importanță – cu capacitatea de influență a tuturor actorilor, sferelor și condițiilor instruirii și educației. Astfel, evaluarea școlară modernă, în special autoevaluarea, sugerează modificări în sistemul de obiective, în conținuturile și tehnologiile aplicate, revendică un proces instructiv-educativ interactiv, bazat pe raporturi de cooperare profesor-elevi și elev-elevi, solicită schimbarea conceptului de *formare profesională inițială și continuă* a cadrelor didactice, creează o nouă înțelegere a noțiunii de *management educațional*, în fine, cere imperativ reconsiderarea politicilor din domeniu, prin tendința de a deveni unitară la scară națională și de integralizare în sistemele de evaluare școlară mondiale, prin antrenarea în constituirea demersurilor educaționale a comunității locale, a principalilor factori sociali etc. (Vlad Pâslaru)

Societatea actuală este marcată de individualism și responsabilizare, aceste două caracteristici conducînd la „considerarea elevului care învață ca actor și responsabil al învățării sale. (B. Noël, *Autoévaluation: intérêt pour la métacognition*, De Boeck Université, 2001, p.109). În consecință, autoevaluarea devine o componentă a metacogniției [3].

Autoevaluarea trebuie să introducă în ecuație tipologia umană vizavi de control și autocontrol. Existența unei varietăți, practic infinită, de tipuri umane, de la cei ce „furați de acțiune” nu pot să-și amintească detaliile necesare unei autoevaluări corecte, pînă la cei care, în cazul unui control sau autocontrol, ajung la inhibiție, este o realitate. Cei dispuși să-și autoevalueze activitatea vor trebui în prealabil să se autocunoască și, pe

baza informațiilor acumulate, să acționeze cel puțin în două direcții: să-și stăpînească, în măsura posibilului, acele laturi ale personalității care, eventual, i-ar situa în extremele amintite și, cunoscîndu-se, să ia în calcul, atunci cînd stabilesc rezultatele autoevaluării, eroarea indusă de poziția subiectivă în care se află.

Ținînd cont de particularitățile de vîrstă ale elevilor, aceștia vor fi ajutați să se autocunoască, vor fi consiliați să-și depășească inhibiția, vor fi îndrumați să-și interpreteze corect rezultatele autoevaluării.

Autoevaluarea activității elevilor, în prima fază dirijată, deschide drumul spre autoeducație, spre educația permanentă cu condiția ca aceștia să fie treptat obișnuiți cu ideea necesității asimilării „instituției perfecționării”.

Autoevaluarea elevilor nu trebuie să devină activitate obligatorie, paralizantă, formală sau sfîrșenitoare. Ea începe cu cîteva încercări „spontane” de autoanaliză, urmînd apoi calea unei acțiuni sistematice dorite de tineri.

Pînă cînd autoevaluarea va deveni o practică curentă, ea se cere a fi desfășurată într-o perioadă liniștită, puțin încărcată de alte obligații școlare, convenabilă și pentru dascăl, care, în primele faze, va fi direct implicat în coordonarea ei.

Formabilii (elevii) vor fi obișnuiți să valorifice rezultatele obținute în activitatea de învățare, în primul rînd în autoevaluarea achizițiilor. Ei își vor identifica astfel cunoștințele bine asimilate, dezvoltîndu-le în continuare, dar și pe cele mai puțin asimilate, în scopul elaborării unor măsuri de eficientizare a însușirii lor.

În funcție de vîrstă, particularitățile de personalitate, experiența de viață etc., autoevaluarea elevului va trebui să pună în discuție rezultatele din zona formativă, posibilitatea ca achizițiile dobîndite să se întărească și să sprijine formarea.

În România, cel puțin din cauza supraîncărcării conținuturilor, autoevaluarea în microsistemul numit clasă nu se pune, decît în cel mai bun caz, la ciclul primar (mai puțin aglomerat) sau, la cel gimnazial, cu totul sporadic.

Cunoașterea de sine, condiție necesară a demersului autoeducativ, începe prin autoobservație [4, p. 65-66].

O caracteristică a autoevaluării constă în sfera de influență/acțiune. Deoarece, prin esența sa, este parte integrantă a personalității, ea nu se realizează doar în cadrul dialogului școlar, ci angajează mediul educativ în ansamblul său, deci are o sferă de acoperire mult mai largă și influențează plenar procesul de formare/autoformare a elevului. În funcție de specificul mecanismelor de învățare, evaluarea nu poate asista procesul de autoinstruire ca ipostază semnificativă a procesului de dezvoltare a personalității, ci doar poate constata atingerea anumitor finalități prin această formă de învățare. Criteriile în baza cărora se realizează autoaprecierea au un impact direct asupra autoinstruirii. Autoevaluarea se deosebește de evaluare prin esența structurii acestor procese. În linii mari, fazele autoevaluării coincid cu cele ale evaluării (măsurare, apreciere, decizie/notare), dar im-

plică anumite nuanțe. Dacă măsurarea ce vizează aspectul cantitativ al autoevaluării se conformează mai ușor unor indicatori formulați de factorul extern (profesori, colegi), aprecierea, faza ce vizează preponderent aspectul calitativ al procesului didactic și se exprimă prin elaborarea judecăților de valoare, este determinată de atitudinea elevului față de actul învățării și de sistemul propriu de valori. Corelația dintre indicatorii formulați de factorul extern cu indicatorii formulați de către persoană depinde de gradul de integrare a individului în mediul său educațional, or, după cum se știe, integrarea este influențată de concordanța intelectuală, volitivă și afectivă. Uniformitatea gândirii, același mod de abordare a activității de învățare, presupune acordul unanim dintre adevăr și eroare a persoanei și a mediului de învățare. Cu toate că evaluarea procesului didactic se realizează în baza unor indicatori/criterii clare, formulate ținând cont de finalitățile stipulate în documentele normative, oricum aprecierea în contextul dat generează un anumit grad de subiectivitate (particularitățile individuale ale evaluatorului și evaluatului și resursele de care dispun). Șansele coinciderii autoaprecierii cu aprecierea sînt cu atât mai mari, cu cît sînt mai compatibile particularitățile de personalitate ale profesorului și elevului și cu cît gradul de integrare în comunitatea de învățare este mai mare. Relația dintre autoapreciere și apreciere poate stimula sau inhiba activitatea de învățare a elevului, de aceea un rol deosebit în formarea unei atitudini pozitive are decizia exprimată printr-o notă sau realizată prin adnotarea activității/comportamentului.

Astfel, conchidem că autoevaluarea poate și trebuie să fie „învățată”. Pe lîngă multiplele aspecte ale procesului didactic, profesorul trebuie să învețe elevul să se evalueze. Adică autoevaluarea conține mecanisme generate de aspectul psihofiziologic al procesului și mecanisme generate de aspectul tehnologic/operațional care pot fi învățate. Există multe tehnici de autoevaluare pe care profesorul le poate utiliza la lecții sau în cadrul altor forme de activitate instructiv-educativă.

Astăzi, în contextul noilor descoperiri pedagogice și datorită reconceptualizării evaluării, orientarea elevului spre succes școlar determină ghidarea lui spre succes socioprofesional. Orice profesor trebuie să conștientizeze necesitatea creșterii ponderii autoevaluării în contextul evaluării, ce se accentuează în procesul învățării pe parcursul întregii vieți, or, educația/învățarea permanentă este apreciată drept premisa autorealizării în cadrul societății contemporane [5].

Autoevaluarea are ca scop: să îi ajute pe elevi să își dezvolte capacitatea de autocunoaștere și autoapreciere; să compare nivelul la care au ajuns cu cel cerut de obiectivele învățării și de standardele educaționale; să își dezvolte un program propriu de învățare; să își autoevalueze și să își valorifice atitudinile și comportamentele [7].

Un rol deosebit în dezvoltarea capacităților reflexive, metacognitive îl are autoevaluarea comportamentelor din domeniul afectiv al dezvoltării personale. Autoevaluarea

produselor realizate de elevi constituie o modalitate psihopedagogică cu largi valențe formative. Implicarea elevilor în aprecierea propriilor eforturi și rezultate are efecte benefice pe mai multe planuri (Radu, 1988, p. 246).

Pe măsura consolidării deprinderilor și a capacităților de autoevaluare, elevii vor înțelege mai ușor obiectivele activității de învățare, își vor autoaprecia corect propriul comportament cognitiv și atitudinal, iar învățarea se va transforma într-o activitate de autoformare.

Aspectul esențial pe care îl implică autoevaluarea didactică se referă la stimularea posibilităților autoevaluative ale elevilor, astfel încît aceștia să fie capabili să își autoaprecieze cît mai obiectiv propriile performanțe, rezultatele școlare obținute. În acest context, considerăm oportună clarificarea conceptului de *competență de autoevaluare (autoevaluativă)*. Privită la modul general, competența este definită drept „capacitatea unei persoane de a corespunde cerințelor dintr-un anumit domeniu” (H. Schaub; K.G. Zenke, 2001, p. 42).

Formarea și dezvoltarea competenței autoevaluative la elevi se realizează printr-o stimulare adecvată, prin utilizarea unei metodologii eficiente, prin asigurarea, urmărirea, monitorizarea condițiilor și a factorilor care au rol esențial în acest sens. Formarea competenței de autoevaluare a elevilor este nu numai o consecință a realizării corecte a evaluării de către profesor, ci și a antrenării constante, progresive a elevului în actul evaluativ. Asemeni altor competențe, și aici este nevoie de un exercițiu îndelungat și corect desfășurat, cu atât mai mult cu cît, în cazul autoevaluării, intervine un element care poate fi o sursă importantă de distorsiuni, care poate încetini sau deforma procesul formării elevilor pentru autoevaluare: subiectivismul.

Dinamica performanțelor școlare efective cunoaște o permanentă și dublă monitorizare: de către profesor, prin intermediul evaluării didactice, și de către elev, grație demersului său autoevaluativ și relaționării acestuia cu evaluarea realizată de către profesor. Astfel, dinamica performanțelor școlare efective, prin intermediul dublei monitorizări anterior precizate, constituie principalul mecanism reglator al proceselor de predare și învățare, fapt ce justifică, alături de caracterul permanent al autoevaluării și evaluării didactice, reconstrucția pe baze docimologice a actului didactic. Este cunoscut faptul că nivelul performanțelor școlare efective ale elevului nu este determinat doar de calitatea și eficiența predării, ci și de efortul de învățare depus de către acesta în sensul pregătirii sale și de ansamblul aptitudinilor școlare, ansamblu ce reunește atît factori intelectivi (memorie, gândire, imaginație etc.), cît și cei de natură nonintelectivă (afectivitate, motivație, structură de personalitate etc.) [8, p.79].

Autoevaluarea vizează măsurarea gradului de apropiere a performanței școlare în raport cu anumite standarde, secvențele semnificării și interpretării fiind evident ulterioare acestui moment. Validitatea docimologică a autoevaluării

este expresia concordanței dintre rezultatele obținute ca urmare a utilizării acestor demersuri și nivelul real al performanțelor școlare ale elevilor. „Validitatea docimologică presupune la nivelul autoevaluării manifestarea corelată a următoarelor trei tipuri distincte de validitate docimologică: validitate de conținut, validitate criterială și validitate conceptuală” (adaptare după M. B. Schweitzer, 1991).

Trebuie analizate relațiile care se instituie între metacogniție și autoevaluare, datorită implicațiilor pe care le au în activitatea didactică. Este evident faptul că între aceste două există o legătură foarte strânsă, de interdeterminare. Această relație presupune valorificarea metacogniției, a strategiilor metacognitive în cadrul procesului autoevaluativ, metacogniția fiind o necesitate a realizării unei autoevaluări corecte. Din perspectiva metacogniției, putem considera autoevaluarea, precum și autocontrolul, autoreglarea, pe care aceasta le presupune, fie ca pe niște instrumente ale metacogniției, fie ca pe niște consecințe ale utilizării metacogniției în activitatea întreprinsă. În acest context, putem susține că o condiție importantă a stimulării capacităților autoevaluative ale elevilor este reprezentată de antrenarea, valorificarea metacogniției.

În cadrul unei secvențe de învățare, în rezolvarea unei sarcini date de profesor sau asumate de elevul însuși, acesta valorifică deopotrivă cunoștințe, capacități, abilități generale necesare rezolvării sarcinii, dar și cunoștințe, capacități, abilități metacognitive, care îi permit să efectueze un control, o monitorizare, o reglare a activității întreprinse, realizând, totodată, acțiuni care-i permit să se autoaprecieze, autoevalueze.

Valorificarea metacogniției în activitatea întreprinsă de elevi are implicații evidente și imediate asupra realizării autoevaluării, deoarece: favorizează analiza și conștientizarea propriului demers cognitiv, a propriilor acțiuni, operații; permite identificarea și delimitarea etapelor parcurse în rezolvarea unei sarcini date, conștientizarea succesiunii, ordinii și înlănțuirii acestora, cu identificarea aspectelor caracteristice fiecărei etape; asigură depistarea propriilor inadvertențe, greșeli, nereușite, precum și a cauzelor care le-au generat, creînd posibilitatea elevului să evite repetarea lor în situații viitoare; asigură identificarea propriilor reușite, succese și desprinderea unor concluzii, formularea unor generalizări privind modul de operare în situații similare viitoare; permite compararea demersurilor întreprinse la diferite discipline, stabilirea de asemănări, deosebiri, fixarea unor constante acționale, procedurale, metodologice transdisciplinare eficiente, de succes; creează posibilitatea selecționării celor mai eficiente tehnici de învățare, pornind de la o situație de învățare concretă; favorizează alegerea unor strategii eficiente în rezolvarea unei sarcini, în luarea unei decizii; facilitează transferul cunoștințelor (intradisciplinar și interdisciplinar), utilizarea lor în alte contexte decât cele în care au fost însușite (A. M. Doly, 2002), grație unei mai

bune stăpîniri a cunoștințelor și a modului de construire a acestora; permite anticiparea unor obstacole, a unor dificultăți, dar și proiectarea unor demersuri eficiente pentru înlăturarea, evitarea lor; permite realizarea de comparații între activitatea, reușitele proprii și cele ale colegilor, favorizînd, astfel, autocunoașterea, posibilitatea cunoașterii propriilor limite, locul ocupat în cadrul colectivității; contribuie la ameliorarea activității de învățare, mai ales în cazul elevilor aflați în dificultate (M. Grangeat, 1999; A. M. Doly, 2000); permite dezvoltarea autonomiei, a independenței celui care învață, grație posibilității de însușire a unor strategii proprii de verificare, control, aceasta fiind o condiție importantă a succesului în activitate; facilitează formarea și dezvoltarea motivației adecvate pentru învățare, a conștiinței de sine.

Toate aceste implicații pe care metacogniția le are în activitatea elevilor determină o creștere a gradului de reușită. Ca și în cazul autoevaluării, abilitățile, capacitățile metacognitive nu se formează de la sine, ci grație stimulării, exersării, creării unor contexte educaționale favorabile, aspecte care trebuie să stea în atenția cadrului didactic [9].

Autoevaluarea este un aspect esențial al dezvoltării abilităților metacognitive și a competențelor transversale. Înaintea pornirii unei activități, putem activa cunoștințele anterioare în diferite moduri, antrenînd elevul într-un proces cognitiv, dar, pentru a-i conferi și o dimensiune metacognitivă, este necesar ca acesta să-și examineze traseul mental. Aceasta se poate realiza rugîndu-l să își autoevalueze cunoștințele pe care crede că le posedă înainte de a începe o nouă învățare [10].

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Manolescu, M., *Activitatea evaluativă între cogniție și metacogniție*, Ed. Meteor Press, București, 2004.
2. Radu, I.T., *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățămîntului*, EDP, București, 1981.
3. Meyer, G., *De ce și cum evaluăm*, Ed. Polirom, Iași, 2000.
4. Blaga, A., *Evaluarea și autoevaluarea în sisteme educaționale*, Ed. Școala Vremii, Arad, 2002.
5. Păun, E., *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Ed. Polirom, Iași, 2002.
6. Pintilie, M., *Metode moderne de învățare*, Ed. Eurodidact, Cluj-Napoca, 2002.
7. Iucu, R.; Manolescu, M., *Pedagogie*, Fundația Dimitrie Bolintineanu, București, 2001.
8. Stan, C., *Autoevaluarea și evaluarea didactică*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2001.
9. Jinga, I.; Istrate E., *Manual de pedagogie*, Ed. All Educational, București, 1998.
10. Modalități de stimulare a competențelor metacognitive, în: Ionescu, M. coord., *Schimbări paradigmatică în instrucție și educație*, Ed. Eikon, Cluj-Napoca, 2008.



Adrian GHICOV

dr., directorul Agenției de Evaluare și Examinare
a Ministerului Educației

Formarea și evaluarea competențelor lingvistice și literare: note definitorii

Rezumat: Educația lingvistică și literar-artistică a elevilor în gimnaziu și liceu abordează competența ca pe o achiziție școlară de bază. Proba competențială la limba și literatura română trebuie axată pe activitate plus cunoaștere, iar în demersul evaluativ, pentru măsurarea competenței, vor fi, obligatoriu, aplicate principiile standardizării exersabile, valorificării potențialului individualizat, aplicării itemilor de progres ca reflectare și produs direct al competenței. Astfel, competența lingvistică și literară urmează să fie abordată ca un rezultat integrativ, nu ca o sumă de sub-competențe.

Abstract: Linguistic and artistic literary education for gymnasium and high school students approaches competence as a basic school acquisition. The competitive task in Romanian language and literature has to be focused on activity plus knowledge, whereas at the evaluation step, for competence measuring, principles of standardization practice will be obligatorily applied, as well as capitalization of individualized potential, and application of progress items as reflection and a direct product of competence. Therefore, linguistic and literary competence has to be addressed as an integrative result, not a sum of sub-competences.

Keywords: evaluation, linguistic education, Romanian language and literature, linguistic and literary competence.

Pedagogia competențelor se află, actualmente, la nivelul unei cercetări științifico-experimentale. Abordarea actualizată a competențelor didactice, după cum constată E. Joița [1, p. 21], este generată de insuficiența relativă a *utilității cunoștințelor* acumulate, care nu sînt relaționate suficient cu viața practică, reală. În acest context, cîștigă teren viziunea constructivistă, care se axează pe ideea că o competență se clădește în mod propriu, se adaptează, se perfecționează conform cerințelor contextului educațional și a celor vitale. Sau, în viziunea T. Callo [2, p. 299], constructul cunoașterii presupune o alcătuire, o compunere, o structură, o clădire efectuată în baza unui studiu specific, un mod de a grupa diferite elemente ale cunoașterii într-un tot întreg cu o anumită configurație, formă, cu anumite însușiri. În felul acesta, cunoașterea pornește de la o problemă a *realității obiective, care este sesizată, analizată, prelucrată, interpretată, modelată conceptual și valorificată*. De aici derivă clar și explicit complexitatea deosebită a formării și evaluării unei competențe, deoarece ea însăși presupune rezolvarea unei sarcini complexe, problematice și problematologice, pentru care este necesară o înțelegere adecvată a semnificației și a sensului fenomenului abordat.

La baza *orientării competențale* se află **activitatea**, care înseamnă *a putea face* și, în sensul cel mai general, presupune *a putea învăța, a putea trata, a putea construi, a putea coordona* etc. Aceasta înseamnă că, impulsivitat de circumstanțe experiențiale, elevul poate să se orienteze singur în diverse situații de comunicare, să asimileze

noi cunoștințe, să-și formuleze clar obiectivele activității, în funcție de necesități și context, să aleagă și să aplice corect anumite mijloace și instrumente și, *chiar în procesul activității*, să-și prelucreze, să-și perfecționeze și să-și realizeze scopul.

Este relevant faptul că, în literatura anglo-americană, nu există termenul *pricepere*, de aceea a fost utilizat termenul de *competență*. Conform Fondului European al Educației, există cîteva modele, tipuri de determinare a competenței, după: (a) parametrii personalității; (b) formularea clară a sarcinilor; (c) realizarea activității concrete de producție; (d) dirijarea rezultatelor activității și obiectivarea experienței.

Fiecare dintre aceste componente presupune o anumită soluție constructivistă, a cărei eficiență depinde de modul de formare a competenței. Prin strategia constructivistă de învățare a cunoștințelor și prin implicarea în variate situații reale sau simulate de aplicare pragmatică a acestora, cei ce învață își construiesc propria cunoaștere prin *internalizare* directă, ca produs al mobilizării resurselor antrenate, prelucrate și soluționate de reflecții analitice și ameliorative. Procesul de internalizare presupune a face cunoașterea să devină parte integrantă a modului de gîndire al celui ce învață. În cazul *internalizării*, elevii își schimbă opiniile, gîndurile, atitudinile și comportamentul datorită credinței lor în validitatea mesajului emis de surse credibile. Dacă se convinge de necesitatea și valoarea reală a învățării pentru împlinirea personalității sale, subiectul se apucă temeinic de învățat, iar, în situația de identificare, cel ce învață își modifică

atitudinea, credința și comportamentul ca urmare a „contopirii” cu sursa emițătoare de mesaje influente, care este apreciată ca fiind demnă de încredere.

În constructivism, după cum am afirmat într-o altă publicație, se stabilește o relație între două dimensiuni ale cunoașterii – *mentală* și *materială*. Cea mentală asigură înțelegerea problemei, a situației, iar cea materială concretizează o reprezentare a modelului construit la nivel intern, abstract, care dă o imagine relativă sau o descriere asupra construcției mentale. Important este că această etapă a cunoașterii *aprofundează înțelegerea, o verifică, o completează prin interpretările reflexive*, conducând la dezvoltarea cunoașterii în sine și la exersarea unor capacități, abilități, atitudini, competențe. Construcția proprie ca învățare reflectă *înțelegerea*, adică formarea, în final, a unei scheme, structuri mentale, ca un model mental de reprezentare, în care să fie incluse mereu noi informații și experiențe, producându-se ajustarea continuă la o nouă dimensiune a învățării.

Important în acest demers este ca elevul să prelucereze variat procesele de învățare, să intuiească mai multe rezolvări ale problemei sau ale situației, să reflecteze asupra semnificațiilor acestora, să formuleze ipoteze și apoi să decidă asupra modului corect și eficient de rezolvare [3, p. 39].

J. Deloir a determinat competențele de bază, globale, definindu-le ca pe niște piloni pe care se bazează educația: *a învăța să cunoști; a învăța să faci; a învăța să trăiești*. În Cadru European al Calificărilor, competența a fost definită în baza literaturii de specialitate publicate în Franța, Marea Britanie, Germania și SUA. Această viziune asupra competenței include:

- competențe cognitive*, care vizează utilizarea teoriei și a conceptelor, precum și a capacităților de cunoaștere dobândite tacit și informal prin experiență;
- competențe funcționale* (deprinderi sau capacități de utilizare a cunoștințelor într-o situație de muncă dată), acele sarcini pe care o persoană trebuie să fie capabilă să le facă atunci când acționează într-un anumit domeniu de activitate, context de învățare sau activitate socială;
- competențe personale*, care vizează capacitatea adoptării unei atitudini și/sau a unui comportament adecvat într-o situație particulară;
- competențe etice*, care presupun demonstrarea anumitor valori personale și profesionale.

Conceptul este, astfel, utilizat într-o *manieră integratoare*, ca expresie a abilităților unei persoane de a combina, în mod autonom, tacit sau explicit, într-un anumit context, diferite capacități de cunoaștere și abilități anterior dobândite. Aspectul „autonomiei” este vital pentru concept, deoarece acesta furnizează o bază pentru distingerea diferențelor între nivelurile de competență.

În același rînd, trebuie să subliniem faptul că toate competențele pot fi definite ca un conținut al învățămîntului, precizate în: cunoștințe, abilități (priceperi și deprinderi), aptitudini-capacități, atitudini, comportamente. Adică toate acestea constituie, pînă la urmă, *competența ca o achiziție de bază*.

În aria acestei problematice, încercăm să formulăm explicații, dincolo de diversitatea conceptuală, care a generat o încărcătură enormă de semnificare a competenței, de cîteva aspecte principale ce preocupă astăzi dimensiunea educației axată pe formarea, dezvoltarea și evaluarea competențelor lingvistice și literare ale elevului.

Primul aspect s-ar referi la întrebarea: *De ce avem nevoie de un curriculum și de manuale școlare axate pe formarea/dezvoltarea de competențe ale elevilor?* Răspunsul se prefigurează din faptul că, evident, competența asigură profilul european de formare a absolventului, pornind de la domeniile de competență-cheie, formulate de Comisia Europeană.

Raportate la studiul integrat al limbii și literaturii române în învățămîntul preuniversitar, acestea vizează, preponderent, comunicarea și sînt conjugate, organice, cu cele lectorale și valorice. Educația lingvistică și literar-artistică a elevilor are ca finalitate dobîndirea de cunoștințe și deprinderi, aplicarea lor în diverse situații de comunicare prin normele limbii române literare; receptarea literaturii și perceperea culturii naționale prin dezvoltarea competenței de cititor cu viziune critică asupra fenomenelor lingvistice și literare; studierea diferitelor puncte de vedere și emiterea opiniilor proprii cu referire la axiologia operelor literare, la nevoia de a folosi limbajul într-o manieră responsabilă, la extinderea orizontului cultural prin formarea unor atitudini pozitive față de limba română și dezvoltarea spiritului de toleranță pentru alte culturi.

Al doilea aspect interogativ vizează ideea de măsurare a competenței real formate pe dimensiunea studiilor în cadrul educației lingvistice și literar-artistice. Răspunsul este cert: așa cum măsurăm orice achiziție a elevilor, prin *proba competențială la educația lingvistică și literară*, adică o probă care se axează pe *activitate plus construcție*. Este necesar să precizăm ce urmărim atunci cînd proiectăm un test de competență și care sînt valorile pedagogice ale acestuia. Reieșind din orientarea competențială, sarcinile de lucru urmează *să fie de progres* și să vizeze, obligatoriu, unități curriculare de învățare:

- Realizarea lecturii cognitive, analitice, expresive a textului;
- Recurgerea la diferite forme grafice, pentru prezentarea sintezelor în baza textelor citite independent sau în clasă;
- Efectuarea conștientă a transferului strategiilor asimilate asupra textelor pe care elevul le citește

independent sau în echipă;

- Cunoașterea algoritmilor de construire a argumentării în raport cu diverse situații de învățare sau de comunicare autentică;
- Utilizarea variatelor strategii de desfășurare a polemicii/discuției/dezbaterii pe subiecte de cultură, limbă și comunicare, discurs etc.;
- Aplicarea eficientă a grilelor de autoevaluare și de evaluare reciprocă prin argumentarea opiniilor raportate la cunoștințele și capacitățile literare/lectorale, la atitudini și motivații de cititor/receptor/emisitor de idei, mesaje, valori fundamentale.

În construirea sarcinilor de evaluare este important ca profesorul să nu abordeze ideea **standardizării formale**, ci pe cea a **standardizării exersabile**, oferind elevului șansa deschiderii *eu-lui lingvistic și literar* personal, al creativității și originalității.

În cuprinsul acestui exercițiu docimologic, domeniul **Textul literar și nonliterar** poate fi valorificat în termeni de competență, aplicând sugestii de utilizare a strategiilor de lectură adecvate pentru o varietate de texte, operarea cu termeni corecți din domeniul lingvistic și literar, producerea actelor de vorbire orală și scrisă personalizate, interpretarea, analiza textelor literare și nonliterare raportate la contextul literar românesc și universal. **Practica rațională și funcțională a limbii** poate fi cuantificată, apelând la sarcini de integrare în vocabularul activ al elevilor a lexicului terminologic necesar studierii disciplinelor școlare din toate ariile curriculare, aplicarea adecvată a normelor ortografice, ortoepice, semantice, gramaticale, punctuaționale și stilistice a limbii române literare, valorificarea mijloacelor expresive ale limbii române în diverse situații de comunicare și perceperea limbii române ca parte a culturii spirituale a poporului român și ca reprezentant al grupului de limbi romanice. **Cultura comunicării** va fi evaluată prin utilizarea diverselor strategii de informare și documentare, inclusiv prin cunoașterea modalităților de redactare a unui text electronic, utilizarea programelor computerizate de instruire pentru învățarea limbii române și angajarea informației asimilate în discursul cultural propriu.

O altă idee se referă la **integrarea aspectelor inter- și transdisciplinare** într-un test de evaluare a competențelor elevilor. Această modalitate de integrare docimologică se referă la toate nivelurile testului, deoarece competența lingvistică și literară urmează să fie abordată ca un rezultat integrativ, nu ca o sumă de sub-competențe. Dobândirea unui anumit nivel de competență poate fi percepută ca fiind capacitatea unei persoane de a utiliza și combina dexteritățile de cunoaștere, deprinderile și abilitățile generale în acord cu diversele cerințe specifice unui anumit context de comunicare, unei situații sau probleme ce vizează aspecte ale limbii și ale literaturii

române. Cu alte cuvinte, capacitatea celui ce învață de a face față schimbării, circumstanțelor complexe și neprevăzute de viață determină nivelul său de competență.

Așadar, ajungem la ideea că formarea/dezvoltarea competențelor celui ce învață se efectuează în plan formal (învățarea instituțională) și informal (experiența de viață, comunicarea neformală și autoeducația conform intereselor). Calea formării unei **personalități competente** începe cu stabilirea competențelor *la intrare* (scopul – **ce învață**), apoi alegerea rutei: învățarea formală sau neformală (**cum învață**) și la ieșire – interferența lui „a fi competent” și a „competențelor” (**ce pot face, ca o deprindere comportamentală**). În felul acesta, a fi competent este o calitate interiorizată a personalității, iar **competența este o deprindere de comportament exteriorizată, care este vizualizată și măsurată**. Prin studiul limbii și al literaturii române, competența ca achiziție reală a elevului ia profilul cititorului avizat, pasionat chiar – când este vorba despre elevii performanți, olimpici – dar ia, obligatoriu, și forma discursului corect construit, a competenței culturale convingătoare.

Prin urmare, putem constata că un șir de probleme în domeniul formării și evaluării competențelor sînt de ordin investigativ, deoarece nu există, deocamdată, prevederi clare privind evaluarea integrată a competențelor lingvistice și literare. Putem afirma însă, cu siguranță, că acțiunile întreprinse în acest sens au produs schimbări calitative la nivelul disciplinei școlare *Limba și literatura română* în gimnaziu și liceu, însă ele urmează să fie dezvoltate în contextul ideilor expuse mai sus. Trecerea la studiul integrat al limbii și literaturii, ca o paradigmă pronunțat pluralistă, asigură o șansă egală, dar și individualizată, celor ce învață în formarea competențelor lingvistice și literare.

Ar trebui să mai observăm aici că, privită astfel, formarea și evaluarea competențelor lingvistice și literare cîștigă o accepție justă, întrucît datorită faptului că i se recunoaște o actualizare complexă în fiecare din variantele structurale, procesul dobîndește dimensiunea diacronică a integralizării, recunoscută de conceptul disciplinei școlare ca atare.

În concluzie, reiterăm că, proiectînd și desfășurînd procesul educațional, este rațional ca profesorul de specialitate să rețină și să aplice următoarele caracteristici esențiale ale **evaluării competențale**:

1. Intensificarea orientării personalizate a evaluării. Acest fapt reclamă asigurarea activizării elevului în procesul educațional, sporirea posibilităților de alegere ale elevului și de formare a capacităților generalizate de oferirea acestei posibilități de a ajunge la un rezultat concret măsurabil. De aici derivă ideea că este necesar să oferim elevilor posibilități de alegere atît prin itemi de limbă, cît și prin sarcini ce vizează comunicarea literar-artistică.
2. Vectorizarea dezvoltativă și structurarea unei eva-

luări bazate pe particularitățile de vîrstă, care, fiind *orientată individualizat*, spre fiecare elev, are ca obiectiv esențial anume evaluarea competențelor. În acest cadru de apreciere, un rol deosebit îl are **principiul valorii fiecărui elev**, care se deschide cognitiv și atitudinal datorită valorificării totale a potențialului lui și a realizărilor etapelor precedente de dezvoltare. De aici rezultă că este nevoie de **o orientare individualizată** a probelor de evaluare la limba și literatura română.

3. Formularea cerințelor de a învăța elevul să rezolve probleme sociale și individuale utile, sarcini de viață importante, prin asimilarea și *demonstrarea unor noi feluri de activitate*, în limitele cărora acesta să poată singur acționa. De aici apare exigența de a oferi cît mai multe șanse elevului în a formula o sarcină de lucru și în a propune soluții de rezolvare a acesteia.
4. Orientarea evaluării la autodezvoltarea personalității, care se bazează pe următoarele postulate: conștientizarea valorii fiecărei personalități, a unicității sale; înțelegerea potențialului nesecat de dezvoltare a personalității și, în același rînd, a autodezvoltării creative; recunoașterea ca prioritate a libertății interioare necesare dezvoltării creative, în raport cu libertatea exterioară a elevului. De aici se impune și cerința de a formula sarcini de creativitate, bazate pe oferirea de libertate elevului în a-și manifesta

intelectul și inteligența. Pentru atingerea acestui obiectiv, autorul scenariului evaluativ va renunța la formularea de sarcini, itemi cu **statut independent, ce vizează diferite aspecte competențiale**, și va construi **sarcini, probe, itemi de progres**, adică axate pe rezolvarea unei probleme, ce reies una din alta, **ca elemente de construire a rezultatului**, și care, prin soluționare, conduc spre rezolvarea problemei de bază, **ca reflectare, produs direct al competenței**, în combinație reușită **a cognitivului cu atitudinalul**.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Joița, E., *A deveni profesor constructivist*, EDP, București, 2008.
2. Callo, T., *Școala științifică a pedagogiei transprezente*, Ed. Pontos, Chișinău, 2010.
3. Joița, E., *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*, Ed. Aramis, București, 2006.
4. Ghicov, A.; Cartaleanu, T.; Cosovan, O. ș.a., *Curriculum școlar pentru disciplina Limba și literatura română*, Chișinău, 2010.
5. *Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare*, Tipografia Centrală, Chișinău, 2003.
6. *Portofoliul european al limbilor: ghid pentru profesori și formatorii cadrelor didactice*, Tipografia Centrală, Chișinău, 2003.



Valeria DUCA

dr., Universitatea de Stat din Moldova

Dificultăți de dezvoltare a vorbirii dialogate la studenți în procesul de predare-învățare a limbii franceze

Rezumat: Subliniind importanța dezvoltării vorbirii dialogate la orele de limba franceză, articolul aduce în prim plan problemele cu care se confruntă studenții în acest sens: construcția și organizarea internă a replicilor, înlănțuirea acestora în funcție de partenerii de dialog, intervenția în dialog, planificarea liniei tactice de vorbire etc., în condițiile particularității definitorii a dialogului – spontaneitatea. Repe-

rarea dificultăților respective reprezintă o cale sigură de soluționare a problemelor existente și, în același timp, de eficientizare a procesului de dezvoltare la studenți a competenței de a dialoga în limba franceză.

Résumé: Tout en soulignant l'importance du développement de l'expression orale en interaction, cet article met en relief les problèmes principaux des étudiants pendant les activités dialogiques dans l'apprentissage de la langue française: la construction et l'organisation interne des répliques, leur enchaînement en dépendance des partenaires du dialogue, l'intervention dans le dialogue, la planification de la ligne tactique du dialogue, etc., dans les conditions de la particularité essentielle du dialogue – la spontanéité. Le repérage de ces difficultés c'est une voie sûre vers le solutionnement des problèmes existants et en même temps vers l'efficietisation du processus de développement de la compétence de dialoguer en langue française chez les étudiants.

Mots-clés: la langue française, activités dialogiques, dialogue, construction, la compétence de dialoguer, la spontanéité.

Predarea-învățarea limbilor străine în R.Moldova, cum este și firesc, urmează perspectivele trasate de politica educațională europeană, astfel încât vectorul activităților este îndreptat spre implementarea și valorificarea standardelor fixate de instituțiile europene abilitate. Din acest punct de vedere, dar și pentru a răspunde necesităților educaționale, didactica limbilor străine se orientează, în primul rând, spre diversificarea și eficientizarea formelor de comunicare. În acest context, dezvoltarea vorbirii dialogate în limba străină capătă o importanță definitorie, or, interrelaționarea umană este de neconceput în afara dialogului. În așa mod, crearea unor condiții de predare-învățare adecvate, care să permită studenților să atingă scopul final – cel de a dialoga într-o limbă străină – devine indispensabilă.

Dezvoltarea competenței de a dialoga într-o limbă străină nu este o sarcină ușor de realizat, dat fiind specificul lingvistic al dialogului. De fapt, dificultățile care survin în predarea-învățarea vorbirii dialogate rezultă nemijlocit din caracteristicile lingvistice ale dialogului, care îi fundamentează esența. Astfel, sîntem de părere că reconsiderarea particularităților lingvistice, apoi evidențierea dificultăților generate de acestea constituie punctul de plecare spre optimizarea procesului de dezvoltare la studenți a vorbirii dialogate în limba străină și premisa elaborării unei metodologii care să le vină în ajutor. Altfel spus, doar stabilirea clară a problemelor existente poate conduce la găsirea soluțiilor metodologice ale demersului didactic propus.

Dialogul a fost întotdeauna în centrul atenției lingviștilor, drept dovadă servesc numeroasele interpretări ale fenomenului, dintre care o vom menționa pe cea a T. Kolokolțeva: „formă activă de interacțiune comunicativă a doi sau mai mulți subiecți, al cărei rezultat material este formarea unui discurs specific constînd dintr-o consecutivitate de replici” [5, p. 15]. Așadar, dialogul reprezintă, înțîi de toate, o interacțiune verbală, a cărei esență este determinată de componentele sale și de relațiile dintre acestea: *emițător – receptor – replici alternante – situație de vorbire dialogată*. Actul de vorbire se realizează doar prin schimbul alternativ de replici între partenerii de dialog, deci prin inversarea constantă a rolurilor de emițător – receptor. Problemele studenților legate de crearea și dezvoltarea replicilor, cît și cele legate de schimbul ipostazelor în care se află (emițător/receptor) sînt nuanțate de una dintre caracteristicile individuale ale dialogului – *spontaneitatea*.

În derularea dialogului, „*spontaneitatea* reiese din faptul că structura și conținutul vorbirii depind de replicile interlocutorilor. [...] Caracterul spontan al vorbirii se manifestă în pauzele de indecizie, în intervenții, în reconstruirea frazelor, în schimbarea structurii unității de dialog” [4, p. 254]. Totodată, *spontaneitatea* implică și alte două caracteristici ale dialogului: *emotivitatea*

și *expresivitatea*, care „se manifestă cel mai des prin nuanțele subiectiv-apreciative ale vorbirii, prin folosirea amplă a mijloacelor nonverbale și recurente ale modelelor preconceptuate, ale formulelor de vorbire, ale clișeeleor.” [4, p. 254].

Într-adevăr, caracterul spontan îi conferă dialogului „naturalețe”, iar derularea acestuia cere interlocutori capabili să facă față fluxului dinamic de replici astfel încît mesajul transmis să fie bine organizat atît la nivel de formă, cît și la nivel de conținut. Pe de altă parte, emotivitatea și expresivitatea singularizează prezența fiecărui participant la dialog, care folosește instrumente verbale și nonverbale pentru a-și înscrie poziția în acest act. Pornind de la caracteristicile respective, conștientizăm faptul că această formă de comunicare, mai mult decît oricare alta, este legată de realitate, dat fiind cadrul real situațional în care se fixează. Din acest punct de vedere, M. Bahtin afirma că „dialogul – schimb de cuvinte – este forma cea mai naturală a limbajului” [1, p. 50].

În lumina caracteristicii esențiale a dialogului – *spontaneitatea* și pornind de la componentele de bază ale acestuia, ținem să evidențiem o serie de probleme cu care se confruntă studenții în timpul acestuia:

1. Încadrarea într-un dialog spontan înseamnă întotdeauna încadrarea în acte de vorbire nepregătite anterior. Dacă primele replici ar putea fi schițate din timp, atunci proiectarea desfășurării întregului dialog este imposibilă în condițiile în care crearea replicilor se realizează pe parcurs, doar prin referire la replica interlocutorului. Dată fiind promptitudinea vorbirii dialogate, succesul acesteia depinde, în primul rând, de nivelul de dezvoltare a deprinderilor de exprimare orală, precum și de eficiența operațiilor de automatizare în alegerea mijloacelor lingvistice (lexico-gramaticale).
2. Într-un dialog, partenerii se află pe rînd în dubla ipostază *emițător – receptor*, ceea ce implică un schimb constant de roluri: înțîi vorbesc, după care ascultă și invers. Din acest unghi de vedere, studentul trebuie să fie capabil, pe de o parte, să producă replici corecte, deci să dea dovadă de deprinderi de utilizare a mijloacelor lingvistice în exprimarea orală, astfel încît să facă posibilă înțelegerea mesajului pe care îl transmite interlocutorului, și, pe de altă parte, trebuie să posede deprinderi de receptare prin care să reușească asimilarea mesajului.
3. În timpul dialogului, vorbitorii practic nu dispun de timp pentru a trece de la o ipostază la alta. Schimbul de replici se produce rapid, iar aceștia trebuie să facă față ritmului, fiind impuși să-și împartă atenția între receptarea replicii partenerului și pregătirea propriei intervenții. De cele mai multe ori, interlocutorul este pus în situația de „a ghici” ceea ce urmează să enunțe partenerul său

de dialog sau, cel puțin, să sesizeze direcția ideilor lui. Din această perspectivă, dialogul se prezintă ca o co-construcție, pe măsură ce interlocutorii, prin elaborarea replicilor interdependente, participă la stabilirea unui univers tematic comun. Ei se află într-un raport pe care lingvista C. Kerbrat-Orecchioni îl numește *sincronizare interacțională* și care se manifestă prin ansamblul mecanismelor de ajustare ce intervin la toate nivelurile de relaționare [2, p. 6]. Acest raport reglează alternanța replicilor pe parcursul desfășurării dialogului, or, consecutivitatea logică a intervențiilor este indicatorul reușitei dialogului.

4. Un studiu minuțios al dialogurilor create de studenții anului I ai Facultății de Științe Economice a Universității de Stat din Moldova demonstrează că problemele enumerate mai sus se evidențiază, preponderent, în timpul producerii replicilor. În funcție de nivelurile lingvistice de analiză a dialogului, se conturează următoarele deficiențe în crearea replicilor:

➤ Cele mai frecvente greșeli comise de studenți în acest sens sînt de **ordin interferențial**, fiind deci rezultatul influenței limbii materne asupra limbii străine. Frecvența impunătoare a acestora, în cazul predării-învățării limbii franceze vorbitorilor de limbă română, se datorează, indiscutabil, rădăcinii etimologice comune a limbilor respective. Greșelile interferențiale sînt, de cele mai multe ori, comise inconștient și reprezintă o tentativă de a completa la moment „golurile” care apar în fluxul vorbirii cu formele sau structurile lingvistice potrivite. *Nivelul intrareplică* descoperă greșelile de utilizare a formelor în interiorul replicilor, acesta ne permite să urmărim modul de organizare a unităților sintactice, ceea ce presupune acordul între părțile componente ale replicii și denotă gradul de coeziune intrareplică în formularea acestora de către studenți.

Interferența fonetică generează greșeli de pronunțare după modelul sistemului fonetic român: de ex., **euro** [euro] / **euro** [øro]; **empaqueter** [empakəte] / **empaqueter** [ăpakəte] etc.

Interferența gramaticală determină greșeli de ordin **morfologic**:

- confundarea genului substantivelor și al determinanților lui: de ex., **une** arôme (de la rom. aromă, f) / **un** arôme; **une** nouvelle livre (de la rom. o nouă carte, f) / **un** nouveau livre;
- folosirea neadecvată a tranzitivului/intranzitivului verbului: de ex., je vous **souhaite** d'acheter/je **souhaite** acheter qqch. pour vous; je voudrais **lui voir**/je voudrais **le voir**, etc.

Folosirea incorectă a pronomelor: de ex., j' **achète** **il**/je l' **achète**; **il** couleure est comme j' ai rêvé/**sa** couleur est comme j' ai rêvé etc.

Interferența gramaticală determină și greșeli de ordin **sintactic**:

- construirea replicilor după modelul topicii limbii române: de ex., **Ne m' intéresse pas** ce téléphone (din rom. – Nu mă interesează acest telefon) / **Ce téléphone ne m' intéresse pas**; **A quelle faculté** tu as fini? (din rom. greșit – La ce facultate ai terminat?) / **Quelle faculté** as-tu fini? etc.
- omiterea parțială a negației: de ex., Je **ne sais** quelle robe choisir (din rom. – nu știu) / Je **ne sais pas** quelle robe choisir; Je **ne connais** la taille (din rom. – nu cunosc) / Je **ne connais pas** la taille etc.
- omiterea subiectului (pronominal cel mai frecvent): de ex., Est possible d'acheter ? (din rom. – E posibil de cumpărat?) / Est-**il** possible d'acheter? Ne m' intéresse pas (din rom. – nu mă interesează) / **Ça** ne m' intéresse pas etc.

Interferența lexicală vizează greșeli de calchiere a cuvintelor: de ex., la **casse** (rom. casă) / la **caisse**; **german** (rom. german) / **allemand** etc.

Aceste exemple de greșeli comise în organizarea formală a replicilor ne demonstrează în ce măsură studenții vorbitori de limbă română sînt influențați de limba lor maternă în momentul cînd se încadrează într-o situație de vorbire în limba franceză, în special sub forma ei dialogată.

➤ Dacă e să abordăm dialogul dintr-o altă perspectivă, cea a concepției dinamic-contextuale propusă de T. Slama-Cazacu, atunci realizarea lingvistică a dialogului are loc „... prin schimbul alternativ de replici, dozarea proporțională a lungimii acestora și forma lingvistică de înlănțuire sintactic-contextuală între replici” [3, p. 216]. Înlănțuirea sintactic-contextuală la care se referă lingvista nu este o sarcină ușor de realizat de către studenți, or, coeziunea și coerența sînt fundamentale în dezvoltarea eficientă a dialogului. De fapt, sesizînd legătura strînsă între replici, T. Slama-Cazacu vorbește despre încă o particularitate definitorie a dialogului – *sintaxa dialogată*, care reprezintă „situația în care replicile de dialog se completează reciproc, formînd o singură unitate sintactică (o propoziție, o frază)” [3, p. 219]. Este vorba deci despre raportul sintactic dintre replicile partenerilor: replici simple, independente din punct de vedere sintactic, și replici ample legate prin coordonare sau subordonare de replica interlocutorului. Așadar, pentru a determina dificultățile studenților prin prisma acestor aspecte lingvistice ale dialogului, ne putem referi la *nivelul interreplică* al analizei dialogului, care ne demonstrează capacitatea studenților de a construi replici corecte bazîndu-se pe intervențiile interlocutorilor, participînd în așa mod la crearea unui dialog coeziv.

Examinarea dialogurilor produse de studenți ne-a permis să constatăm faptul că lipsa coeziunii între replicile vorbitorilor este o greșală frecventă. Din păcate, în multe dintre cazurile cecretate, nici nu se mai

poate vorbi despre existența unui dialog în condițiile prezenței unor replici ale căror elemente sînt organizate incorect. Acest fapt reduce nemijlocit din posibilitățile interlocutorului de a recepta mesajul. Mai mult decît atît, cerințele unui nivel avansat de cunoaștere a limbii străine solicită de la studenți manifestarea capacității de a forma împreună cu interlocutorul replicile dialogului, astfel încît dialogul să fie o co-construcție a replicilor. Replica emițătorului poate fi legată de cea a receptorului printr-un raport de coordonare sau subordonare, ceea ce este și mai greu de realizat. Forța coezivă a replicilor construite printr-un raport sintactic de coordonare sau subordonare este incontestabilă, în acest caz putem vorbi, fără a ezita, despre un dialog încheiat din punct de vedere formal. De exemplu:

- *Le livre coûte trop cher.*
 - *Mais ça vaut la peine. (raport de coordonare)*
- Sau:
- *Vous voulez voir le costume...*
 - *Qui se trouve près du miroir, s'il vous plaît! (raport de subordonare)*

Acest gen de replici demonstrează implicarea maximă a interlocutorilor în situația de dialog, astfel încît ei reușesc să-și completeze reciproc replicile și dialogul se prezintă din acest punct de vedere ca produsul a doi interlocutori. În primul caz, studenții trebuie să posedă deprinderi de valorificare a conectorilor logici de diverse tipuri, grație cărora pot crea atît replici coezive în raport cu intervenția interlocutorului, cît și replici coerente, sudate din punct de vedere semantic și care le permit să inițieze o organizare logico-semantică riguroasă a ideilor în dialog. Dialogurile studenților se reamarcă prin folosirea frecventă și lineară a acelorași conectori: *et, mais, bien sûr, par exemple, alors*. Se pare că ei nu posedă întregul arsenal de conectori logici, or, folosirea unei diversități de conectori ar face mai complexă intervenția lor în dialog prin exprimarea unei comparații (*comme, de même que, ainsi que* etc.), a unei concluzii (*bref, ainsi, donc* etc.), a unei clasificări/enumerări (*d'abord, tout d'abord, premièrement, deuxièmement, après, ensuite* etc.), a explicației (*c'est-à-dire, soit* etc.), a cauzei (*car, en effet, parce que, puisque* etc.), a scopului (*afin que, pour que* etc.), a timpului (*quand, lorsque, pendant que, au moment où* etc.). Pentru a-i stimula să folosească diverși conectori, este necesar de a crea situații cît mai variate în care studenții să respecte condiții concrete de realizare a actului vorbirii: să compare, să enumere, să explice etc. În așa mod, la nivel de interreplică, am remarcat dificultăți în stabilirea *gradului de coeziune a replicilor*, care, influențat de greșelile interferențiale, este preponderent scăzut și în stabilirea *gradului de coerență a replicilor*, influențat de aceleași greșeli interferențiale și de valorificarea ineficientă a replicilor și utilizarea nesistematică și lineară a conectorilor logici.

➤ Cadrul pragmatic al analizei dialogului aduce în prim plan situația de vorbire dialogată și permite aprecierea nivelului de dezvoltare a competenței discursiv-funcționale a studenților în momentul interacțiunii verbale. Dificultățile puse de acest aspect al abordării lingvistice vizează comportamentul verbal în timpul vorbirii dialogate. Spontaneitatea situației de vorbire pune studentul în fața sarcinii de a se manifesta într-un dialog prin: provocarea acestuia (crearea replicilor stimulatoare), intervenția promptă și preluarea spontană a inițiativei în derularea dialogului, planificarea liniei tactice de vorbire pe parcurs, dezvoltarea creativă și originală a temei, structurarea logică a vorbirii respectînd elementele specifice tipului de dialog (informare, argumentare, descriere etc.) etc. Și toate acestea în condițiile schimbului constant de roluri emițător – receptor, a lipsei unor pauze între intervențiile partenerilor și a derulării spontane a dialogului.

Conștientizînd importanța competenței de a dialoga în limba străină, în special în exercitarea unei profesii, studenții sînt foarte motivați pentru implicare în activitățile de dezvoltare a vorbirii dialogate. În același timp, aceștia recunosc că problemele ce vizează gradul de inițiativă scăzut în provocarea dialogului, în intervenția spontană în dialog, imposibilitatea de a-și planifica linia tactică de vorbire pe parcurs, dezvoltarea elementară a temei etc. încă persistă, și acestea sînt datorate, în opinia noastră, dozării insuficiente a conținuturilor stipulate de metodologia de dezvoltare a vorbirii dialogate. Considerăm că pentru eficientizarea acestui proces, Curriculumul la limba franceză, Facultatea Științe Economice, necesită completări la capitolul *dezvoltarea competenței de a dialoga în limba franceză*. În acest scop, ar fi oportună:

- precizarea conceptului de competență de a dialoga, prin determinarea ansamblului de capacități, deprinderi și abilități concrete care se cer a fi dezvoltate la studenți în vederea eficientizării vorbirii dialogate în limba franceză;
- perfecționarea conținuturilor reflectate atît în curriculum, cît și în celelalte produse curriculare din perspectiva dezvoltării vorbirii dialogate. La nivel de conținuturi lingvistice, este vorba de procedeele de eficientizare a vorbirii dialogate: elipsa, redundanța, mărcile interactive în dialog, procedeele anaforice, conectorii, procedee de construcție și interrelaționare formală și semantică a replicilor etc. Conținuturile tematice se cer a fi completate printr-un sistem de situații de vorbire dialogată care ar permite valorificarea complexă a dialogului din perspectivă pragmatică, în care studentul să fie capabil a stimula interlocutorul, să intervină spontan în dialog, să dezvolte linia tematică, să se adapteze abil și prompt la intervențiile interlocutorului etc.;

- completarea strategiei de dezvoltare a vorbirii dialogate cu activități pre-dialog, dar și de vorbire dialogată, care, pe de o parte, să corecteze greșelile analizate mai sus (nivel intra- și interreplică), iar, pe de altă parte, să dezvolte competența de a dialoga prin formarea deprinderilor de utilizare corectă a formelor lingvistice în vorbire, deprinderi de a se orienta în condițiile vorbirii dialogate, de a reacționa spontan în situația de vorbire dialogată, capacitatea de a-și exprima coerent ideile, capacitatea de a prelua inițiativa etc.

Procesul de cercetare a dezvoltării vorbirii dialogate la studenți în predarea-învățarea limbii franceze este departe de a fi încheiat aici. Constatările fixate în aceste câteva pagini reprezintă punctul de plecare spre optimizarea activităților de dezvoltare a vorbirii dialogate în limba franceză, în particular, dar și a întregului proces

de predare-învățare a limbilor străine, în general.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Geyssant, A.; Guteville, N., *L'essai, le dialogue et l'apologue*, Ellipses, Paris, 2001.
2. Kerbrat-Orecchioni, C., *La conversation*, Seuil, Paris, 1996.
3. Slama-Cazacu, T., *Structura dialogului: Despre „sintaxa dialogată”*, I și II, în: *Studii și cercetări lingvistice*, nr. 3 și 4, 1982.
4. Гез, Н. И.; Ляховицкий, М. В.; Миролюбов, А. А., *Методика обучения иностранным языкам в средней школе*, Издательство Высшая школа, Москва, 1982.
5. Колокольцева, Т. Н., *Специфические коммуникативные единицы диалогической речи*, Издательство Волгоградского государственного университета, Волгоград, 2001.

Crește calitativ învățarea la elevii din cursul superior al liceului la discipline din câmpul de dezvoltare al unui opțional interdisciplinar?

Resumat: Acest articol este rezultatul unui experiment pedagogic care și-a propus să verifice ipoteza conform căreia curriculumul opțional interdisciplinar la fizică poate determina îmbunătățirea rezultatelor la învățatură a liceenilor la disciplinele din bazinul de dezvoltare al opționalelor interdisciplinare. Se prezintă date concludente în favoarea acestei ipoteze.

Abstract: Present paper is the result of a pedagogical experiment that proposed to test the hypothesis that a Physics optional curriculum of interdisciplinary type can determine a learning improvement of high classes liceum students at disciplines that support the development of the interdisciplinary optional. There are important facts that sustain this hypothesis.

Keywords: pedagogical experiment, a Physics optional, interdisciplinarity, learning improvement, liceum students.

La începutul anilor 90 ai secolului trecut, organizații științifice, didacticieni ai științei (Solomon, Aikenhead, Giordan, Fensham), ai istoriei științei (Serres) și alții au constatat că educația științifică este în criză. Brandt [3, p. 5] rezuma criza la faptul că „elevii nu erau decât arareori în măsură să realizeze transferuri de la cunoștințele achiziționate în mediul școlar la rezolvarea unor situații noi”. Hewitt [10, p. 11] îi reproșa școlii faptul că “cunoștințele dobândite de elevi nu sînt raportate la situații reale pe care aceștia le pot întâlni în contexte familiare”. Aceasta îi genera elevului sentimentul acumulării unui bagaj de cunoștințe inutil. Dekkers și DeLaeter evidențiau, la rîndul lor, “popularitatea în descreștere a științelor printre elevi” [6, p. 37]. Una dintre soluțiile propuse avea la bază implementarea unui curriculum de tip interdisciplinar, care ar fi permis, în opinia lor, “realizarea unui cadru de integrare a disciplinelor într-un curriculum

articulat pe studiul global al unor fenomene sau obiecte, cu instrumente și prin intermediul unor concepte furnizate de mai multe discipline și nu de una singură”. În același sens, se afirma că, “o astfel de strategie permite realizarea unor conexiuni concrete între discipline ce pot fi raportate la situații din experiența cotidiană a elevului. Acestea vor favoriza transferul de cunoștințe și metode de studiu între disciplinele implicate” [4, p. 6].

Ipoteza transferului de cunoștințe și metode de studiu a inspirat urmărirea rezultatelor la învățatură, la disciplinele din bazinul de dezvoltare al unor opționale interdisciplinare (*Elemente de biofizică* și *Elemente de fizică atmosferică și a Pămîntului*), în cazul elevilor din cursul superior al liceului. În acest fel, s-a încercat: determinarea corectitudinii ipotezei și sensul evoluției învățării la elevul din ultimul an de liceu.

Scurtă prezentare a opționalelor interdisciplina-

re. Opționalul *Elemente de biofizică* a urmărit capitole majore din fizică, din care au fost selectate conținuturi aplicabile studiului lumii vii. Au fost propuse teme din: mecanica stării de echilibru (problematica echilibrului în sistemul osteo-muscular uman); mecanica fluidelor (izolarea componentelor celulare prin sedimentare și centrifugare; calculul unor mărimi caracteristice sistemului cardiovascular uman); electricitate (metode electroforetice de separare a componentelor celulare; potențialul de membrană și potențialul de acțiune; modelarea electrică a axonului); magnetism (metoda spectroscopiei de masă și imagistica de rezonanță magnetică); termodinamică (reglarea temperaturii corpului, metabolismul celular, fotosinteză și generarea de entropie în biom); fizică atomică și radiație (sensibilitatea spectrală a ochiului, radiația infraroșie); fizică nucleară (interacțiunea radiației cu mediul biologic și efectele iradierii); fizica undelor (absorbția și împrăștierea luminii, metode de studiu spectrofotometric). Opționalul realizează astfel aprofundări și extinderi, propunând, totodată, aplicații în tehnologii de investigare a viului, radiației, interacțiunilor fizice între structuri biologice etc.

Opționalul interdisciplinar *Elemente de fizica atmosferei și a Pământului* are baza în fizică cu dezvoltări în geologie, geografie, chimie, biologie și tehnologii. Opționalul prezintă aprofundări și extinderi în fizica fluidelor, a corpului solid, radiație, oceanografie. Opționalul propune aplicații în tehnologii de investigare a naturii – meteorologie, tectonică, radiație etc.

Metodă. Metoda de studiu a implicat realizarea unui experiment pedagogic la Colegiul Național de Informatică Tudor Vianu din București în anul școlar 2008-2009. În experiment (care a fost mai larg, urmărind și alte repere de impact ale opționalului asupra elevului de liceu și a profesorului [5]), au fost cuprinse 4 clase de-a XII-a cu efective de elevi întâmplător identice (30 elevi), cu vârste cuprinse între 17 și 18 ani și ponderi aproximativ egale între sexe. În fiecare clasă se studia fizica – trunchi comun (3 ore/săptămână), chimia (2 ore/săptămână) și biologia (o oră/săptămână).

Experimentul a constat din aplicarea celor 2 opționale interdisciplinare la două clase (CE1 – primul opțional

și CE2 – cel de-al doilea) și a unui opțional de aprofundare (la clasa martor CM1). Clasa martor CM2 nu a parcurs decât programa de fizică de trunchi comun. Nici una dintre clase nu a parcurs suplimentar un opțional la altă disciplină a câmpului de dezvoltare al opționalului interdisciplinar. Urmărirea impactului opționalului interdisciplinar asupra învățării la disciplinele selectate a solicitat: compararea mediilor înregistrate la disciplinele urmărite, la sfârșitul clasei a XI-a și, respectiv, a XII-a, iar în cadrul fizicii – utilizarea metodei *pre și post sondaj* prin aplicarea a două teste din trunchiul comun al disciplinei *Fizica*: inițial/final.

Rezultate și concluzii. Pentru a explora nivelul de înțelegere de către elevi a principiilor fundamentale ale disciplinelor din câmpul de dezvoltare al opționalului interdisciplinar, s-a realizat evaluarea prin metoda *pre și post sondaj*, metodă propusă de Repko [12], *prin teste la disciplina Fizica*, la începutul și sfârșitul opționalului interdisciplinar. Testele *post sondaj* au cuprins același curriculum (ca parte din curriculumul claselor a IX-a, a X-a și a XI-a, orienat pe programa de bacalaureat). Itemii, de tip rezolvare de probleme cu răspuns la alegere, au avut un grad mediu de dificultate și au vizat cunoștințe din capitolele de: mecanică, electricitate, termodinamică. Testele au fost aplicate simultan celor 4 clase, după ce a fost explicat rolul și cerințele acestora.

Evaluarea a vizat: cunoașterea unor fenomene, concepte și mărimi fizice, înțelegerea semnificației acestora, a relațiilor dintre ele și a modalității de aplicare în probleme. Elevii au fost solicitați să interpreteze reprezentări schematice și grafice, să rezolve ecuațiile rezultate, inclusiv numeric. Analiza răspunsurilor a evidențiat ca principale probleme: (1) incapacitate de transpunere a unor informații teoretice în situații practice; (2) aplicare mecanică a unor relații considerate potrivite între mărimile fizice, fără înțelegerea cazului particular exemplificat; (3) slabă capacitate de interpretare a unei reprezentări grafice; (4) neînțelegeri ale unor scheme funcționale; (5) probleme legate de calcul și rezolvarea matematică; (6) formularea inadecvată a unor explicații de natură fizică; (7) inconsecvențe în înțelegerea unor concepte; (8) slaba raportare a aplicațiilor la fenomenul fizic (Tabelul 1).

Tabelul 1. Rezultatele evaluării la fizică prin metoda *pre și post sondaj*

Clasa	Nota → testul ↓	4	5	6	7	8	9	10	Medie clasă
CE1	pre sondaj	1	5	7	7	5	3	2	6,90
	post sondaj	-	-	2	5	7	8	8	8,50
CE2	pre sondaj	2	3	7	8	7	2	1	6,83
	post sondaj	-	1	2	6	5	9	7	8,50
CM1	pre sondaj	2	3	5	7	6	4	3	7,20
	post sondaj	-	2	4	3	8	7	6	8,06
CM2	pre sondaj	3	4	6	8	4	4	1	6,66
	post sondaj	-	1	5	7	7	6	4	7,73

Rezultatele nu s-au bazat în principal pe o creștere a notelor elevilor buni și foarte buni, ci a celor cu rezultate medii și mai slabe la studiul fizicii, cei cu note mari păstrându-se în plaja notelor obișnuite. Din tabel se observă creșterea notelor la toate cele 4 clase. Mediile la clasele care au parcurs un opțional interdisciplinar (CE1 și CE2) sînt mai mari decît la clasa care a parcurs un opțional de fizică de aprofundare (CM1) sau la cea care nu a parcurs un opțional (CM2).

Analiza comparativă a ponderilor greșelilor urmărite este sintetizată în Tabelul 2.

Tabelul 2. Variații ale ponderilor unor greșeli tipice evidențiate la pre (TI) și post sondaj (TF)

Criteria	CE1		CE2		CM1		CM2	
Pondere (%)	TI	TF	TI	TF	TI	TF	TI	TF
1	19	6	23	8	20	7	21	13
2	16	7	20	8	18	9	17	9
3	18	5	12	5	15	9	16	9
4	11	4	12	7	16	7	9	6
5	18	3	14	3	15	6	20	11
6	24	6	27	7	17	3	27	14
7	9	2	7	3	9	9	8	6
8	28	9	27	7	24	11	31	7

Se observă că:

- o serie de greșeli tipice au fost depășite de un număr important de participanți la experiment, ceea ce arată că metodele utilizate și unele dintre activitățile de învățare propuse, indiferent de cadrul general al cunoștințelor furnizate de disciplina studiată – opțional interdisciplinar, opțional de aprofundare sau fizica de trunchi comun – au permis, în mare, depășirea neajunsurilor semnalate;
- în toate cazurile în care elevul a beneficiat de timp suplimentar de studiu (opțional aprofundare – CM1, opționale interdisciplinare – CE1/CE2), ponderea greșelilor a scăzut față de cazul studiului disciplinei de trunchi comun în trei ore pe săptămînă (CM2);
- în cazul opționalelor interdisciplinare, efectul de scădere al incidenței diferitelor greșeli tipice pare a fi fost comparativ mai mare față de situația opționalului de tip aprofundare. Cauza pare a fi o mai bună receptare a unora dintre activitățile derulate în acest scop, poate și prin noutatea situațiilor furnizate.

Nu la toate tipurile de greșeli selectate este evidentă corelația dintre diminuarea incidenței acestora și activitățile realizate. În cazul greșelilor de tipul (5), depășirea lor s-a putut datora focalizării atenției asupra antrenamentului și exersării. În cazul criteriilor (3), (4) și (8), pare posibilă corelarea dintre activitățile formulate, noutatea acestora (stimularea interesului) și tipul de opțional.

În cazul testului inițial, din analiza statisticomatematică prin utilizarea tehnicii neparametrice (independente) de distribuție a datelor, testul de omogenitate χ^2 [8, p. 753; 11] s-a evidențiat omogenitatea grupului țintă, adică a celor 4 clase de elevi. S-a aplicat formula:

$$\sum \frac{(k_i - k_0)^2}{k_0}, \text{ unde: } k_i \text{ reprezintă frecvența valorilor}$$

empirice, k_0 – frecvența teoretică generală. În cazul de față, s-au considerat frecvențe empirice – frecvențele notelor elevilor clasei de studiu, iar frecvențe teoretice – frecvențele notelor clasei martor.

Aplicarea testului “*t – student, independent unilateral*” – deoarece s-a urmărit o comparație directă a grupurilor țintă, a datelor testelor finale ale celor 4 clase – a arătat că acestea sînt statistic semnificative.

Tabelul 3 descrie evoluția rezultatelor la învățătură ale elevilor la disciplinele din bazinul de dezvoltare al opționalului interdisciplinar, comparativ cu rezultatele la învățătură, la aceleași discipline, ale elevilor care nu au parcurs astfel de opționale. Ultima coloană marchează tendința de creștere sau descreștere a mediei generale la disciplina respectivă, calculată la media generală a clasei la disciplină.

La o primă privire poate fi formulată ipoteza impactului pozitiv al opționalului interdisciplinar asupra învățării, la disciplinele din bazinul de dezvoltare al opționalului, ca unul dintre argumentele creșterilor marcate. Ideea a fost susținută și de datele testului final din metoda *pre și post sondaj*. În discuție trebuie ținut însă seama și de faptul că, în clasa a XII-a, an terminal al liceului, apar două efecte care, uneori, pot marca decisiv rezultatele. Unul este examenul de bacalaureat, ceea ce determină o concentrare a eforturilor elevilor spre pregătirea la disciplinele de examen, iar biologia, chimia sau fizica, la alegere, sînt discipline la care în medie unul din trei elevi susține examen (vezi Tabelul 3).

Un al doilea fenomen care poate apărea este o scădere comparativă a exigenței în același context al examenelor care urmează să încheie ciclul cursului superior al

liceului. Cele două aspecte apar ca factori defavorizanți în realizarea unei aprecieri corecte a impactului interdisciplinarului asupra învățării. De aici și necesitatea aprofundării cercetării la nivelul altor clase. În pofida existenței acestor factori perturbatori, ipoteza legăturii rezultatelor semnalate cu parcurgerea sau nu a unui opțional interdisciplinar pare verosimilă din cauza geografiei, care nu prezintă o creștere generală a rezultatelor finale la clasa a XI-a (nu este disciplină de bacalaureat pentru profilul claselor liceului la care s-a realizat experimentul pedagogic).

Mai mult, corelarea rezultatelor experimentului descris cu observarea directă la clasă a elevilor și urmărirea competențelor dezvoltate de aceștia în cadrul opționalelor interdisciplinare atestă faptul că îmbunătățirea rezultatelor la învățătură poate fi datorată și transferului de competențe, cunoștințe și metode dintre interdisciplinar și celelalte discipline.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Association for the Advancement of Science. Science for All American, project 2061. *Educational Leadership*, Vol. 57, Nr. 2, Oct. 1999.
2. Aikenhead, G.S., *Renegotiating the Culture of School Science: Scientific Literacy for an Informed Public*, in: *Logical Reasoning in Science & Technology*, John Wiley & Sons of Canada, Toronto, 1991.
3. Brandt, R., *On teaching for understanding: A conversation with Howard Gardner*, *Educational Leadership* 50 (7), 1993.
4. Charland, P., *La triade science, technologie et environnement: nouveaux enjeux théoriques, curriculaires et pédagogique*, [http://www.revue-ere.uqam.ca/PDF/Volume 6/04Charland_P.pdf](http://www.revue-ere.uqam.ca/PDF/Volume%206/04Charland_P.pdf)
5. Crocnan, D. O., *Impactul opționalului de fizică în structură curriculară interdisciplinară*, teză de doctor în teoria și metodologia instruirii (fizică), cond. șt. – conf. dr. Viorel Bocancea, UST, Chișinău, 2012.
6. Dekkers, J.; DeLaeter, J. R., *The changing nature of upper secondary school science subject enrolments*, *Australian Science Teachers' Journal*, 1991.
7. Fensham, P. J. (ed.), *Development and Dilemmas in Science Education*, Falmer Press, London, 1988.
8. Gellert W. (coord.), *Mică enciclopedie matematică*, Ed.

Tabelul 3. Structura pe clase a mediilor la disciplinele din bazinul de dezvoltare al opționalelor interdisciplinare

Nota			5 - 5,99	6 - 6,99	7 - 7,99	8 - 8,99	9 - 10	Tendință
Fizică	CE1	XI	6	5	6	12	1	
		XII	3	4	9	10	4	
	CE2	XI	5	6	8	8	3	
		XII	2	7	6	13	4	
	CM1	XI	6	7	8	7	1	
		XII	2	7	8	8	5	
	CM2	XI	5	5	7	10	3	
		XII	4	6	8	9	3	
Chimie	CE1	XI	6	7	7	6	4	
		XII	4	6	7	8	5	
	CE2	XI	5	5	8	7	5	
		XII	4	4	7	8	7	
	CM1	XI	6	6	7	6	5	
		XII	7	8	6	4	5	
	CM2	XI	5	4	6	7	8	
		XII	3	5	6	8	7	
Biologie	CE1	XI	2	3	2	6	17	
		XII	1	2	1	8	18	
	CE2	XI	1	4	4	7	15	
		XII	-	3	6	9	12	
	CM1	XI	2	5	7	6	13	
		XII	-	3	5	8	14	
	CM2	XI	1	4	5	9	11	
		XII	1	3	8	7	11	
Geografie	CE1	XI	2	2	4	9	13	
		XII	2	3	5	11	9	
	CE2	XI	1	1	4	8	16	
		XII	-	-	5	6	19	
	CM1	XI	1	2	3	10	14	
		XII	2	2	6	8	12	
	CM2	XI	-	2	5	11	12	
		XII	1	2	6	10	11	

Tehnică, București, 1975.

9. Giordan, A.; Henriques, A.; Bang, V., *Psychologie génétique et didactique des sciences*, P. Lang, Berne, 1989.
10. Hewitt, J., *Giving voice to the practicing professional*, *Orbit*, 26 (1), 1995.
11. Iosifescu, M., ș.a., *Mică enciclopedie de statistică*, EDP, București, 1985.
12. Repko, A. F., *Assessing Interdisciplinary learning*, University of Texas, Sage Publications, Arlington, 2005.
13. Serres, M. (ed.), *Eléments d'histoire des sciences*, Bordas, Paris, 1989.
14. Solomon, J., *The dilemma of science, technology and society education*, in: Fensham, P. J. (dir.), *Development and dilemmas in science education*, Falmer Press, New York, 1988.

D. O. CROCNAV, doctorand
conf. dr. Viorel BOCANCEA,
Universitatea de Stat din Tiraspol



Efrat BARANETZ

Hovav Elementary School, Israel;
doctoral researcher, MSU

Constructive Learning Process as an Interpersonal Process

Abstract: This paper begins with the description of the three approaches to learning, followed by a depth discussion regarding the process of constructivist learning and promoting interaction in the computerized classroom. Three perspectives of constructivist learning are analyzed: philosophical, technological and psychological. Finally the process of learning is examined contradicting constructivist views and interpersonal views.

Rezumat: Studiul dat începe cu descrierea a trei abordări ale învățării: filozofică, psihologică și tehnologică, urmate de o analiză aprofundată a procesului constructivist de învățare și de promovare a interacțiunii în clasele computerizate. Actul învățării este examinat în manieră comparativă, confruntând abordarea constructivistă și cea interpersonală.

Keywords: process of learning, constructivism, behaviorism, cognitivism, computerized classroom, interpersonal views.

Introduction. Three alternative schools of thought on how people learn have strongly influenced the design of instructional technologies: Behaviorism, Cognitivism and Constructivism (Dede, 2007). Dabbagh (2006, in Dede, 2007) describes Behaviorists theories of learning as one that assumes knowledge is an absolute, reflecting universal truth about reality. Learning is indicated when a correct response follows the presentation of instructional environmental stimulus. The psychological theories that underline Behaviorists instruction initially were developed about a century ago. Dabbagh indicates that the purpose of education in this school of thought is for students to acquire skills such as: discrimination (recalling facts), generalization (defining and illustrating concepts) and association (applying explanations). Knowledge and skills are transferred as learned behaviors. According to Dabbagh (2006, in Dede, 2007), Cognitivist theories of learning assume reality is objective, but mediated through symbolic mental constructs. Successful learning is not only dependent on what the teacher or pedagogical medium presents, but also on what the student does to process this input, storing the retrieving information organized in memory.

Cognitive theories focus on internal processes of information processing, mediate between stimuli and responses. According to these theories, learning is related to how a person perceives the situation and interprets it, the context in which it occurred, not only to external factors such as reinforcement. Cognitive theories first appeared in the last century, trying to answer the question: what happens inside our brains when we are undergoing a process of learning Mayer's (1977, in Dede, 2007) theory illustrates goals for instruction

characteristic of this school of thought such as linking facts, skills, and ideas via conceptual frameworks and helping students develop skills that involve improving their own thinking progress.

According to Dabbagh (2006, in Dede, 2007), Constructivist theories of learning assume that meaning is imposed by the individual rather than existing in the world independently. People construct knowledge and understandings based on what they already know and believe, which is shaped by their developmental level, their prior experiences, and their sociocultural background and context. Learning involves mastering authentic tasks in meaningful, realistic situations. Instructors can foster learning by providing guidance that encourages meaning-making without imposing a fixed set of knowledge and skills. The role of the teacher is to support knowledge construction rather than communicate knowledge, to be a guide rather than an expert transferring knowledge, to encourage the student to reflect on his experience and to seek alternative view point.

The Constructivist Approach. Constructivism is a philosophical perspective on our understanding and knowledge (Savery and Duffy, 1996 in Wilson, 1996), it represents a new relationship between learner and knowledge. The basic assumption is that understanding exists in our interaction with the environment. In other words, the learning content and the learning process cannot be separated. Understanding is created in the process of personal construction and the learner becomes the center of the environment (Savery and Duffy, 1996 in Wilson, 1996). There are three basic assumptions: (A) Cognitive conflict is the motive for learning and determines the nature and the organization of what was

learned; **(B)** Knowledge is created through social dialogue; **(C)** Teaching principles (Savery and Duffy, 1996 in Wilson, 1996) – the basic constructivist values upon which teaching occurs are: collaboration, personal autonomy, creativity, reflectivity, activity, relevance and pluralism.

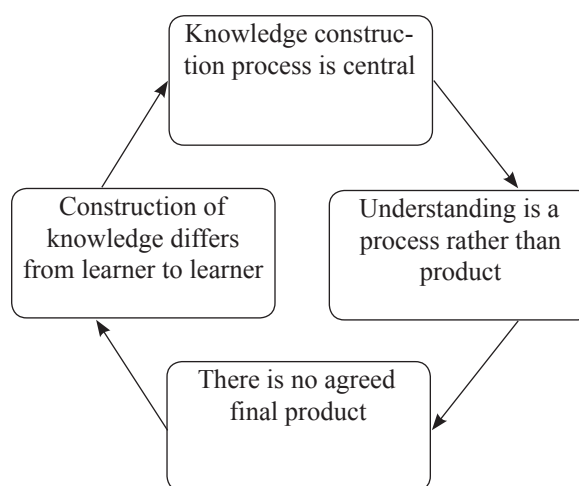
Principles of constructivist pedagogy based on these values are (Brooks and Brooks, 1997): raising problems of primary relevance to students; structuring learning around “big ideas” or basic concepts; providing experience in, and appreciation for student perspectives; adjusting the curriculum to apply to students’ assumptions; assessing the learning in its context.

Brooks and Brooks (1997) emphasize that constructivism is not a theory of teaching, but a theory of learning and knowledge, where knowledge is defined as temporary, developmental and subjective, being a product of social-cultural mediation. They highlight the goal of the constructivist approach by deep understanding rather than imitation behavior, and therefore the teaching patterns which are characteristic for this approach help the learner to re-internalize information. Brooks and Brooks (1997) call this process “transformation” (p. 15), and it is specified by Salomon (2000) as: “A process in which the learner is active in gathering and organizing information, processing it and relating it to previous knowledge, giving it definitions, and turning it from information to knowledge.” (p. 55)

Constructivist learning places knowledge in tentative light, that is, knowledge is not absolute and there is a space for reflection that enables intelligent reference to information (Salomon, 2000). Solomon adds that the tentativeness of knowledge is a: “Fruit of friction between the various points of view, obtained via group learning, and thus binds the cognitive aspect and the interpersonal aspect of learning.” (p. 55) However, Solomon (2000) emphasizes that constructivist learning is not limited to certain teaching conditions, but requires the provision of opportunity, and guidance of the learner, to construct his knowledge during the process of building the context network and transforming information to knowledge. Constructivist approach refers to three perspectives: philosophical perspective, technological perspective and psychological perspective.

The philosophical perspective – ideas regarding the nature of knowledge. Knowledge, as stated, exists in the process of construction rather than the outcomes. It is not only content accumulated in memory but the task of constructing it, as shown in the following diagram:

Diagram 1. *The process of knowledge construction*



Von Glasersfeld (1998) argues that: “Knowledge is not created as a result of passive acceptance, but as a result of human activity”. (p. 31) That is to say, the process of knowledge construction is activating; activating of a cognitive entity which organizes the experiential world by organizing itself (Piaget in Von Glasersfeld, 1998). The main conclusion of Von Glasersfeld (1998) is that: “We cannot interpret our knowledge as an image or a representation of the real world, but as a key opening up possibilities.” (p. 26) Von Glasersfeld restricts his comments on the assumption that the success of this key does not lay in finding the right lock, but only in its ability to lead the way to the goals we aspire to reach. This leads him to the realization that all cognitive activity occurs within the experiential world of goal-directed awareness, which means, weighing the steps out of earlier experiences: things we learn are built out of our own materials and are given interpretation according to our own construction concepts.

The technological perspective. Technology is the platform upon which all training and learning processes are made. The more technological means, training and skills, construction of knowledge will be more significant. When knowledge is significant and useful, the learner will make the right connections. Effective use of technological tools enables the construction of personal knowledge and encourages the learner to the process of decision making. According to Salomon (2000), there are three conditions for computer activity to support the constructivist learning environment significantly: **(A)** Transferring a part of the “mental burden” from the learner to the computer, namely, releasing the learner from burdensome activities that are not central for task performance; **(B)** Useful intellectual partnership between the computer and the learner. The computer encourages knowledge-building activities presented in order to share with others, rather than just practicing or mental-saving activities; **(C)** Learning is better, when ways of organizing the information used by the learner in his thinking, are similar to those computerized tools are based on.

Salomon & Almog (1998), divide between two types of technological effects: **(1)** effects with technology – related to immediate changes in the process of learning supported by computers; **(2)** effects of technology – related to long-term changes, led to by technology usage.

Methods of ICT learning in a postmodern era have a broad spectrum, yet Salomon (2000), Ben-Zvi (1998), and Davidson & colleagues (1998), are all talking about social interaction in its various aspects. Four principles of Salomon (2000), out of the ten he presents, express the topic of learning environment and social interaction: the principle of the partial construction of learning; the principle of involvement in performance and the social recognition; the principle of active integration between individual, team and class; the principle of supportive classroom climate.

In contrast, Davidson and colleagues (1998), in their attempt to characterize and conceptualize the learning methods, combine the social reciprocal relation under the title: interactivity, requiring active learning, and cooperation with learning partners, such as discussion groups. They also note the interpersonal communication: personal contact through forums and e-mails between the teacher and the learners and among peers.

Ben-Zvi (1998), compares between teaching methods in the past and present with the desired future. She claims that the computer revolution enables the response to different learning styles, while keeping close intercourse not only among the learners themselves, but also between them and their guides and parents.

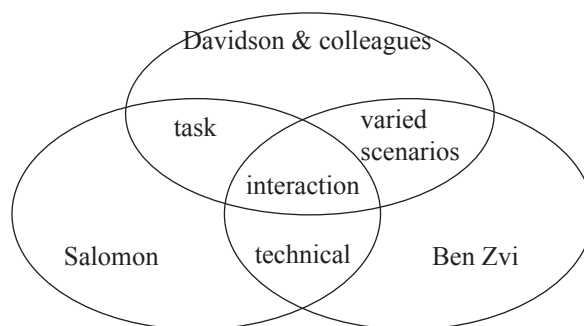
Moreover, when presenting the learning methods, Salomon (2000) also emphasizes the task type given to the learners. Therefore he introduces the following four principles: **(1)** acquisition of knowledge through problem solving and design; **(2)** inter-disciplinary principle of the problem; **(3)** emphasizing knowledge; **(4)** the existence of an ultimate goal.

Similarly, Davidson and colleagues (1998), while presenting learning methods, mention the nature of task, but they emphasize the information to carry it out, and divide it into the four following parts: **(A)** dynamism of information – the constituents of the learning unit are not fixed and can be changed according to the changing needs of the learning. The learner can also contribute new information; **(B)** updated information – information is updated and matching new learning situations; **(C)** vocal and visual information – illustrative way of presenting the material learned as well as creating interest and aesthetics in the learner; **(D)** connectivity of information - information is branched and linked rather than linear. The learner is provided with many possible choices about his learning course, such as direct use of many varied and distant databases; **(E)** Ben-Zvi (1998), calls the connectivity of infor-

mation by Davidson and colleagues (1998), “varying learning situations”. She agrees with Davidson and his colleagues that the Internet Age enables a number of formats of learning scenarios that are becoming more individual, and each learner can choose his appropriate learning situations.

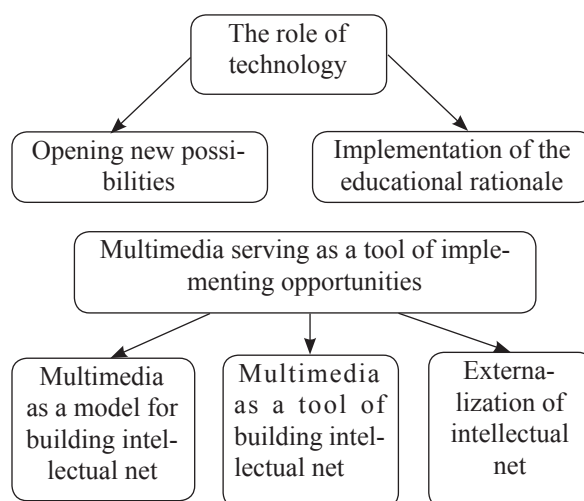
Learning methods have “technical” characteristics, which Salomon (2000) acknowledges in the two following principles: the principle of continuity; the principle of the centrality of technology. Calderon (1995, in Ben-Zvi, 1998) on the other hand, talks about the future ideal learning scenarios that will allow self-study at home. The approaches to learning methods can be summarized in the following diagram:

Diagram 2. *Approaches to ICT learning methods*



Talbot Jackson (in Brooks and Brooks, 1997) notes that according to the constructivist approach, encouraging interaction between learners, fostering mutual learning and exposure to interdisciplinary curriculum, changes learning methods of students. Students must realize that they are responsible for their own learning within the overall learning atmosphere of all these principles. Salomon (2001) summarizes the role of technology in the following diagram:

Diagram 3. *The role of technology*



The psychological perspective. The underlying psychological basis of the constructivist approach is learning as an interpersonal process in addition to its being an intrapersonal process. Bar-Tal and Bar-Tal (1985) define interaction: "When two or more individuals, pass information to each other through verbal or nonverbal behavior." (p. 7) They add that interaction also involves cognitive and emotional messages, and introduces seven characteristics for classroom interaction: **(A)** Interaction involving participants - interaction does not only occur between individuals, but also occurs between groups, two or more, and similarly is possible between the individual and the group or the group and the individual. **(B)** Interaction is dynamic – interaction constantly changes in its quality and quantity, and is subjected to different intensities, different behaviors of those involved, the number of participants and the dominant content. **(C)** The interaction is behavior-dependent – whether these are verbal behaviors which are the main communication pattern, or whether such behaviors are nonverbal like body movements and facial expressions. **(D)** Interaction is subjected to mutual influence - participants often leave the interaction in a changed situation than the situation in which they joined it. **(E)** Interaction is governed by its own rules – rules can be unique to a particular interaction or an entire society, but usually interaction does not occur in chaos, and all participants are aware of the behaviors associated with it. **(F)** Interaction is influenced by environmental factors - whether they are physical or social factors. **(G)** Interaction is measurable – the assumption that leads Bar-Tal and Bar-Tal (1985) to the conclusion that it is possible to measure the levels of interaction is the assumption that the interaction in the classroom is determined by the teachers. Therefore, they claim that it is possible to measure the interaction that occurs between teacher and student, but ignore the interactions among the students themselves. Mevarech and Hativa (1996) emphasize that during the constructivist learning process, learners need interaction for two main reasons: cognitive necessity and social sensitivity.

- **Cognitive Necessity** – Intellectual development is influenced by interactions that occur during the learning process. Salomon & Almog (1998), refer to interaction as a source of mutual intellectual stimulation. Mevarech and Lite (1992 in Mevarech and Hativa, 1996) add that interaction stimulates and improves the mutual thinking, and Lavie (1996) considers interaction as the source for increased ability of critical and analytic thinking. He warns that the absence of interaction will lead to a situation where the student will be required to provide correct answers during programmed learning, without an expression of curiosity, or the possibility of independent, original, and creative thinking.

- **Social sensitivity** – Interpersonal learning con-

tributes to social sensitivity since the need for social acceptance, is stronger than prohibition of interaction with friends (Mevarech and Hativa, 1996). Social development is expressed in several ways: **(1)** Interaction develops a better communication abilities and positive social relations (Levin, 1998; Mevarech and Hativa, 1996) with tolerance to different opinions and conflicting positions (Levin, 1998) in view of different perspectives that help create networks of knowledge with plentiful connections (Salomon & Perkins, 1996; Lavie, 1996). Lavie (1996) emphasizes that the more the learner understands other's perspectives, the more he will progress in viewing the surrounding reality, objectively. Moreover, Lavie believes that openness to others and understanding of others, help the learner reach a deep understanding about himself; **(2)** Interaction provides real experience of social behavior rules by the authority of peers and not by exclusive obedience to external compulsion represented by the teacher (Lavie, 1996); **(3)** Interaction allows for mutual support, encouragement and social acceptance (Mevarech and Hativa, 1996). Social sharing helps to reduce negative competitiveness while creating a positive learning atmosphere in groups (Slavin, 1980 in Mevarech and Hativa, 1996); **(4)** Interaction provides feedback and reflection (Lavie, 1996; Salomon & Almog, 1998) while deepening ties of identification and emulation, which gives the learner a sense of belonging and self-confidence and encourages him to work in cooperation with others (Lavie, 1996); **(5)** Interaction encourages behaviors and values of accountability for the group and the duty (Levin, 1998); **(6)** Group experiences in an online environment, fosters creativity, originality and flexibility of thought (Levin, 1998; Mevarech and Hativa 1996).

Constructivist learning as a social interest. Mevarech and Hativa (1996), Salomon & Perkins (1996), Salomon & Almog (1998), agree that there are two versions to learning as a social interest: **(A)** Socially assisted learning, which is considered the weak version where group interaction supports the individual learning activity, and thus the strong learners in a particular subject, can contribute to the new and struggling learners. In this version the emphasis is on individual student achievement in a group context. Lavie (1996) sees this version as the only version for learning as a social interest, and points out the advantage of peer teaching, in the option granted to the individual to organize his thoughts; **(B)** Social Distributed Learning, which is considered the strong version where what is learned, exists not only in the minds of individuals, but also in the group as a society as well as in aids such as lists and books. Pea (1993, in Perkins, 1993) extends the definition by claiming that distributed learning, beyond the individual zone, occurs in three ways: involving other people, relying on the

media, and environmental exploitation. Perkins (1993) calls it “person plus” (p. 88) meaning a person plus his environment, in other words the physical and social surrounding, and the remaining left by the activity of thinking. Social distributed learning focuses on what was learned by shared learning out of social interaction, and is expressed in aids such as lists and models (Salomon & Perkins, 1996). Perkins (1993) argues that learning and thinking are not processes that occur only in the mind of the individual, but also spread “on the surface” and “between” individuals, he concludes that achievements are built out of social sharing by social tools, and that intelligence is a quality that grows socially in the context of joint activities.

The learning process: Between constructivist views and interpersonal views. According to Piaget, who was one of the founders of the constructivism idea that initially included only the cognitive personal aspect, the process of construction of knowledge is made outside the social context (Solomon, 2000). Vygotsky (1989 in Solomon, 2000): “Suggested the social-cultural context as a vital source of absorbing interpersonal processes and turning them into mental processes” (p. 66). Vygotsky’s (1978) basic assumption was that the learning process of the child begins long before he gets to school. He does not question the fact that the child learns to speak by an adult, or investigates a variety of information through asking questions and getting answers. Therefore, Vygotsky (1978) concludes, that learning and development are connected since the child is born. It is known that learning should be adjusted in a way with the child’s developmental level, as a result, there are two levels of development: actual developmental level - the level of mental functioning development that has been established as a result of completed developmental cycles; level of potential development – the developmental level a child can reach with the help of others.

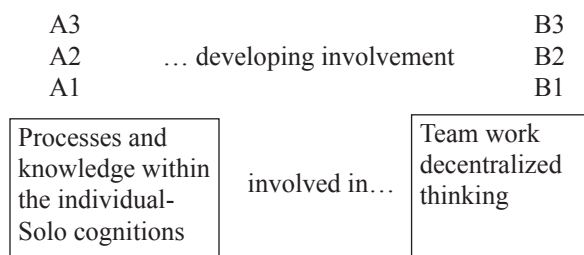
Vygotsky (1978) calls the gap between these levels – “zone of proximal development” and defines it as: “... The distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.” (p. 86)

Knowledge, which is today in proximity to the development, is tomorrow’s actual knowledge, therefore the obvious conclusion, claims Vygotsky (1978), is that ‘good learning’ is learning that precedes the actual development or in other words, learning that involves interaction. The developmental law determined by Vygotsky (1978), is that an essential feature of learning is the creation of zone of proximal development. The explanation lies in the fact that learning stimulates a variety of internal developmental processes acting only

when the child interacts with people in his environment and in cooperation with his peers. Once these processes are internalized, they become part of the achievements of the independent development of the child.

Ostensibly, it seems that there is a contradiction between constructive views and personal views regarding the learning process (Salomon & Almog, 1998). While the assumption according to the constructivist approach is that activity is subjected to thought, and that transferable cognitions inside one’s mind are dominant, the interpersonal view assumes that cognitions are located in certain activities since they are socially distributed (Pea, 1993; Perkins, 1993; Salomon & Perkins, 1996; Hewitt & Scardamalia, 1996 in Salomon & Almog, 1998). Salomon & Almog (1998) claim that the contradiction is not real, they explain it in two ways: **(A)** Solo cognitions (of a single individual) and distributed cognition are interdependent and mutually develop in spiral shape; “On one hand the contribution of the individual and what he takes with him from the group process, and on the other hand the contribution of the group and what it produces from the process, are interrelated in developing spiral” (Salomon, 2000, p. 70). This can be described clearly in a graphic form, as seen in the following diagram (Salomon, 2000 p. 71):

Diagram 4. *Mutual spiral development of solo cognition and distributed cognitions*



Salomon (2000) emphasizes that the individual brings his solo baggage to the group such as knowledge and skills, but at the end of the interpersonal process he leaves with a different solo baggage. The team, while developing minor theories out of the individual’s understanding, constitutes the place to express the academic achievements obtained via interpersonal learning; **(B)** The idea of learning as an active construction of knowledge, and the idea of learning as a social process do not reject each other. Moreover, constructivist learning environments successfully combine the two ideas effectively (Salomon & Almog, 1998.)

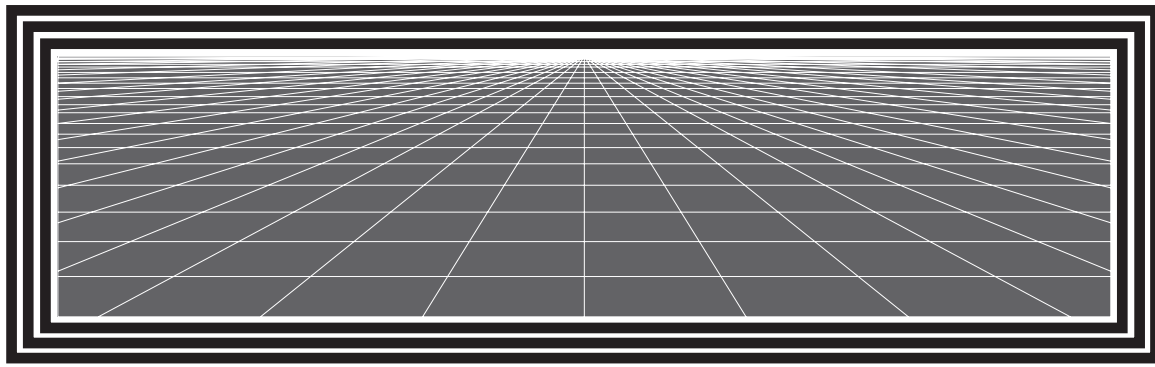
Encouraging interpersonal learning. Levin (1998), Salomon & Perkins (1996), Lavie (1996), and Mevarech and Hativa (1996) all agree that there is room to encourage and increase the interaction in the classroom. Levin (1995) sees the need to foster learning availability in groups,

while Salomon & Perkins (1996) recommend taking advantage of opportunities for interesting and powerful learning. They put this capability on teachers and students who are being required, in their opinion, to learn how to benefit from these opportunities. Lavie (1996) agrees with Levin (1995) that educational conditions should be created, these conditions encourage verbal social interaction between the learners themselves and between them and their teachers. Mevarech and Hativa (1996) summarize the implications of computerized classroom interaction and encourage operation of computerized learning environments collectively opposed to individual operations, in order to improve social and cognitive variables.

Conclusion. This paper introduces the three perspectives of constructivist learning. The philosophical perspective that presents ideas regarding the nature of knowledge, the technological perspective which is the platform where the processes of training and learning are carried out, and the psychological perspective that introduces the process of learning as interpersonal process in addition to its being personal, with an emphasis on constructivist learning as a social matter. The process of constructivist learning is characterized by being dynamic, involving participants, subjected to mutual influence, depending on behavior, proceeds according to its own rules, affected by environmental factors and can be measured. It meets cognitive needs: it increases thinking abilities, improves mutual intelligence and leads to mutual intellectual stimulation. This process also addresses three main emotional social needs: (a) socially distributed learning, where achievements are built out of cooperation, what is learned via social interaction is spread among the group members and the environment; (b) socially assisted learning, the interaction inside the group supports the learning of the individual. Emphasize is on the learner's achievements as an individual in group context; (c) contribution to social development. It develops good communication capabilities within openness to different perspectives; it enables true experience of social behavior laws under peers' authority, mutual support and social acceptance while reducing negative competition; It gives a sense of belonging and self-confidence and encourages cooperation, and last, it encourages behavior and values of group responsibility and role and fosters creativity, originality and flexible thinking.

REFERENCE:

1. Bar Tal D. (ed.), (1994), *Interaction in the Classroom*, Open University. [Hebrew] Articles from: Bar Tal, Y.; Bar Tal, D., (1985), *Interaction in the Classroom: Social-Psychological Analysis*, pp. 7-14.
2. Ben Zvi, N. (chairman), (1998), *Education team report of the Knesset committee for Science and ICT*. [Hebrew] Retrieved June 21, 2012, from: <http://www.knesset.gov.il/docs/heb/infocom/final106.htm>.
3. Brent, G. W. (ed.), (1996), *Constructivist Learning Environments*, Educational Technology Pub., N.J.
4. Brooks, J. G.; Brooks, M. G. (1997), *Towards Constructivist Teaching*, Branco Wiess Inst. [Hebrew].
5. Davidson, R. (1998), *Teaching-Learning Model in Computerized Environment*, Mofet Institute. [Hebrew]
6. Dede, C. (2007), *Theoretical Perspectives Influencing the Use of Information Technology in Teaching and Learning*, in: *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*, Cambridge, Harvard University Press.
7. Jonassen, D. (1999), *Designing constructivist learning environments*, in: C. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (Vol. II, pp. 215-239), Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
8. Lavie, Z. (1996), *Challenges in Education Towards a More Open School*, Poalim Library. [Hebrew]
9. Levin, T. (1998), *From Linear Curriculum to Learning space: Why and How?* in: Sharan, S. (ed.), *The Innovative School*, Ramot, Tel Aviv University. [Hebrew]
10. Mevarech, Z.; Hativa, N. (ed.), (1996) *The Computer in School*, Jerusalem; Tel Aviv, Shoken Publication. [Hebrew]
11. Pea, R. (1993), *Practices of Distributed Intelligence and Design for Education*, in: Salomon, G. (ed.), *Distributed Cognitions*, Cambridge University Press, New York.
12. Perkins, D.N. (1993), *Person Plus*, in: Salomon, G. (ed.), *Distributed Cognitions*, Cambridge University Press, New York.
13. Salomon, G. (2000), *Technology and education in the age of information*, Zmora-Bitan [Hebrew].
14. Salomon G.; Almog T., (1998) *Educational Psychology and Technology: A Matter of Reciprocal Relations*, Haifa, The University of Haifa.
15. Salomon, G.; Perkins, D. (1996), *Learning in Wonderland: What Do Computers Really Offer Education?* in: S. Kerr (ed.), *Technology and the Future of Schooling*, pp. 111-130.
16. Von Glasersfeld, E. (1998), *The Foundations of Radical Constructivism*, in: *Teaching Thinking*, Branco Wisers; The Israel Ministry of Education, 13, pp. 26-35. [Hebrew]
17. Vygotsky, L.S. (1978), *Mind In Society The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press.
18. Wilson, B. (ed.) (1996), *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*, New Jersey, Educational Technology Publications.
19. Wilson, B.G.; Lowry, M. (2000), *Constructivist Learning on the web*, Retrieved April 11, 2012, from: <http://carbon.cudenver.edu/~bwilson/WebLearning.html>



CUVÎNT. LIMBĂ. COMUNICARE



Olga COSOVAN

dr., conf. univ., UPS Ion Creangă din Chișinău

Nebuloasa *Proiectul*: ce și cum evaluăm?

Rezumat: Evaluarea în bază de proiect – urmărit formarea competențelor de comunicare, interculturale, interpersonale, civice, morale, digitale – se face doar în prezența produsului final, fie aceasta o prezentare, o înscenare a unui act din textul dramatic, o expoziție de produse confecționate manu propria etc.

Abstract: Project based evaluation – aimed to forming the communication, intercultural, interpersonal, civic, moral, digital competences – is done only in the presence of the final product, it can be a presentation, staged a dramatic act of text, an exhibition of own handmade products etc.

Keywords: project, evaluation, forming the competences, Romanian language, principles and rules of evaluation.

Schimbările care s-au produs recent, înrămate de o generație de elevi și de un segment din cariera pedagogică a profesorilor, în paradigma evaluării, ne fac să recunoaștem că deseori problemele se nasc dintr-o neclaritate pe care cel evaluat și cel care evaluează trebuie s-o limpezească din start: Ce se va evalua? Ce barem sau grilă se va aplica?

După ce s-a asimilat tehnologia evaluării prin test și eseu, la majoritatea materiilor școlare și mai ales la finele ciclurilor de școlarizare, balanța s-a mișcat (și a încremenit) la probe scrise, lăsând aproape neobservată capacitatea de a comunica oral, de a susține un interviu sau de a participa la o discuție, de a construi un discurs sau o prezentare cap-coadă. De aceea, evaluarea în baza proiectelor a luat foc: ea tocmai completează golul. În plus, prezentarea rezultatelor, a produselor poate fi spectaculoasă, dacă și elevii au competențe digitale, și dotarea școlii permite derularea acestui show.

Trebuie să menționăm aici că terenul destul de labil al evaluării de competențe dă undă verde proiectelor. Știm a evalua, fără note, dar prin calificative certe competențele profesionale și manageriale ale celor care ne înconjoară: persoanele pot (sau nu pot) să soluționeze probleme reale în domenii din afara examenelor, în contexte de activitate cotidiană, iar proiectul se apropie maxim de asemenea circumstanțe.

Asistăm azi la răspîndirea largă a proiectelor în demersul didactic, dată fiind și abordarea competențelor, care se construiesc interdisciplinar și se manifestă în rezolvarea problemelor. Este clar că pentru evaluarea competenței un test elementar nu mai e adecvat, iar proiectul individual sau de grup se sprijină pe competențele elevilor, chiar le reclamă¹. Firește, obișnuiți cu o evaluare individuală și cu aplicarea unui barem, și elevii, și profesorii, la o primă aplicare a proiectelor, vor fi ușor contrariați: este vizibilă doar o parte a aisbergului – prezentarea produsului final, nu se știe sau nu se face public gradul de implicare a fiecărui membru al grupului, prin urmare TOȚI MERITĂ NOTE FOARTE BUNE, aplauze etc.

Și manualele propun, ca sarcini de lucru, realizarea diferitor proiecte, unele dînd și algoritmul/pașii care trebuie făcuți pînă a obține produsul. Deosebit de în vogă sînt cele din domeniile socioumane, dar și literatura, și artele sînt deschise pentru aceste modalități de lucru/probe de evaluare.

Cu părere de rău, aplicarea proiectelor este cam unilaterală și trezește cîteva probleme de evaluare, inclusiv

1 A se vedea, bunăoară, secvențele respective din lucrarea: *Competența acțional-strategică?!*, coordonator V. Goraș-Postică, Chișinău, 2012, p. 60-76.

problema elaborării și aplicării unei grile.

Caracterul unilateral se vede din interesul sporit pentru proiectele constructive, fiind total trecute cu vederea sau explorate la minimum proiectele de aplicare, de tip problemă și mai ales cele de învățare.²

Anunțând o evaluare prin proiecte de grup, profesorul trebuie să-și orienteze elevii și spre proces, nu numai spre un produs pe care, în circumstanțe speciale, l-ar putea realiza și prezenta o singură persoană din partea echipei de 4-6 membri. De aceea, elevii vor fi informați din start despre ce urmează să facă, ce se va evalua, să fie ghidați și monitorizați pe parcurs. Altfel spus, va fi evaluat nu numai produsul, dar și procesul/comportamentele manifestate, atât cât e observabil.

În cazul unui proiect interdisciplinar, profesorul (sau profesorii de la materiile implicate) vor stabili ce competențe anume vor fi evaluate, care este ponderea fiecăreia (și aici ne permitem a opera cu formulele competențelor-cheie, care vor fi ajustate la competențele specifice pentru fiecare disciplină de studiu și subcompetența pentru clasa respectivă).

Ca și în cazul altor evaluări bine gândite și structurate, evaluarea prin proiecte impune elaborarea unei matrice de specificații, unde pe linii se vor plasa competențele evaluate, iar domeniile cognitive vor constitui coloane. Cert este că, spre deosebire de un test cu variați itemi, care pot fi rezolvați aparte, proiectul nu se poate opri doar la cunoștințe sau aplicări – ceea ce se prezintă și se evaluează este rodul integrării. De aceea, o matrice de specificații pentru evaluarea prin proiect va include mai degrabă pașii decât lucrurile vizibile, dar va genera algoritmul de lucru și grila de evaluare. Așadar, profesorul anunță tema proiectului, stabilește parametrii/algoritmul/pașii și peste o anumită perioadă, care se va exprima în săptămâni de studii sau chiar un semestru, mai rar – un an întreg de școlarizare, toți asistă la prezentarea proiectului.

Oricare ar fi subiectul (tema) proiectului, centrarea pe evaluarea competențelor are să scoată în relief competențele de comunicare (și avem în vedere toate aspectele comunicării, de la scrierea corectă și articulația adecvată a prezentărilor pînă la construirea și susținerea discursului, implicarea elementelor paraverbale și nonverbale în prezentarea publică). De asemenea, orice proiect de grup mizează pe prezența și este chemat să evalueze competențele interpersonale, civice, morale, care se vor manifesta prin cooperare în cadrul echipei, distribuirea și interpretarea rolurilor în acea echipă, precum și utilizarea morală a informației accesibile. Respectarea copyright-ului, delimitarea propriilor produse de cele preluate din sursele electronice, autoevaluarea și evaluarea reciprocă făcute onest sînt pași în cultivarea competenței menționate.

Pentru unele proiecte, la acestea se vor adăuga, în funcție de materiile școlare implicate, competențele culturale și interculturale, cele acțional-strategice sau antreprenoriale, competențe digitale, în domeniul tehnologiilor informaționale și comunicaționale, competențe de bază în matematică, științe și tehnologie etc.

De exemplu, realizarea unui proiect constructiv la educația tehnologică + matematică se poate solda cu prezentarea unor produse confecționate, însoțite de descrierea verbală a acestora, calcule de cost și perspective de antreprenariat; un proiect de amenajare a teritoriului adiacent școlii va solicita competențe formate la materii școlare precum e biologia, chimia, matematica și se va încheia cu prezentarea lotului amenajat, comentarea alegerii făcute în favoarea unor specii de plante, a amenajării estetice, a modului de salubritate și, eventual, a strategiei de menținere/exploatare a spațiului. Proiectele la disciplinele din aria curriculară *Limba și comunicare*, la unele discipline socioumane se încheie prin prezentarea unor produse de tipul hărți, afișe, studii, comunicări etc., implicînd, ca și în cazurile precedente, cunoștințe din domenii adiacente și competențe formate la alte materii școlare.

Domenii	Domeniul cunoașterii și înțelegerii	Domeniul aplicării, analizei, rezolvării de probleme	Domeniul integrării, sintezei, evaluării
Comentarii	(Ce trebuie să știe elevul pentru a putea realiza acest proiect?)	(Ce trebuie să poată face ca să reușească să rezolve problema?)	(Cum trebuie să construiască și să realizeze prezentarea elevul sau echipa?)
	<i>Savoir-dire</i>	<i>Savoir-faire</i>	<i>Savoir-vivre</i>
Comentarii 1	Cunoștințele sînt implicite, nu sînt itemi elementari și aceste cunoștințe, dacă nu există produsul final, nu se văd, dar, în lipsa lor sau în cazul interpretării eronate, nici produsul nu va corespunde cerințelor.	Capacitatea de a analiza și rezolva probleme, exerciții, sarcini de un spectru larg din domeniul aplicării și analizei se cristalizează pe cunoștințe și este necesară pentru a soluționa problemele care au generat tema proiectului.	Ca proiectul să fie realizat și să nu rămână doar un volum de muncă ce nu se soldează cu vreun rezultat (se întîmplă ca echipele să nu ajungă la final, să se separe, să facă opinie separată unii membri), prezența produsului final solicitat este criteriul eliminator în această evaluare.

2 Minder, M., *Didactica funcțională: obiective, strategii, evaluare*, Ed. Cartier, Chișinău, 2003, p. 41.

	<i>În realizarea unui proiect, nu se operează cu sarcini de tipul <u>definește</u> sau <u>delimitează</u>, itemii nu se rezolvă ca o explicare a formulei, cuvintelor, algoritmilor etc., dar este cert că trebuie să cunoști multe lucruri, inclusiv să știi suficiente cuvinte și</i>	<i>Lucrul la proiecte diferă de evaluarea tradițională, când problemele, cu toate datele lor, sînt oferite și elevul trebuie doar să respecte un algoritm de rezolvare și să calculeze corect rezultatul; în cazul proiectului</i>	<i>Dacă trebuia să fie amenajat terenul, nu-l putem substitui prin prezentarea desenului sau declarații de genul <u>Noi am vrut... /ne-am gîndit..., dar nu ne-am înțeles</u> nu se acceptă. La acest pas, este important ca echipa</i>
	<i>expresii în limba de instruire sau de prezentare a proiectului (ar putea fi o limbă străină), inclusiv termeni din domeniul respectiv.</i>	<i>de grup sau individual, elevii trebuie să stabilească, să colecteze singuri datele problemelor; să și le formuleze și să le rezolve, ca apoi să includă, în prezentarea rezultatelor finale, strategia de a lua decizii, modul în care au gîndit. La fel se procedează cu analiza independentă a unor lucrări, texte artistice, documente istorice, hărți etc.</i>	<i>să aibă o concepție a rezultatului final, să o facă prin colaborare, nu să delege unui membru rolul de alcătuitor și prezentator; cu certitudinea că doar dînsul poate face aceasta mai bine decît echipa. Aici se va manifesta și competența acțional-strategică a elevilor: cum se încadrează în timp, de ce algoritm de lucru se conduc, cu ce mijloace rezolvă problemele.</i>
<i>Comentarii 2</i>	<i>Este corect să se stabilească o limită cantitativă minimă pentru fiecare dintre parametri, de exemplu, punctajul alocat se atribuie integral dacă au fost utilizați în prezentare n termeni, date biografice etc.</i>	<i>La fel, este necesar să convenim asupra unui număr de probleme, variante pe care le analizează și le prezintă ca studii de caz, probleme rezolvate, texte analizate etc., pentru a evita sau exclude simularea luării deciziilor. Se poate stabili chiar să fie prezentate și căile care au fost rebutate și argumentele pentru care acestea nu s-au acceptat în echipă.</i>	<i>Este firesc să stabilim și să respectăm o „limită de întindere”, care ar putea să fie în timp (minute pentru prezentare, minute pentru a răspunde la întrebări), număr de slide-uri sau postere, imagini, confecții, m² de suprafață amenajată, ca lucrurile să fie echitabile. La proiectarea activității de evaluare, profesorul trebuie să calculeze cu oarecare rezervă timpul pentru prezentări și discuții, dar să aibă grijă ca să creeze condiții echitabile pentru toate echipele.</i>

Să luăm pentru exemplificare un proiect de grup, realizat în clasele de liceu, la interferența limba și literatura română – istorie – geografie: Cronotopul unui roman. Este bine să se lucreze cu texte nestudiate, urmînd ca elevii să citească independent și să discute textul, să deducă indiciile de cronotop, să le localizeze pe o hartă a perioadei prezentate și să încadreze în contextul istoric indiciile de timp. Pot fi diferite romane ale aceluiași autor, de exemplu, Liviu Rebreanu (*Răscoala, Gorila, Jar, Calvarul, Amîndoi*) sau romane ale unor autori diferiți, care reflectă aceeași perioadă (de exemplu, începutul secolului sau perioada interbelică, nefiind scrise în perioada respectivă).

Produsul final așteptat este o prezentare cu suport electronic (PowerPoint), în limita de 7-8 minute per echipă, care va conține:

- Indiciile de spațiu numite în context, localizate pe o hartă a timpului respectiv;
- Itinerarele personajelor în variantă grafică;
- Indiciile de timp, sistematizate și marcate pe axa cronologică;
- Estimarea impactului acestui loc și acestui timp asupra problemelor, mesajului, personajelor literare.

Algoritmul de lucru, pe care profesorul îl va discuta cu elevii, va genera, în cele din urmă, o matrice de specificații și aceasta va sta la temelie acordării punctajului.³

Astfel:

Competența-cheie	Domeniul cunoașterii și înțelegerii	Domeniul aplicării, analizei, rezolvării de probleme	Domeniul integrării, sintezei, evaluării
40% =40 puncte	20 10 puncte:	10 5 puncte:	10 5 puncte:

3 Această matrice-algoritm este doar o variantă. Nici procentele, nici punctele prevăzute pentru domenii și competențe nu sînt fixate definitiv și valabile pentru orice proiect. În funcție de ce urmărim prin activitatea respectivă, parametrii cantitativi vor fi modificați de la caz la caz. Cert este că evaluarea în bază de proiect se face doar în prezența produsului final, fie aceasta o prezentare, o înscenare a unui act din textul dramatic, o expoziție de produse confecționate *manu propria* sau altceva.

Competențe de comunicare în limba de instruire	Lectura individuală integrală a textului romanului, în original (se face autoevaluarea, unde 0 înseamnă „nu am citit romanul”, 10 – „l-am citit integral”).	⇒ deducerea cronotopului textului literar, în baza interpretării lui; 5 puncte: Nu credem că există variante alternative.	⇒ elaborarea textului pentru slide-uri (se atribuie membrilor echipei pentru corectitudinea tuturor segmentelor scrise pe slide-uri, se depunțează pentru fiecare eroare observată)
	5 puncte: dovada înțelegerii lui (se va puncta în cazul când nu vor apărea gafe legate de neînțelegerea textului în prezentare; se va depuncta echipa, dacă asemenea gafe se vor observa). 5 puncte: cunoașterea terminologiei de abordare a textului literar și a normei limbii române literare (se stabilește un minim de 5 termeni de teorie literară) ⇒	Analiza problemelor, mesajului, caracterizarea personajelor literare; respectarea normei limbii române literare (se atribuie pentru corectitudinea științifică a interpretării textului artistic, în corespundere cu cerința formulată) ⇒	5 puncte: lansarea discursului oral (se atribuie persoanei sau persoanelor care au comunicat oral, pentru respectarea normei limbii literare, inclusiv ortoepice și se depunțează în cazul erorilor, gafelor comise)
40% =40 puncte Competențe culturale și interculturale	10 5 puncte: Cunoașterea perioadei istorice și a evenimentelor de referință (se atribuie dacă acestea au fost identificate corect și apar în prezentare; se pot stabili limite cantitative, de exemplu, 3-5 repere) 5 puncte: Cunoașterea hărților geografice adecvate pentru acea perioadă + înțelegerea legendei (se atribuie dacă harta sau hărțile sînt potrivite pentru cronotopul romanului respectiv și în prezentare se interpretează corect legenda) ⇒	10 5 puncte: ⇒ Marcarea pe harta adecvată a indiciilor de spațiu numite în context, a itinerarelor personajelor (se atribuie în cazul când hărțile respective sînt făcute corect; se poate stabili o limită minimă de hărți) 5 puncte: Prezentarea evenimentelor numite/ sugerate pe axa cronologică (se atribuie dacă această axă este construită corect; se poate stabili o cantitate minimă de repere temporale) ⇒	20 5 puncte: ⇒ Introducerea informației geografice în contextul prezentării 5 puncte: Introducerea informației istorice în contextul prezentării 5 puncte: comentarea coincidenței sau a discordanțelor între realitate și ficțiune în plan spațial 5 puncte: comentarea coerenței sau incoerenței factologice în timp
10% =10 puncte Competențe interpersonale, civice, morale	2 puncte: Cunoașterea /estimarea necesităților de muncă în echipă, pentru realizarea cu succes a sarcinii (se determină prin autoevaluare sau evaluare reciprocă în cadrul echipei, în limitele 2 – 1 – 0, unde 2 este implicarea activă în distribuirea sarcinilor, managementul proiectului, 1 – un rol pasiv în distribuirea sarcinilor, acceptarea deciziei altora, 0 – indiferența și neimplicarea) ⇒	3 puncte: ⇒ implicarea în realizarea sarcinilor de grup (se determină prin autoevaluare sau evaluare reciprocă în cadrul echipei, în limitele 3 – 2 – 1 – 0 , unde 3 este implicarea maximă la toate etapele în realizarea sarcinii individuale și a sarcinilor colective, 2 – implicare medie, 1 – implicare minimă, 0 – neimplicare totală) ⇒	5 puncte: ⇒ contribuția personală la elaborarea și realizarea prezentării, responsabilitatea (se va face prin autoevaluare sau evaluare reciprocă în cadrul echipei, pe o scală de la 0 la 5, unde 5 este implicarea maximă și 0 neimplicare totală)
10% =10 puncte Competențe digitale, în domeniul tehnologiilor informaționale și comunicaționale.	1 punct: Cunoașterea surselor de documentare, a site-urilor, enciclopediilor etc.	4 puncte: ⇒ accesarea surselor de informație, analiza critică a informației descoperite, prelucrarea, rezumarea ei (se atribuie dacă este	5 puncte: ⇒ <u>elaborarea și realizarea prezentării</u> (slide-show) Aceasta este partea vizibilă a aisbergului.

	Cunoașterea tehnologiei de elaborare a unei prezentări electronice (se atribuie dacă există asemenea mențiuni în prezentare) ⇨	evidentă prelucrarea, trierea informației, nu preluarea „copy-paste”) ⇨	Punctele se atribuie dacă slide-show-ul a fost făcut adecvat (3), a funcționat (1) și prezentatorul s-a încadrat în timp (1).
--	--	---	---

Această evaluare poate părea (și chiar este) exagerat de minuțioasă, ea va solicita și implicarea elevilor în proceduri de autoevaluare sau evaluare reciprocă, și atenție din partea profesorului, dar numai așa putem exclude distribuirea notelor doar pentru aderarea formală la o echipă, declarațiile profesorilor că, oricum, lucrează 2-3 elevi, ceilalți doar asistă. Evaluarea punctuală și corectă este cea care va forma realmente personalitatea elevului, cu simțul echității și cu responsabilitate dezvoltată. E adevărat că punctajul care se va converti în note se acumulează numai dacă e realizată sarcina de bază – elaborarea și realizarea prezentării. În lipsa ei, „itemii” pregătitori sînt doar pași ai unui algoritm – începem cu lectura romanului și

încheiem cu realizarea prezentării și nu putem inversa procedura. Evaluăm produsul final, dar el înglobează procese și comportamente, activități care cer timp și efort colectiv. De aceea, în cadrul unei instituții trebuie aplicat un orar al realizării proiectelor și e bine să nu se exagereze – 1 proiect/semestru la o disciplină ar fi suficient și eșalonarea în timp trebuie să fie judicioasă, să nu se îndeplinească ca o clasă să lucreze concomitent la 3-4 proiecte. Și procedura creării echipelor tot este importantă. E bine să nu etichetăm elevii ca foarte buni și să le delegăm responsabilitatea pentru lucrul unei echipe, marginalizîndu-i pe alții, nici nu trebuie să creăm echipe ne-cooperante ca număr de elevi – o echipă mai mare de 6 persoane nu mai este eficientă.



Mariana MARIN

dr., Institutul de Științe ale Educației

Explorarea valorilor mesajului literar prin arta fotografică

Rezumat: Articolul prezintă o modalitate de explorare a valorilor mesajului literar în interacțiune cu valorile formei artistice și a propriei activități de lectură. Fotolimbajul facilitează comprehensiunea mesajului artistic și creează condiții de valorizare a operei literare prin intensificarea procesului imaginativ. Aspectul practic al metodei selectate convinge prin utilitatea și impactul pe care o are în dezvoltarea competenței de lectură.

Abstract: Cet article présente une façon d'explorer les valeurs de message littéraires en interaction avec les valeurs artistiques et propre activités de lecture. Fotolinguage facilite la compréhension artistique du message et crée les conditions pour la valorisation de l'œuvre littéraire en améliorant le processus imaginatif. Pratique de la méthode choisie convaincre de l'utilité et l'impact qu'il a dans le développement des compétences de lecture.

Mots-clés: fotolinguage, explorer les valeurs, l'œuvre littéraire, compréhension artistique, compétences, valorisation.

„... A cunoaște (co-naissance) înseamnă a te naște împreună cu obiectul pe care-l apropii de sufletul tău.”

(Paul Claudel)

Argument în favoarea educației literar-artistice.

Educația literar-artistică desemnează competența elevului de a deveni un posesor valorizant al operelor literare, comunicant al fenomenelor literare [Cf. 5]. Finalitatea exprimată printr-un *cititor reflexiv* redă starea de a fi a elevului. Reflexivitatea este o condiție a dezvoltării, or,

cunoașterea de sine în procesul lecturii este un obiectiv al *cărții*. Vîrsta copilăriei, a adolescenței nu întotdeauna coincide cu motivația intrinsecă pentru lectură, de aceea efortul cadrului didactic se va concentra asupra acestei dimensiuni psihologice. Specifică vîrstei, aventura este concludentă unei motivații pe potrivă copilului sau adolescentului.

Deopotrivă, lectura, dar și profesorul trebuie să fie carismatici pentru elevii cititori. Atractivitatea începe cu lista de cărți, care trebuie să prezinte o ofertă de texte combinată: de la lecturi clasice la SF sau invers. Carisma

cadrelui didactic constă în competența profesională de a motiva elevul să citească, să reflecteze. Așadar, cum să ajungem să-l motivăm pe elevul erei digitale în care tehnologia electronică a depășit convingerea de a citi, cu atât mai mult de a explora mesajul sau a reflecta asupra valorilor? O posibilă soluție ar fi să combinăm tehnologia informațională și activitatea de lectură în ideea formării preferințelor de lectură, stimulării reflexivității asupra unui pasaj citit.

Lectura și competența digitală. Un argument în acest sens este și dezvoltarea competenței digitale, fiind transdisciplinară, iar la treapta gimnazială implică *utilizarea, la nivel elementar, a anumitor servicii electronice, inclusiv rețeaua Internet, pentru documentare în domeniul limbii și literaturii române, pentru rezolvarea unor sarcini on-line, în conformitate cu unitățile de conținut la disciplină, inclusiv realizarea unor asocieri ale literaturii cu alte arte* [1, p.9]. La treapta primară de învățământ aceasta se va referi la utilizarea resurselor informatice digitale destinate învățării și odihnei [2, p.11].

Fotografia este una din preocupările elevilor noștri. Ei utilizează abil funcțiile unui aparat de fotografiat, acesta fiind adesea încorporat în telefonul mobil, pe care aproape fiecare copil și adolescent îl deține. Elevii ar putea folosi în scopul învățării elementele artei fotografice, o caracteristică ce trebuie inspirată celor educați, întrucât utilizarea aparatelor foto/video poate avea și destinații mai puțin utile. “Fotografia este un puternic mijloc de expresie. Bine folosită, ea devine o mare forță de binefacere și înțelegere.” (W.Eugene Smith) Elevul nostru, pe care intenționăm să-l motivăm în propria învățare, va avea o nouă funcție, cea de fotograf creator. Or, *pentru a reține atenția cuiva, o fotografie trebuie să aibă ceva de comuni cat, să aibă conținut; să fie informativă, educativă, interesantă, amuzantă sau mobilizatoare.* “O fotografie de conținut este unul dintre cele mai puternice instrumente pentru a trezi reacția publică” (Andreas Feiminger, fotograf german). Îmbinând arta fotografică și cea literară vom susține o idee prin care scriitorul francez Paul Claudel ne sugerează că *...a cunoaște (co-naissance) înseamnă a te naște împreună cu obiectul pe care-l apropii de sufletul tău.*

Fotolimbajul ca metodă didactică implică următoarele abilități și atitudini specifice:

- *dinspre profesor* – posibilitatea

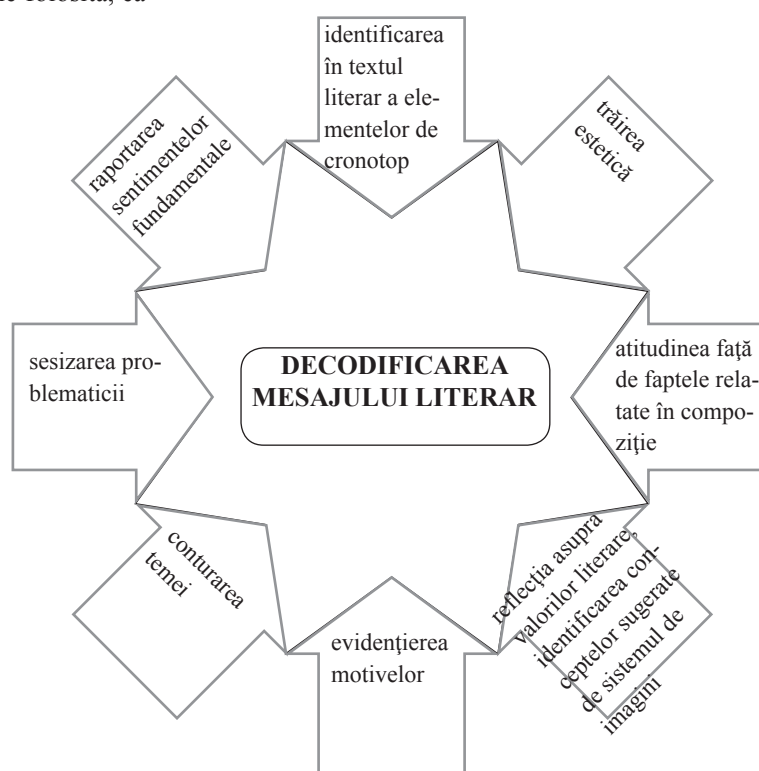
și dorința de a stoca informația pe un dispozitiv electronic, în cele mai dese cazuri un PC, dar poate fi și un DVD player, un EPod etc.;

- *dinspre elev* – aplicarea experienței de a folosi aparatul digital de fotografiat, de a stoca informația pe un dispozitiv USB (stik/flash card) pentru a fi exportat apoi în sistemul video comun, utilizat la vizualizare.

Pot fi aplicate ca extindere și alte abilități: prelucrarea imaginii foto în programe grafice: *Adobe Photoshop, Corel Draw, Paint* etc.

Fotografia și explorarea mesajului literar. Ținta profesorului, alegând metoda *fotolimbajului*, va fi opera literară, contemplarea mesajului literar, asigurarea nivelului de comprehensiune creativă a acestuia. Explorarea mesajului literar obligă interacțiunea valorilor imanente și a valorilor *in actu*: *valori ale formei artistice, valori ale mesajului, valori ale propriei activități de lectură.* Elevul va explora *valorile mesajului* care se constituie din opere literare integrale, înțelese ca valori; valorile general-umane; sărbătorile și obiceiurile naționale; înțelepciunea populară; jocurile populare; chipul mamei; fondul emotiv al operei; atitudinea autorului etc. Finalitatea de decodificare a mesajului literar constă în mai multe abilități literar-estetice vizualizate în Figura 1.

Figura 1. *Abilități literar-artistice în decodificarea mesajului literar*



Receptarea operei de artă cunoaște trei etape importante: receptarea sentimentală, receptarea intelectual-apreciativă/productivă, receptarea creativă [6]. Artă fotografică este un pretext didactic ca și alte mijloace la care recurge profesorul. Ales în procesul de interpretare a mesajului literar, fotolimbajul, poate coordona fiecare din cele trei nivele de receptare.

Receptarea sentimentală va porni de la surprinderea imaginii care i-ar interesa pe elevii încadrați în jocul de-a arta fotografică și literară. Ajungem la interes. Ce l-ar interesa? Iată, această opțiune poate să i-o ofere profesorul.

În clasa a IV-a, în procesul lecturii interogativ-interpretative a textului *Culoarea, mirozna și foșnetul acelei cărțului* de Ion Druță sau în clasa a V-a a textului *Povestea fără sfârșit* de Michael Ende elevilor li se propune să realizeze o fotografie ce ar evidenția un moment din text. Varietatea fotografiilor poate ilustra momentul când elevul surprinde pe cineva citind sau fiind el însuși protagonistul fotografiei.

La etapa de *receptare intelectual-apreciativă/productivă* se conturează prima idee de mesaj al acestor texte, care este *plăcerea lecturii și amintirile despre prima carte citită*. În acest sens, galeria de fotografii ar putea desemna situația când elevul își va fotografia prima carte citită în copilărie.

O altă sarcină captivantă și asociată *fotolimbajului* poate fi fotografierea *cărților citite de colegi*. Profesorul va colecta aceste fotografii în pauză sau la începutul lecției după care le va derula la ecran, realizându-se a doua etapă a receptării operei literare prin posibilitatea de a comenta propria lucrare. Argumentarea preferințelor de lectură, precum și curiozitatea afirmată în procesul derulării fotografiilor poate contura o deschidere și o stimulare pentru o lectură ulterioară.

Receptarea creativă a operei literare poate fi ajustată de un feed-back emoțional, care este la fel de important,

recurgându-se la un set de întrebări care provoacă o curiozitate epistemică și constituie un act de interpretare: *Ce ai simțit în procesul alegerii obiectului fotografiat? Ai ales dintr-o dată cartea – obiect al fotografiei? Argumentează. Din ce loc ai fotografiat? Cum te-ai simțit după ce ai prezentat fotografia în fața colegilor? Prin ce se deosebește fotografia ta de cele ale colegilor? Prin ce se aseamănă? Ce îți propui pentru o eventuală activitate de acest gen?*

În procesul receptării pastelului ca și specie a operei lirice, elevul poate contempla imaginea artistică a cadrului natural, asociind-o cu schimbările produse la moment în natură.

Funcția emotivă a mesajului literar într-un text liric este mai importantă decât funcția referențială. De aceea, fotografia captată va avea nuanțe mai mult afective decât obiectuale și subiective. Elevul-fotograf de data aceasta va găsi elemente care vor corespunde cu anumite situații de text. Spre exemplu, în cadrul reflecției asupra mesajului literar a pastelului *Sfârșit de toamnă* de Vasile Alecsandri elevii vor avea sarcina de a surprinde starea naturii în conformitate cu unele versuri: *Oaspeții caselor noastre, cocostîrci și rîndunele,/ Părăsit-au a lor cuiburi ș-au fugit de zile rele,/ Cîrdurile de cucoare, înșirîndu-se-n lung zbor;/ Pribegit-au urmărite de al nostru jalnic dor.*

Profesorul va aduna fotografiile surprinse de elevi și le va propune să comenteze fiecare fotografie după algoritmul: descrie momentul în care te pregăteai să fotografiezi, precizează modul în care ai ales subiectul; descrie momentul dificil al ipostazei de fotograf; relatează momentul în care ai simțit o bucurie.

O variațiune a metodei ar fi realizarea unui photo-voice (fotolimbaj) *Sfârșit de toamnă* de către profesor. Acesta le va propune elevilor să identifice versuri, precum să argumenteze asocierea fotografiilor cu versuri concrete din pastel.



De exemplu, la apariția primei fotografii, se observă în prim plan *trandafirul* care nu are o citare directă la descrierea cadrului natural din pastel, însă imaginea transmite ideea de solitudine cu care se confruntă eroul liric. Trandafirul poate fi asociat cu speranța care rămîne în situațiile dificile ale vieții. Când în jur totul pare pustiit, trist și veștează omul trist, cade pe gânduri și s-apropie de foc. O concluzie poate fi: focul și trandafirul – conotația căldurii și a speranței.

Imaginea a doua ne situează într-un cadru natural mai optimist. Imaginea însă pare a nu fi concludentă pastelului. Culorile viu colorate, portocaliul dominant, ceața matinală – dovezi că nu e sfârșit de toamnă. Hainele protagoniștilor din imagine de asemenea informează mai degrabă despre un miez de toamnă. Natura, bineînțeles, poate să infirme acest fapt, atunci când e vorba de o toamnă îndelungată, însă textul lui Alecsandri ne prezintă o altă imagine. Elevul va aduce dovezi de tipul: Versul *...vesela verde cîmpie acu-i tristă, veștează* ar putea să ne inducă în eroare prin energia transmisă de adjectivul *vesela*, confundată cu starea eroilor apăruiți în imagine. Adevărul este că fotografia

prezintă, de fapt, un spațiu de codru, pădure. Tot ea nu argumentează prezența norilor, a cârurilor de cocoare, a vîntului. Omul trist lipsește. Așadar, fotografia este un distractor, însă pentru lectura explorativă ea servește un bun exercițiu de lectură conștientă.

Fotografia nr. 3 consemnează deja mai multe valori de adevăr: *stolurile de cocoare, lunca, bătuță de brumă, acum pare ruginită; frunzele-i cad, zbor în aer, și de crengi se dezlipesc ca frumoasele iluzii dintr-un suflet omenesc.*

Extinderi didactice. Posibilitatea de a extinde metoda *fotolimbajului* apare în procesul de dezvoltare a competenței acțional-strategice. În acest caz, *fotolimbajul* va deveni un procedeu pentru metoda *proiectului*. Elevii vor coopera la un portofoliu digital comun în care *inspirația literară* va fi transversală activității de cooperare. Căutarea imaginilor poetice asociate celor plastice prin fotografie va contura o acțiune pe placul discipolilor, iar profesorul va observa o creștere a experienței literare.

Vom propune o serie de subiecte pentru un proiect *Photovoice* (*fotolimbaj*). De exemplu, unitatea de învățare *Cartea – obiect cultural: Cărțile lui Ion Creangă, Copilăria în literatura română, Copii citind, Și părinții citesc, Întîlnire cu scriitorul, Dialoguri despre cartea citită, Cărțile editurii...*

Valorile în literatura română pot constitui un temei destul de puternic pentru un proiect de acest gen: Patriotism – *Gură de rai...*; Chibzuință – *De șapte ori măsoară...*; Sîrguință – *Pe cărările răbdării, sîrguinței și hărniciei...*; Prietenie – *Un prieten este darul pe care ți-l faci singur*; Credință – *Deschide ușa, creștine!*; Sensibilitate – *Bucuriile iernii*; Bunăvoință – *Zîmbește, copile, zîmbește!*; Responsabilitate – *Frunza-i neam cu rădăcina*; Devotament – *Doamne, adu primăvara/ Zi-i mai repede să vină!*; Curiozitate – *Totul trebuie pus sub semnul îndoielii*; Înțelepciune – *Înțelepciunea prețuiește mai mult decît mîrgăritarele!*; Deschidere – *O lume de miracole și vis.*

Este posibil să ne formulăm o serie de sarcini pentru un proiect *Photovoice*, care să corespundă cadrului de învățare ERRE. Astfel, pentru *Evocare* vom anunța sarcina *Implică-te!*. Va avea loc alegerea temei proiectului (din subiectele de mai sus), apoi motivarea alegerii. Este binevenit să inițiem discuții despre produsul final. Determinarea colegiului de redacție și a funcțiilor sale va fi o prioritate pentru un demers bine organizat al proiectului. Profesorul, dar și elevii vor discuta despre funcțiile unui reporter. Tot în această etapă va avea loc determinarea duratei realizării proiectului.

La *Realizarea sensului* sarcinile vor fi de trei tipuri. Pentru sarcina *Înformează-te!* se vor stabili componentele proiectului și modul de prezentare a *Photovoice*. Sarcina *Procesează informația!* va iniția căutarea și fotografierea situațiilor interesante ce vizează conținutul. Se vor comenta fotografiile. Se va realiza expoziția *Pho-*

tovoice, se vor invita participanți la această expoziție. Pentru sarcina *Comunică și decide!* se va prezenta *Photovoice* în fața colegilor, părinților și se va răspunde la întrebările invitaților.

Reflecția va urmări sarcina *Exprimă-ți atitudinea!*. Va avea loc aprecierea propriei implicări în *Photovoice*, aprecierea de către colegi a *Photovoice*, determinarea punctelor forte și a celor slabe. *Acționează!* va presupune mediatizarea *Photovoice* în mediul școlar, dar și organizarea expoziției.

Concluzii: riscuri și avantaje. Metoda *fotolimbajului* are intenția de a încadra interesul elevilor în situația de învățare. Ca și în orice acțiune didactică, centrată mai ales pe demersul experiențial, există și riscuri. Utilizarea cu exces a aparatelor de fotografiat, distracția exagerată poate induce în eroare metoda didactică, de aceea profesorul va coordona acest proces cu multă măiestrie.

Puncte forte ale *fotolimbajului* pot fi considerate următoarele: coparticiparea elevului în procesul de interpretare a fenomenului literar – condiție prioritară a întregului demers al educației literar-artistice. În contactul cu opera literară imaginația devine un proces prin care se valorizează opera literară [Cf. 4]. Fotografia deschide această oportunitate de a ilustra ceea ce îți imaginezi. Elevul devine coparticipant la recrearea spațiului imagistic al operei literare, asigurîndu-se în același timp comprehensiunea mesajului literar. Libertatea obținută prin tehnicile artei fotografice motivează învățarea și contribuie la dezvoltarea unui interes durabil față de literatură sau de artă în linii mari.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Curriculumul pentru învățămîntul gimnazial, *Limba și literatura română*, Chișinău, 2010.
2. Curriculumul pentru învățămîntul primar, Chișinău, 2010.
3. Durand, G., *Aventurile imaginii*, Ed. Nemira, București, 1999.
4. Pâslaru, Vl., *Concepția estetică a lui Ștefan Lupașcu și principiul priorității receptorului*, în *Didactica Pro...*, nr. 1 (5), Chișinău, 2001.
5. Pâslaru, Vl., *Introducere în teoria educației literar-artistice*, Ed. Museum, Chișinău, 2001.
6. Șchiopu, C., *Metodica predării literaturii române*, Chișinău, 2009.
7. Yaiche, F., *Photos-Expressions*, Ed. Hachette, 2002.

MANUALE:

- Marin, M., Niculcea, T., *Limba română. Manual pentru clasa a IV-a*, Ed. Cartier, 2008.
- Crișan, A.; Dobra, S.; Sîmihăian, F.; Bolocan, V.; Goraș-Postică, V., *Limba și literatura română. Manual pentru clasa a V-a*, Ed. Știința, Humanitas, 2010.



Eraniac SAGOIAN

dr., UPS Ion Creangă din Chişinău

Writing is an indispensable part of academic life. At the same time it is often described as “one of the most demanding tasks that all academics and researchers face” [10, p. 222]. To address this issue we focus our attention on the process of writing an academic paper. By employing the method of scientific analysis we aim to clarify the peculiarities of this process, to examine it by dividing this process into a series of sequential stages and describing each stage.

One of the major advances in literature dedicated to academic writing and writing instruction in general in the last decades was triggered by the shift in the focus from the final product of writing to the process of writing itself. Scholars acknowledge the high complexity of this process [3, p. 24]. In line with this view on writing, Hedge points out those good writers tend to be less chaotic and tackle the writing task as a process [5, p. 8].

The basic procedure for any writing task is quite familiar. It consists of: planning, organising, composing and revising [5, p. 9].

However, as writing an academic essay and especially a research paper is a highly complex and demanding process, to be of any real help, the approach in writing should be presented in more detailed and more specific steps. In light

The process of writing academic papers

Rezumat: În literatura de specialitate din ultimele decenii se remarcă o schimbare de accente de pe rezultatul final al scrisului în favoarea procesului de scriere. Indicînd particularitățile și recunoscînd complexitatea acestui proces, în articol se examinează elaborarea eseului academic, propunîndu-se un model structurat în 13 etape.

Keywords: writing, curriculum, academic papers, topic, research objectives, formal requirements, drafting, revision, editing and proofreading.

of this principle, a more detailed structure encompassing 13 stages can be ascribed to the process of writing.

Before proceeding to the description of the individual stages, two features of the academic writing process must be clarified. The algorithmic presentation of the writing process might create a deceiving impression that this process is linear. First of all, as Hedge asserts, writing is a process where several operations are performed simultaneously [5, p. 19]. Thus, some steps during the elaboration of an academic paper could be undertaken at the same time, or a certain step can be started before completing a previous one. As a result, the writer may find it expedient to perform several steps in parallel, especially when activities from several stages of writing are interdependent. This applies particularly to steps 4, 5 and 6, 7, 8.

Additionally, especially academic writing exhibits a recursive nature [9, p. 5]. Thus, a writer has to bear in mind that even after completing one step in the process of writing, at some point he may find that he needs to return to that step and revise it. In some extreme cases it may happen that a scholar embarks on research for his PhD, formulates his research objectives (step 3), accomplishes subsequent stages and during focused research, while processing a newly published source (step 8) discovers that a similar research has already been carried out. Hence, he needs to revise his research objectives. Consequently, it should be noted that the recurrent need to revise the work from previous steps does not necessarily bespeak writer's incompetence, but is rather a natural feature of academic writing and research.

In the following we will examine the writing process in all its stages (*See Table 1*).

1. Identifying a Topic. The accomplishment of every writing task commences with the establishment of a topic. Granted that the compilation of an academic paper constitutes a considerable investment at least of time, the foremost concern which should preoccupy the scholar in his choice of topic is the development of personal interest. Though this concern might be easily overlooked, it proves crucial



Igor TORPAN

Liceul Teoretic Ion Creangă, Cimişlia

and benefits vastly both the researcher and the result of his work.

2. Preliminary Research. After having established a research topic, the researcher should embark on preliminary research, also called exploratory research. The purpose pursued by the scholar during preliminary research consists in: familiarising with a certain research topic; accumulating ideas necessary for the formulation of specific research objectives [7, p. 120]. To achieve these goals, it is recommended to resort to general reference sources [1, p. 532], to browse the internet [7, p. 120], and to read at least a few specialised articles, especially scholarly publications, on a given research topic.

3. Setting Research Objectives. Gass and Mackley consider the identification of suitable research objectives as one of the most challenging parts in the research process [4, p. 16]. It is imperative to formulate explicitly your research objective. A clearly worded concrete research objective builds up the very backbone of even simple academic essays. It conveys the sense of unity and direction both to scholar's research and his writing. A research objective can be formulated in different ways: to prove a thesis; to test a hypothesis; to answer a research question; to perform another similar task.

4. Considering Your Audience. A good writer is bound to reflect on the characteristics of that category of readers, whom the paper is addressed to. With the view of adapting the research paper to a specific audience, two essential traits of the audience have to be taken into account: a) *Qualification of the audience in a certain field* [1, p. 527]; this determines how much knowledge you assume that your audience has in a given subject area. Bearing this in mind, it will be easier to decide on the amount of necessary explanations, the level of intended detail, the sections on which the author has to dwell more, hence the scope of the paper; b) *Attitude of the audience* [1, p. 527]. Realistic expectations that the audience will rather agree or disagree with the author's point of view should determine the choice of appropriate tone, the amount of explanations, and the amount and nature of arguments employed.

5. Determining Formal Requirements. Formal requirements refer to the following: 1) size of the written paper; 2) structure; 3) types of sources accepted; 4) requirement to undertake original research; 5) documentation style; 6) text format; 7) page layout. It occurs often that this step is postponed. However, it is recommended to familiarise oneself with these requirements early on, which will eventually save a good amount of time and effort for the scholar.

6. Assembling Sources. This step marks the be-

Table 1. *Process of Writing Academic Papers*

Process of Writing Academic Essays and Research Papers		
Step		Basic question/explanation
1.	Identifying a topic	<i>What to write about?</i>
2.	Preliminary Research	<i>Familiarising yourself with the topic.</i>
3.	Setting Research Objectives	<i>What do you want to achieve in your research?</i>
4.	Considering your Audience	<i>Who do you write for?</i>
5.	Determining Formal Requirements	<i>How do you indicate your sources of information? What is the length, the format and the design features of your paper?</i>
6.	Assembling Sources	<i>Looking for information.</i>
7.	Research Log	<i>Processing your sources and your own ideas.</i>
8.	Conducting Original Research	<i>Necessary for research papers.</i>
9.	Drafting	<i>What do you want to say?</i>
10.	Revision	<i>How to say it more effectively?</i>
11.	Writing the introduction	<i>Introducing the reader to the subject and to your paper.</i>
12.	Writing conclusions	<i>Summarising and presenting findings for an informed reader.</i>
13.	Editing and Proof-reading	<i>Finding Grammar, Vocabulary and typographical mistakes.</i>

ginning of the focused research. The scholar searches, evaluates and secures his sources. To this end he may also resort to museums, archives, church and civil records, TV Programmes, interviews etc. Libraries and internet, however, are primary locations in this respect. Numerous specialists in academic writing maintain that neither of these two locations should be overlooked in an earnest research activity [6, p. 541 and 11, p. 71 and 7, p. 147].

7. Research Log. During this stage the writer processes his sources. The processing of sources is basically confined to taking notes on your sources, writing your reaction to them, as well as expressing your own ideas on a given subject. All these should be recorded systematically in a separate copybook or a separate electronic document, which is the actual research log. It is essential that every borrowed idea, which can be formulated as a direct quotation or a paraphrase, should be accompanied by an exact indication of the original source and page. Without such indication in the research log, locating the original source and page will result in a minute and tedious work during drafting and, furthermore, increases the chances of committing plagiarism.

8. Conducting original research. Original research, also called primary research, includes one or more of the following: 1) Creating and interpreting a new primary source [8, p. 464]. Primary sources represent "original materials that researchers study and analyse" [11, p. 67], whereas secondary sources represent "analytical works that comment

and interpret” primary sources [11, p. 67]; 2) Interpreting an existent primary source in a new way [8, p. 464]; 3) Advancing new theories or theoretical models. Even if a researcher embarks on original research, he has to conduct a secondary research as well, to find out what other scholars have written on his research subject. It must be noted that not all academic genres require original research.

9. Drafting. During drafting the writer concentrates on what to say in his paper. Enhancement and correction of errors will be performed during later stages, i.e. during revision and editing. In this direction Tricia Hedge points out, that skilful writers concentrate on the content first and, therefore, perform drafting and revision, and only after the text itself is complete, they turn to grammar, spelling and punctuation errors [5, p. 23].

At this stage it is expedient to draft only the actual body of the paper. The introduction and conclusions will be written at a later stage, namely after revising the body of the paper. The underlying reason is that both the introduction and conclusions refer to the content of the body of your piece of writing. Any revision of this may entail the revision of introduction and conclusions as well. Therefore, it is more efficient to defer the writing of these parts after completing the revision of the main part of the paper.

10. Revision. During drafting the writer was focused on what to say. During the revision he should be preoccupied by the question, how to say it more effectively [5, p. 23]. The revision of the paper implies re-examination and the endeavour to enhance the structure, whole sections, paragraphs, sentences and, to some extent, also the wording in the paper. A closer look at each expression, word and the error correction will be performed, however, later, during editing and proofreading stage.

11. Writing the Introduction. The introduction and the conclusions convey the sense of completeness and structural symmetry to academic paper. The introduction is meant to prepare the reader for the actual paper. Generally, it is expected that the writer includes in the introduction the following elements: an explicit statement of the topic as well as some reflections on the importance, actuality or the controversial character of the research topic chosen; statement of research objectives; indication of the investigation methods employed; in case if large papers, an overview of their structure.

12. Writing Conclusions. Depending on the actual size of the paper, the academic genre, academic discipline and other criteria conclusions may contain the following elements: A brief restatement of the actuality, importance or contentiousness of the problem raised and resulting rationale for the paper using a “fresh wording” [11, p. 30]; Restatement of the pursued research objectives; A summary of arguments used or the summary of stages or sections in the paper which lead to final findings; Findings; Implications and recommendations based on

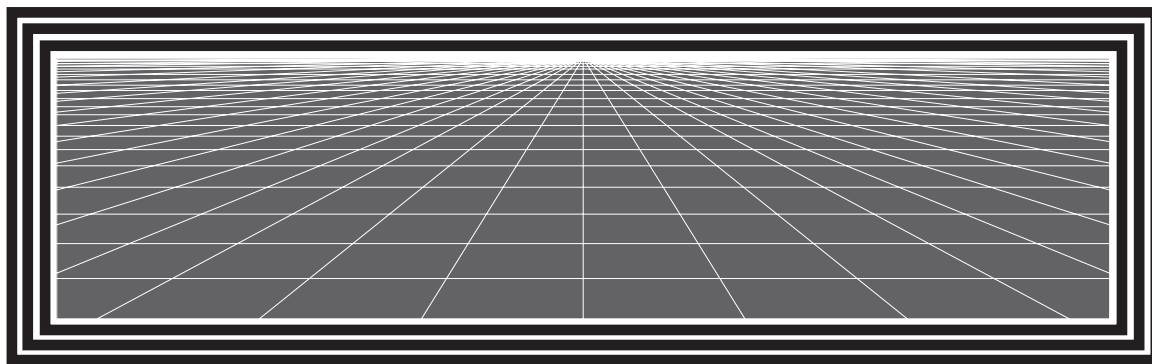
these Findings [6, p. 78]; Indication of directions, topics, where further research is necessary [7, p. 135].

13. Editing and Proofreading. It is the last stretch in the process of writing an academic paper. Whereas during the drafting and revision the author focuses on the content and meaning, during editing and proofreading he seeks to improve the form of his piece of writing. Editing takes place right after revision and is a more thorough and time consuming activity compared to proofreading. It includes correcting style, grammar, punctuation, capitalisation and spelling errors as well as checking and enhancing the document design. Proofreading is performed usually after printing one copy of the paper. The writer checks the text for errors for the last time before handing in his paper, focusing mainly on typographical errors [2, p. 18].

The approach presented above encompassing 13 stages is meant to provide assistance to scholars in coping with academic writing tasks. Regarding academic writing as a process is conducive to the development of good writing skills. Furthermore, the acknowledgement that academic writing tasks are highly complex and demanding prompts the question whether it is advisable to integrate courses focused specifically on the process of writing academic papers into the university curriculum, at least at master degree level.

BIBLIOGRAPHY:

1. Behrens, L.; Rosen, L. J., *The Allyn & Bacon Handbook*, 5th edition, Longman, Santa Barbara, 2003.
2. Brannan, B., *A writer's Workshop Crafting Paragraphs, Building Essays*. 1st edition, McGraw-Hill, New York, 2003.
3. Fontaine, Sh. I.; Smith, Ch., *Shoptalk for College writers*. 1st edition, Harcourt Brace & Company, Orlando, 1999.
4. Gass, S. M.; Mackey, Al., *Second Language Research: Methodology and Design*. 1st edition, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, 2005.
5. Hedge, T., *Writing*. 14th edition, Oxford University Press, Oxford, 2001.
6. Heffernan, J.W.; Lincoln, J. E.; Atwill, J., *Writing a College Handbook. Instructor's Edition*, 5th edition, W. W. Norton & Company, New York, 2000.
7. Kirsznar, L. G.; Mandell, S. R., *The Pocket Handbook*, 2nd edition, Thomson Heinle, Boston 2003.
8. Mettee, S. B., *American Directory of Writer's Guidelines: More than 1700 Magazine Editors and Book Publishers Explain What They Are Looking for from Freelancers*, 6th edition, Quill Driver Books, 2006.
9. Moore, S.; Murray, R., *The Handbook of Academic Writing – A Fresh Approach*. 2nd edition, Open University Press, New York, 2006.
10. Murray, R., *Writing for Academic Journals*, 2nd edition, McGraw-Hill International, New York, 2009.
11. Raimes, A., *Keys for Writers a Brief Handbook*, 3rd edition, Houghton Mifflin Company, Boston, 2002.



EVENIMENTE CEPD



Seminarul introductiv *Elaborarea Planului de dezvoltare a școlii* în cadrul Proiectului *CONSEPT*

În perioadele 30 octombrie-1 noiembrie și 5-7 noiembrie curent, la Centrul Educațional PRO DIDACTICA s-a desfășurat un seminar introductiv cu genericul *Elaborarea Planului de dezvoltare a școlii* (PDȘ), destinat echipeilor manageriale din 9 școli profesionale din republică. Astfel, de informare, instruire și consultanță au beneficiat echipele administrative din următoarele instituții: Școala profesională nr. 2 din or. Bălți; Școala profesională nr. 2 din or. Criuleni; Școala profesională din or. Criuleni; Școala profesională din or. Hîncești; Școala profesională din or. Ungheni; Școala profesională din or. Soroca; Școala profesională din or. Căușeni; Școala profesională nr. 4 din or. Bălți; Școala profesională din or. Ștefan Vodă; Școala profesională nr. 3 din or. Bălți.

Scopul activității a fost consolidarea competențelor profesionale ale echipelor manageriale în vederea elaborării PDȘ-ului.

În cadrul sesiunilor propuse, au fost abordate subiecte ce țin de conștientizarea necesității și a importanței managementului strategic. Participanții au determinat factorii fortificării capacităților organizaționale, și-au actualizat cunoștințele legate de componentele Planului de dezvoltare a unității de învățământ, au formulat misiunea și viziunea școlii. O experiență deosebită a fost exersarea celor două instrumente de analiză (SWOT și PESTE), precum și identificarea și prioritizarea problemelor care urmează a fi soluționate în vederea realizării

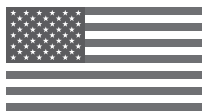
viziunii fiecărei instituții. Subiectele teoretice au fost îmbinate cu activități în ateliere, unde fiecare echipă a lucrat la elaborarea componentelor planului, urmărind logica și abordarea sistemică a acestora.

Pe tot parcursul activității, participanții au manifestat un nivel înalt de interes pentru procesul de elaborare a PDȘ-ului, au demonstrat motivație intrinsecă, s-au implicat activ, au avut parte de dezbateri constructive și un schimb important de experiență.

Următorul modul, preconizat pentru luna decembrie, va include sesiuni în cadrul cărora echipele vor prezenta componentele elaborate, dar și sesiuni de instruire care vor viza scrierea altor componente ale PDȘ-ului.

Rima BEZEDE,
coordonator de proiect





Embassy of the United States



Proiectul *Consolidarea ONG-urilor locale prin intermediul parteneriatelor comunitare*

Pe 29 octombrie curent, în incinta Centrului Educațional PRO DIDACTICA, a avut loc întrunirea de lansare a proiectului *Consolidarea ONG-urilor locale prin intermediul parteneriatelor comunitare*, realizat grație susținerii generoase a poporului american, prin intermediul Departamentului de Stat al SUA. La activitate au participat 30 de persoane: manageri și profesori școlari, membri ai ONG-urilor, părinți, asistenți sociali și consilieri locali.

Scopul proiectului constă în a contribui la consolidarea ONG-urilor locale (asociațiilor de părinți) prin inițierea de parteneriate comunitare în mediul rural. Obiectivele proiectului sînt următoarele: sensibilizarea actorilor comunitari cu privire la necesitatea dezvoltării parteneriatelor locale; consolidarea capacității echipelor din 6 asociații de părinți prin inițierea și menținerea parteneriatelor; soluționarea unor probleme comunitare în 6 localități prin implicarea partenerilor identificați în cadrul unor proiecte de intervenție educațională.

Astfel, 6 ONG-uri rurale, selectate prin concurs, vor beneficia de instruire în domeniul scrierii și implementării de proiecte, de schimb de experiență și de cîte un grant în valoare de 1000 dolari SUA, necesar pentru rezolvarea unor probleme concrete cu care se confruntă asociația de părinți sau școala în care aceasta activează. Acestea sînt: AO *Veghetorul*, Agronomovca, Ungheni; AOPP *Unțești*, Ungheni; AO *Paladium*, Volovița, Soroca; APP *Ulmu*, Ialoveni; AO *Speranța*, Cușmirca, Șoldănești; AO *Generația Nouă*, Zîrnești, Cahul. Se va da prioritate problemelor ce țin de sprijinirea copiilor din familii social-vulnerabile, iar printre beneficiarii proiectului vor fi copiii, părinții, școala sau comunitatea în ansamblu.

În aceeași zi, echipa de proiect de la C.E. PRO DIDACTICA a facilitat 2 ateliere de identificare și analiză detaliată a problemelor locale, care urmează să fie soluționate în cadrul proiectelor locale, prin intermediul



unor activități educative de schimbare și optimizare a situațiilor speciale depistate în fiecare școală.

În perioada 16-17 noiembrie a fost organizat un seminar de instruire, la care au participat 24 de persoane. Subiectele principale ale seminarului au fost: *Elaborarea proiectelor; Parteneriatul comunitar: exigențe teoretice și realități locale. Recomandări pentru fortificarea asociațiilor obștești; Diversificarea activității asociațiilor de părinți. Modele internaționale.*

Următoarea sesiune de instruire a echipelor locale va avea loc pe 26-27 decembrie curent.

Proiectele locale se vor implementa în perioada ianuarie-mai 2013.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ,
coordonator de proiect

Oferta de formare 2013 pentru cadre didactice și manageriale

În anul 2013, Vă oferim următoarele servicii de formare, pe baza licenței seria A MMII nr. 028438 a Camerei de Licențiere a R. Moldova:

- | | | |
|--|--|---|
| – <i>Formare de competențe prin strategii didactice interactive;</i> | – <i>Educație pentru echitate de gen și șanse egale;</i> | – <i>O oră pentru lectură;</i> |
| – <i>Implementarea curriculumului școlar modernizat;</i> | – <i>Depășirea dificultăților la lectură și scriere;</i> | – <i>Psihopedagogie generală;</i> |
| | | – <i>Didactici particulare: Tehnologii interactive de predare-învățare-</i> |

- evaluare;*
- *Evaluarea continuă la clasă;*
 - *Evaluarea sumativă a rezultatelor școlare;*
 - *Lectură și Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice: Curs de inițiere în LSDGC; Proiectarea lecțiilor; Strategii de promovare a gîndirii critice la disciplinele umaniste; Strategii de promovare a gîndirii 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; Planificarea*
 - strategică; 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;*
 - *Program pentru psihologi școlari: Managementul stresului; Conflictul și soluționarea lui; Comunicarea asertivă; Cunoașterea de sine și comunicarea interpersonală. Aspecte psihologice în lucrul cu elevii (program pentru diriginți în baza setului operațional ÎNVĂȚĂȘ FIU);*
 - *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 – română, ucraineană, rusă, găgăuză, bulgară, în limbile română și rusă);*
 - *Educație pentru integrare europeană;*
 - *Formare de formatori (ToT). Abilități de lucru cu adulții;*
 - *Elaborarea proiectelor de finanțare;*
 - *Leadership educațional.*

Costul pentru fiecare program de formare va fi stabilit în funcție de specificul solicitării (mărimea grupului de cursanți, locul desfășurării, distanța pînă la localitate, cheltuieli pentru pauză cafea, prînz etc.).

Tel.: 022-54-25-56; 022-54-19-94

Fax: 022-54-41-99

E-mail: prodidactica@prodidactica.md

Clubul de dezbateri educaționale PAIDEIA

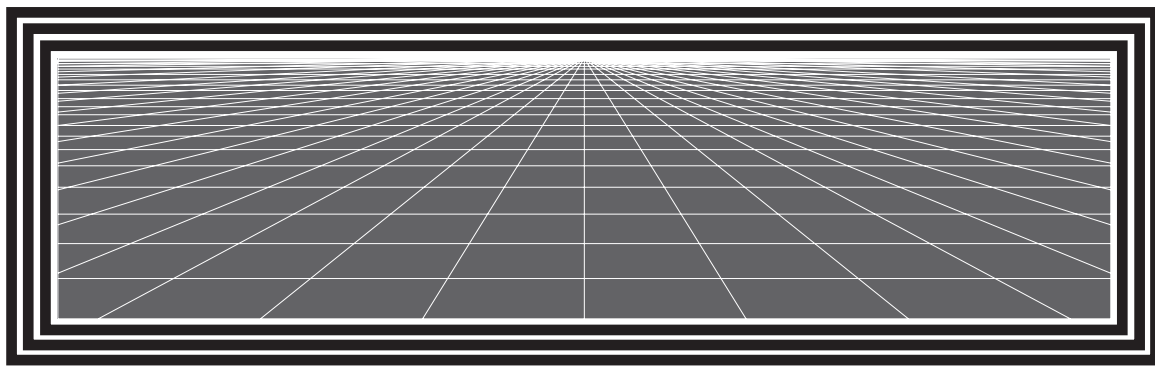
Tematicile ședințelor planificate pentru ianuarie-martie 2013 sînt următoarele:

Tematica	Data	Ora	Moderator
<i>Interacțiunea cititorului cu opera literară prin calendarul de lectură și atitudine on-line (cu utilizarea aplicației Google docs)</i>	25 ianuarie	15.00-17.00	Mariana MARIN
<i>Oportunități noi de dezvoltare a gîndirii critice prin intermediul orelor de dirigenție. Experiența proiectului Inițiativa pentru Caucazul de Nord. Prezentarea ghidului (în limba rusă)</i>	8 februarie	15.00-17.00	Sergei LÎSENCO
<i>Temele pentru acasă – un rău necesar?</i>	22 februarie	15.00-17.00	Livia STATE
<i>Evaluarea competențelor (în contextul rezultatelor PISA)</i>	15 martie	15.00-17.00	Olga COSOVAN
<i>Lectura textului noncontinuu. Conținuturi și competențe</i>	29 martie	15.00-17.00	Tatiana CARTALEANU

Profesorii care vor participa la minimum 5 ședințe vor beneficia de certificatul PRO DIDACTICA, valabil în procesul de atestare a cadrelor didactice.

Taxa de participare: 30 de lei. Înscrierea participanților se va face în prealabil la telefoanele: 022-54-19-94; 022-54-25-56; 022-54-29-77.

Persoana de contact: Rodica CATAREU



RUBRICA PSIHOLOGULUI



Daniela
TERZI-BARBAROȘIE

psiholog

Aspecte psihologice ale erorilor de evaluare: cum apreciem fără să prejudiciem?

Rezumat: Autoarea abordează câteva subiecte importante în procesul de evaluare: motivarea, diferențele umane, bunăstarea psihologică a elevilor în contextul școlar și erorile cognitive. Acest articol oferă aplicații practice ale teoriilor, dar și oportunități suplimentare de gândire și discuții cu privire la anumite aspecte psihologice ale evaluării, precum și o foaie de parcurs pentru un proces de evaluare eficient și benefic. Lucrarea ne ajută să conștientizăm de ce este importantă

evaluarea, care sînt capcanele acestui demers complex și cum îl putem îmbunătăți astfel încît să nu prejudiciem procesul de învățare și cel de formare a personalității copilului.

Abstract: The author covers some important issues of the evaluation process: motivation, human difference, pupil's wellbeing in the learning environment and cognitive biases. The article provides practical applications of theory and additional opportunities for thought and discussion about the psychological aspects of assessment and a roadmap for the efficient and benefic assessment. This article help us to realize why is so important to assess efficiently, which are the pitfalls of the evaluation process and how can we improve the evaluation process so as to not adversely affect learning process and child personality.

Keywords: evaluation process, cognitive biases, psychological aspects of assessment, motivation, pupil's wellbeing.

Din perspectiva noastră, evaluarea este un proces de valorizare, care începe înainte de școală, însă cel mai evident se manifestă în perioada școlarității. Rezultatul unei evaluări corecte este o experiență de învățare îmbunătățită – pentru elev – și o creștere a gradului de satisfacție – pentru cadrul didactic. Integrarea evaluării în întreaga experiență educațională și conectarea ei cu alte abilități importante de predare-învățare (precum consolidarea încrederii, determinarea standardelor și oferirea feedback-ului) pot transforma această sarcină dificilă într-una mai facilă și mai eficientă. Multe cadre didactice percep evaluarea ca o sarcină nedorită: acestora le place predarea, dar mai puțin – să-și noteze discipolii, considerînd că astfel repartizează copii pe categorii, stabilesc anumite ierarhii. Această situație este rezultatul unui conflict intern al profesorilor cu privire la evaluare și notare, ce se repercutează asupra satisfacției profesionale, dar și asupra procesului propriu-zis.

Evaluarea este o componentă-cheie a învățării și dezvoltării. Fiind apreciat într-o manieră eficientă, copilul învață de mic să se raporteze la anumite standarde, așteptări, să-și creeze propriile jaloane, să-și stabilească obiective și să traseze parcursul către acestea. O apreciere adecvată a copilului de către adulții din preajmă minimizează sau chiar anulează disconfortul potențial provocat de evaluările de tot soiul cu care se va confrunta pe parcursul vieții.

Evaluarea trebuie să fie o componentă-cheie și pentru demersul didactic, în care profesorul, în contextul școlii, este un prestator de servicii. Da, prestator de servicii, oricît de ciudat ar părea acest lucru la prima vedere. Astfel, feedback-ul oferit de copii poate fi o bună premisă pentru optimizarea predării. Și unii profesori fac, în mod constant, acest lucru.

Mulți consideră evaluarea doar o activitate de scutită durată, realizată la sfîrșitul unei experiențe de învățare.

Sesiunea de evaluare durează într-adevăr mult mai puțin în raport cu perioada de învățare, dar, pentru a fi relevantă și obiectivă, necesită o pregătire minuțioasă. Astfel, dincolo de acțiunile indispensabile, fixate de școală sau de sistemul de învățământ în acest sens, un șir de alte interacțiuni și măsuri contează la fel de mult. Stabilirea încrederii în prima zi, observarea comportamentului pe parcurs, oferirea de feedback etc. sînt părți integrante ale procesului de evaluare (chiar dacă, uneori, nici nu sînt pe deplin conștientizate).

Evaluarea este procesul continuu de colectare a informațiilor despre nivelul actual de cunoștințe, abilități și atitudini ale elevului. În munca de zi cu zi, profesorii depozitează constant informații despre elev, unele fiind raportate la anumite standarde, iar altele reprezentînd „simple” date cu privire la copil sau chiar impresii despre el. În acest fel, profesorul/profesoara identifică zonele în care elevul/eleva are nevoie să muncească mai mult ca să-și îmbunătățească rezultatele, estimînd, totodată, și probabilitatea ca acest efort să fie susținut. Multe dintre aprecierile profesorilor se datorează unor procese inconștiente sau mai puțin „controlate”. Prin ce mecanisme toate acestea ajung să influențeze evaluarea?

Dezideratul obiectivității depline în notare este dificil de atins și imposibil de garantat, atîta timp cît evaluarea este intermediată de natura umană, întreg procesul este afectat de circumstanțe care produc variații destul de semnificative. Vom analiza succint cele mai frecvente situații și efecte perturbatoare, precum și cîteva sugestii de contracarare a acestora.

Efectul Halo

Efectul Halo, numit astfel de psihologul Edward Lee Thorndike, constă în faptul că *aprecierile generale* asupra unei persoane au tendința să se extindă asupra unor *aspecte particulare*. În psihosociologie, acest efect este studiat meticolos, deoarece are mai multe forme de exprimare, presupunînd și tendința oamenilor de a-și face o impresie globală despre personalitatea celorlalți chiar și pe baza unor informații lacunare.

Un halo pozitiv are loc atunci cînd evaluatorul apreciază performanța elevului pe baza unei atitudini generale pozitive despre acesta. Halo-ul negativ este fenomenul opus: micșorarea calificativelor pentru toate criteriile de evaluare, din cauza înregistrării doar a unui calificativ redus. De exemplu, un copil frumos, prietenos, plăcut (sau care are oricare altă calitate pe care profesorul o admiră la oameni), dar fără aptitudini deosebite de învățare ar putea obține o apreciere mai înaltă decît ar merita sau în comparație cu un alt elev, care nu are asemenea calități. Totodată, un elev/elevă liniștit/ă, rezervat/ă, dar, din punct de vedere academic, excelent/ă ar putea primi o notă mai mică.

Mai expuși acestui efect sînt elevii cu cele mai bune

rezultate academice sau cei mai slabi la învățătură. Astfel, în cazurile cînd profesorul nu este pe deplin conștient de această posibilă eroare în evaluare, apare tendința de a ignora unele greșeli ale elevilor „buni” și de a trece cu vederea progresele elevilor „slabi”.

Diminuarea *efectului Halo* se poate realiza prin:

- instruirea evaluatorilor la acest subiect;
- segmentarea evaluării, ce presupune inițial notarea de către evaluator a unui singur aspect din ansamblul lotului evaluat, apoi se trece la următorul ș.a.m.d.;
- inversarea scalei de notare la cîteva rubrici, astfel încît unele să fie notate de la polul nefavorabil la cel favorabil, iar altele – invers.

Efectul de contaminare este un alt factor perturbator ce intervine în procesul de evaluare și se referă la situația în care aprecierea rezultatelor elevilor este influențată de cunoașterea notelor acordate de alți profesori.

Efectul de generozitate se manifestă prin indulgență în notarea unor elevi, determinată de interesul profesorului de a masca unele situații nefavorabile, precum și de dorința acestuia de a menține prestigiul clasei. Alături, generozitatea este o particularitate a evaluatorului – acesta consideră că „oferind” un calificativ bun tuturor va fi lipsit de probleme, deoarece va fi mulțumită toată lumea.

O altă formă de manifestare a *efectului Halo* este *efectul de blîndețe* asupra persoanelor cunoscute și de *severitate* asupra nou-veniților.

În învățământ, aceste efecte se răsfrînd asupra evaluării în situații cînd:

- rezultatele bune obținute de un elev la disciplinele considerate mai importante influențează notele de la celelalte discipline;
- media pe un trimestru determină mediile pe celelalte trimestre;
- ierarhia stabilită într-un an va sta la baza ierarhiilor în anii următori.

Nota bene! *Gîndiți-vă la evaluare ca fiind “un diagnostic educațional” al elevului. Și ca orice diagnostic, acesta reclamă o obiectivitate sporită! Bazîndu-vă pe acesta, sînteți în măsură să oferiți elevului un feedback permanent, indiferent de impresia pe care o aveți despre el. Este important să privim dincolo de trăsăturile de personalitate și să luăm în considerare întregul pachet de cunoștințe de bază, atitudini, abilități și competențe în procesul de evaluare.*

Efectul indulgenței/exigenței

Aceste erori ale procesului de evaluare apar atunci cînd profesorii manifestă tendința de a evalua toți elevii fie la un nivel înalt, fie la un nivel scăzut. În practica evaluării există situații în care o persoană trebuie să noteze prietenii sau cunoștințele. În acest caz crește su-

biectivitatea aprecierii prin acordarea de note mai mari. Similar se petrece atunci cînd, prin notare, putem afecta statutul persoanei, evaluatorul încercînd să evite acest lucru, deci vorbim de *eroarea indulgenței*. Opusul acesteia este *eroarea exigenței*, în care se observă tendința de a diminua nejustificat performanțele obținute de cineva. Fiind o percepție greșită a noțiunii de *exigență*, eroarea respectivă se răsfrînge asupra celor cărora profesorul dorește să le „demonstreze” puterea sa, folosind această cale pentru a se impune mai mult.

Nota bene! *Există anumite modalități de estompare sau prevenire a acestei erori: (1) cotarea binară ori scala mixată standardizată (special construită pentru evitarea erorii indulgenței) și (2) definirea clară a categoriilor de evaluat și a „punctelor-ancoră” utilizate pe scală.*

Efectul profeției care se autoîndeplinește

Predicțiile cadrelor didactice (de genul „elevul X nu poate lua mai mult de 6”) facilitează apariția condițiilor ce caracterizează un fenomen mult studiat în psihologie și anume „profeția care se autoîndeplinește”. Din fericire, acest fenomen are două valențe: pozitivă și negativă.

În anul 1968, cercetătorii americani Robert Rosenthal și Lenore Jacobson au descris pentru prima oară *efectul Pygmalion* în mediul școlar, publicînd lucrarea *Pygmalion in the classroom*, inspirați fiind de opera lui George Bernard Shaw *Pygmalion*. Din piesa dată se desprinde ideea că locul unei persoane în societate este strîns legat de modul în care este tratată de ceilalți. Rosenthal și Jacobson concluzionează că dezvoltarea intelectuală a elevilor este, în mare parte, un răspuns la așteptările profesorilor și la modul în care aceste așteptări le sînt transmise. Cei doi autori au formulat următoarele ipoteze: profesorii au unele așteptări în ceea ce privește performanța elevilor; elevii răspund la așteptările de comportament ale profesorilor; performanțele școlare sînt determinate și influențate de așteptările respective. Acestea au fost probate și în școli, iar rezultatele au confirmat ipotezele de lucru.

O posibilă explicație a fenomenelor implicate în *efectul Pygmalion* (sau *efectul Rosenthal*) a fost dată de către alți cercetători americani, Good și Brophy, în 1980:

- la începutul perioadei școlare, profesorii/învățătorii au așteptări diferite față de elevi (ei nu sînt de condamnat, căci și le întemeiază pe informațiile disponibile, uneori intervenind statutul social al familiei, sexul, rasa etc.);
- datorită acestor așteptări, ei se comportă diferit în cazul elevilor respectiv (dîndu-le sarcini diferite ca grad de dificultate);
- acest tratament le indică elevilor care sînt așteptările, iar ei le vor interioriza, afectîndu-le

activitatea academică;

- dacă situația nu se schimbă radical, elevilor le vor fi afectate motivația, aspirațiile și realizările școlare;
- rezultatele (slabe) obținute vor întări așteptările profesorilor, care se bazează acum pe fapte obiective.

În procesul de evaluare, *efectul Pygmalion*¹ se referă la aprecierea rezultatelor elevilor sub influența unor păreri, atitudini rigide pe care le are profesorul. La fel ca și în mitologia greacă, predicțiile determină apariția fenomenului. Astfel, anticipațiile profesorului asupra performanțelor elevilor sfîrșesc prin a se produce, datorită influențării conștiente sau inconștiente a comportamentului elevilor.

*Efectul Golem*² este o altă formă a fenomenului „profeției care se autoîndeplinește” și se referă la situația în care expectanțele joase pe care și le impune o persoană sau care îi sînt impuse de cineva din exterior vor determina performanțe mai joase. În învățămînt, acest efect se referă și la situațiile în care, indiferent de eforturile depuse, un elev nu poate depăși limita prejudecăților și previziunilor eronate ale profesorilor.

Aceste efecte conduc la o apreciere subiectivă din partea profesorului și la o scădere a motivației din partea elevului, blocarea progresului în învățare, tratare diferențiată etc. De multe ori, acest efect se repercutează asupra copiilor din familii defavorizate sau asupra elevilor care reprezintă anumite minorități (etnice, religioase etc.). Totodată, predicțiile eronate se pot referi și la performanțele fetelor pentru disciplinele școlare exacte și, respectiv, ale băieților – pentru disciplinele școlare umaniste.

Încrederea în posibilitățile elevilor și în reușita lor constituie un puternic factor motivațional și determină creșterea performanțelor acestora. Iată de ce este atît de important să li se vorbească copiilor despre viitor în termeni cît mai pozitivi! Și acest lucru trebuie să-l facă părinții și profesorii, deopotrivă.

Nota bene! *Nu este o vină exclusivă a cadrelor didactice: așteptările inițiale se bazează pe informațiile*

- 1 Mitul lui Pygmalion face parte din mitologia greacă, fiind considerat un mit al autodepășirii. Pygmalion era regele Ciprului și sculptor. El a jurat să nu se căsătorească datorită promiscuității ce domnea în regatul său. Sculpturile sale erau excepționale, atrăgînd chiar atenția zeilor, a Afroditei în mod special, care i-a servit și drept model. Pygmalion s-a autodepășit în cazul statuii unei femei, de care s-a îndrăgostit. În timpul unui festival închinat zeiței frumuseții, sculptorul a adus o jertfă importantă, pentru ca Galatea (numele dat femeii din statuie) să fie însuflețită. Dorința i-a fost împlinită.
- 2 În folclorul evreiesc, Golemul este o creatură amorfă, gigantică, din argilă.

disponibile. Totuși, este important să se cunoască acest fenomen pentru ca profesorii să facă efort constant, să nu se cramponeze de aceste prime impresii sau de informația pe care o dețin referitor la familie, ci să le acorde șanse egale tuturor elevilor.

Efectele de contrast și similaritate

Eroarea de contrast se datorează tendinței evaluatorului de a-i aprecia pe ceilalți în contrast cu propria-i persoană, care devine, implicit, etalon. Totodată, această eroare intervine ca urmare a procesului firesc de comparare a persoanelor între ele. Efectul respectiv poate fi limitat sau diminuat dacă evaluarea elevilor se realizează prin raportarea performanțelor obținute la standardele stabilite. Efectul de contrast se referă, de asemenea, și la situațiile în care evaluarea se realizează într-un timp

relativ scurt, astfel încât, de exemplu, o lucrare scrisă sau un răspuns oral poate fi supraevaluat, dacă urmează relativ repede după o prestație mai slabă, sau subevaluat, dacă urmează după o prestație mai bună

Eroarea similarității constă în disponibilitatea de a aprecia mai bine copiii ale căror calități sînt asemănătoare cu cele ale evaluatorului. De exemplu, dacă profesorul se consideră a fi o persoană disciplinată, îi va aprecia pe toți cei evaluați printr-un filtru similar.

Nota bene! Dacă s-a întîmplat să primiți mai des feedback-uri de la elevi referitor la subiectivismul Dvs., poate este cazul să vă analizați stilul de evaluare și să fiți atent dacă nu cumva chiar Dvs. sînteți în vizor! Atrageți atenție și faptului că avem tendința cu toții să comparăm persoanele între ele, ceea ce este o premiză greșită în cazul evaluării școlare!

FOAIA DE PARCURS PENTRU O EVALUARE OBIECTIVĂ

O evaluare obiectivă din perspectivă psihologică presupune un proces de apreciere a performanțelor academice ale elevilor în cadrul căruia profesorul este conștient de anumite fenomene intra- și interpsihice și rămîne nebiasat de acestea.

Atunci cînd etapele date sînt integrate în procesul didactic, profesorul are șansa să ofere un spațiu nondiscriminatoriu fiecărui copil, iar evaluarea poate fi, realmente, un moment de triumf al elevului.

G-R-A-D – STRATEGIE DE EVALUARE NEBIASATĂ

G... GATA – FIȚI GATA DE ACȚIUNE!

Revedeți obiectivele disciplinei.
Revedeți metoda de evaluare.
Analizați oportunitățile și provocările.
Fiți conștient de calitățile fiecărui elev în parte.

R... REȚINEȚI!

Revedeți obiectivele/așteptările elevului.
Amintiți-vă de primele etape de lucru.
Amintiți-vă de nivelul inițial al competențelor.
Revizuiți scopul disciplinei școlare, propriile scopuri și cele ale elevilor.

A... ACCES

Observați în mod constant elevul.
Înregistrați informațiile relevante.
Oferiți feedback cu regularitate.
Asigurați accesul elevului la cunoștințe și abilități de care are EL/EA nevoie.

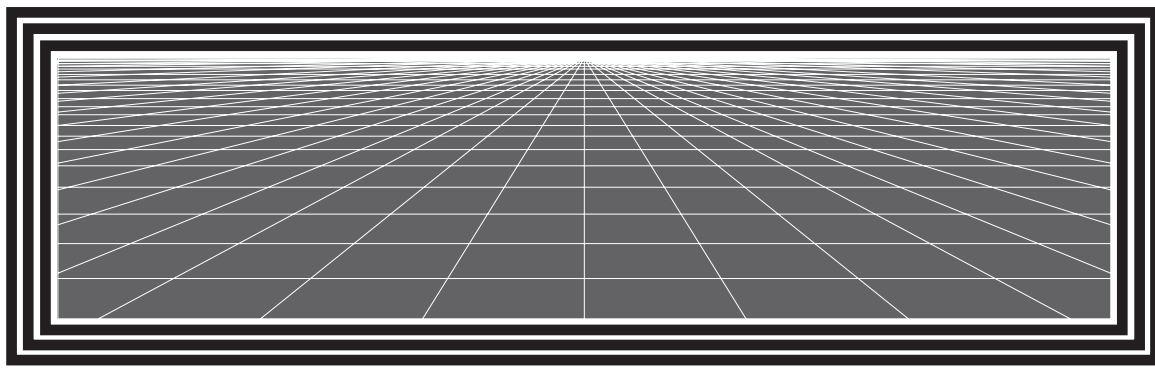
D... DISCUȚII INTERMEDIARE

Organizați întîlniri formale și informale cu elevii și părinții.
Aplicați fișe de evaluare intermediară.
Comparați fișele, invitați și elevul (după caz).
Discutați diferențele.
Discutați despre așteptări și obiective.
Stabiliți ce au de făcut.

Evaluarea ar trebui să fie orientată spre viitor. Aplicînd lecțiile învățate, depunînd eforturi de îmbunătățire a anumitor elemente, trasînd obiective de ghidare în viață și în carieră, adultul și copilul – în tandem – asigură durabilitate beneficiilor determinate de evaluarea în cadrul școlii. Deși această experiență se încheie la un moment dat, educația și formarea personalității va continua încă mult timp după.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Harwood, R.; Miller, S.; Vasta, R., *Child Psychology: Development in a Changing Society*, 2008
2. Rosenthal, R.; Jacobson, L., *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*, 1968.
3. Child, D., *Psychology and the Teacher*, 2007.



DOCENDO DISCIMUS



Viorica GORAS-POSTICA

dr., conf. univ., USM

Evaluarea proiectului de intervenție educațională: precizări conceptuale și instrumentale

Rezumat: Articolul reflectă sinteza unui studiu mai amplu legat de problematica evaluării proiectelor educaționale de intervenție, la nivel de obiective, proces, rezultate și impact, propunând precizări conceptuale și instrumentale.

Abstract: Article proposes the results of a larger study of assessing issues related to educational intervention projects

at level of objectives, process, outcomes and impact, offering conceptual and instrumental details.

Keywords: project, evaluation, educational intervention, concept of evaluation, indicators of performance, impact.

Evaluarea educațională abordată ca sistem, constituit din obiective, conținuturi și metode specifice, folosite cu scopul de măsurare și luare de decizii, se pretează multiaspectual și profund la domeniul proiectelor de intervenție educațională, definite de Comisia Europeană (1986) ca „grup de activități care trebuie realizate într-o succesiune logică, pentru a atinge un set de obiective prestabilite, formulate de client, pornind de la o problemă și având un buget special”. Evaluarea proiectului încununează „opera” de planificare și implementare a acestuia, având ca actori toți participanții la acțiune, cu grad de implicare diferit, bineînțeles. Echipa, alias staff-ul proiectului, are în palmaresul de responsabilități misiunea de *evaluare internă* a proiectului, iar finanțatorii, agențiile donatoare sau experții, angajați în mod expres pentru aceasta, realizează *evaluarea externă*. Încadrarea în limitele obiectivelor stabilite, a planului concret de activitate și a resurselor programate se numără printre exigențele majore ale procesului de evaluare a proiectelor de intervenție.

În literatura de specialitate se recunoaște fără echivoc că evaluarea proiectului este un **proces complex**,

repetitiv, plictisitor și mare consumator de resurse, dar, totodată, **inevitabil, absolut necesar**, constituind singura modalitate eficientă de a măsura succesul implementării acestuia [Cf. 5]. Fiecare document de proiect, elaborat în faza de planificare și propus spre finanțare, conține rubrica de evaluare, care include atât determinări ale conceptului, cât și metodele/instrumentele prin care se vor aprecia rezultatele. Descrierea procedurilor de evaluare relevă modalitățile de realizare a obiectivelor și gradul de adecvare a metodelor selectate.

Obiectul evaluării îl constituie componentele proiectului (obiective, resurse umane, materiale, procedurale (strategii de acțiune) și de conținut; populația-țintă; timpul; sistemul managerial și propriul sistem de evaluare); proiectul per ansamblu; implementarea; rezultatele, efectele (impactul proiectului) etc.

Funcțiile și scopurile evaluării se identifică de către donatori, în principal, dar acestea au fost generalizate în literatura de specialitate astfel:

- oferă informații pentru adoptarea de decizii: utilitatea – evaluare formativă;
- controlează calitatea, la nivel de relații, proces și rezultate – evaluare sumativă;

- dezvoltă cunoștințe noi (apropiere de cercetare) [Cf. 4].

Dintre funcțiile recunoscute de teoria și practica educațională ca specifice pentru evaluarea pedagogică, majoritatea au relevanță și pentru proiectele de intervenție, or, fiecare proiect are un conținut educațional, se desfășoară într-un context pedagogic, cu diverși actori din sistem, dar și din afara lui, parteneri comunitari, agenți economici. *Funcția de constatare*, prin care se apreciază situația de început, factorii care influențează rezultatele, se realizează prin tradiționala și uzitata analiză de nevoi/necesități, element indispensabil și instrument solicitat de cei mai mulți donatori ca unul obligatoriu. *Funcția de control* asigură, după cum am expus anterior, stabilirea nivelului de atingere a obiectivelor educaționale ale proiectului, proces similar cu alte evaluări din învățământ. *Funcția de reglare*, manifestată prin relaționare continuă întru ameliorarea managementului proiectului, apare și în calitate de principiu al evaluării imediate și a feedback-ului permanent, reclamând întărirea pozitivă sau negativă a proiectului, în funcție de reușită sau eșec. Prin monitorizarea evaluării se relevă și elementul de noutate al proiectului. Unul dintre semnele unei organizații sănătoase, care implementează proiecte, este un climat în care funcționează întărirea pozitivă. Deoarece fiecare echipă de proiect activează de fiecare dată în condiții relativ noi, aceste întăriri au un rol aparte în motivarea și încurajarea personalului implicat, efect care s-ar putea multiplica/reflecta în activitatea beneficiarilor de bază – elevii și profesorii, managerii și părinții. *Funcția prognostică/predictivă* contribuie la prevederea, cu un grad de subiectivitate, a consecințelor actului educațional realizat în cadrul proiectului, anticipând rezultatele probabile, care, de fiecare dată, sînt pozitive și originale. *Funcția educativă* are menirea să spună ce este bine și ce trebuie îmbunătățit la diverse niveluri, regăsindu-se plenar în natura impactului proiectului. *Funcția socială*, exercitată de evaluarea proiectului, este una amplă și decisivă și se realizează la imperativul de integrare în sistem și în societate, în ansamblu, a schimbărilor și a persoanelor implicate, inclusiv a beneficiarilor direcți și indirecti. Judecînd funcționalitatea imediată a actului de evaluare a proiectului, ca proces continuu, menționăm și rolul, deloc lipsit de importanță, de a ajuta echipa de implementare să găsească soluții optime pentru a realiza obiectivele trasate.

Procesul propriu-zis de evaluare a unui proiect începe cu identificarea obiectivelor, descrierea nivelului rezultatelor (beneficiilor) obținute. Una dintre cerințele de bază ale formulării obiectivelor, inclusă în uzitata abreviere SMART, se referă la măsurabilitatea acestuia, a cărei respectare facilitează mult derularea cu succes a proiectului în ansamblu. Evaluarea procesului de implementare stabilește procedurile și mecanismele

manageriale, relațiile, lecțiile învățate și soluțiile identificate. Evaluarea performanțelor proiectului, raportate la obiective, se referă la eficacitatea și eficiența acestuia. *Eficacitatea proiectului* vizează obiectivele realizate în raport cu cele planificate, inclusiv cantitatea și calitatea rezultatelor la nivel de sistem și de proces educațional. *Eficiența proiectului* însă include rezultatele realizate în comparație cu resursele utilizate și costurile reale în raport cu cele planificate. Evaluarea impactului se axează pe eficiența proiectului în realizarea schimbărilor, evidențiind rezultatele și diferențele produse de proiect în situația dată. O întrebare-cheie vom întâlni frecvent în modelele (template-urile) de proiecte parvenite din varia surse: *În ce măsură proiectul este relevant pentru activitatea curentă a organizației și dacă se încadrează în misiunea și cultura instituțională a acesteia*. Alte întrebări pot fi: *Rezolvă proiectul o problemă educațională prioritară aici și acum?*; *Obiectivele proiectului sînt clar definite?*; *În proiect sînt implicate persoanele adecvate?*; *Proiectul poate miza pe succes, pe lîngă aspectele importante și interesante ale acestuia?* etc. Evaluarea de la finele proiectului „va permite să fie estimate beneficiile, rezultatele, să fie determinate punctele forte, care ar putea fi valorificate în cadrul altor proiecte, să fie identificate punctele slabe, să ofere o imagine de ansamblu despre realizarea obiectivelor proiectului.” [3, pp. 20-21].

Evaluarea unui proiect mai este clasificată în *cantitativă* și *calitativă*, fiind bazată pe feedback-ul participanților și a diferitelor echipe de sarcină. Chestionarele elaborate în mod special, conform obiectivelor și filozofiei proiectului, se utilizează pe larg la finele activităților. Dacă analiza cantitativă este centrată pe măsura în care s-au atins obiectivele, analiza calitativă se focusează pe impactul, utilitatea și relevanța rezultatelor/produselor proiectului.

Astfel, este important ca evaluarea să se efectueze în baza unor criterii/indicatori calitativi și cantitativi prestabiliți, care măsoară performanțele atinse. Răspunsurile la întrebările *ce* și *cum* evaluăm urmează a fi oferite în mod transparent și sistematic diverșilor participanți la proiect, inclusiv finanțatorilor și comanditarilor. Perspectiva pedagogică a evaluării proiectului facilitează aplicarea și analiza *post-factum* a acesteia, deoarece principiile și strategiile pedagogice se completează de o manieră coerentă și logică.

Desfășurînd o cercetare experimentală în domeniu, cu implicarea masteranzilor de la Universitatea de Stat din Moldova, care au în programul de *Management educațional* cursul de *Management al proiectelor educaționale*, am propus grila de evaluare a proiectelor, elaborate de aceștia, ca produs final pentru evaluarea sumativă a competențelor achiziționate la curs, care ne-a relevat, în mod sintetic, următoarele rezultate:

Evaluarea calității textelor proiectelor educaționale de intervenție

Nr.	Indicatori	Nivel de realizare nul	Nivel de realizare minim	Nivel de realizare mediu	Nivel de realizare deplin
1.	Prezența tuturor componentelor proiectului	0	1	5	15
2.	Relevanța argumentelor aduse asupra necesității de rezolvare a problemelor identificate	2	1	3	5
3.	Gradul de corespundere a obiectivelor criteriilor SMART	0	2	7	12
4.	Sucesiunea logică a activităților din planul de acțiuni	0	0	11	10
5.	Expunerea rezultatelor cantitative și calitative ale proiectului	0	3	8	10
6.	Descrierea impactului vizat	0	0	9	12
7.	Asigurarea durabilității proiectului	3	2	6	10
8.	Buget clar și corect	0	4	9	8
9.	Descrierea parteneriatului	1	2	10	8
10.	Evaluarea proiectului	0	2	12	7
11.	Monitorizarea implementării	0	2	15	4
12.	Corectitudinea pedagogică și lingvistică a textului	0	3	8	10

Putem deduce ușor că marea majoritate a studenților au elaborat proiecte bune și foarte bune, respectând rigorele de calitate, nivelurile de realizare mediu și deplin, prevalând categoric. Nu am avut proiecte evaluate cu note insuficiente, doar 2 note de 7,5 – restul obținând note de 8; 8,5; 9 și 10. Printre dificultățile frecvent întâlnite de studenți au fost: argumentarea problemelor identificate ca prioritare, redactarea SMART a obiectivelor, descrierea impactului vizat, alcătuirea bugetului (ca exercițiu doar, deoarece numai 2 persoane posedau Excel-ul), corectitudinea pedagogică și lingvistică a textului.

În cercetările cu privire la istoria proiectelor de intervenție educațională, atestăm un studiu semnificativ, elaborat de Luciana-Simona Velea, intitulat *Evaluarea programelor sociale și/sau educaționale* [4], în care se prezintă repere cronologice importante în problematica dată, începând cu anii '30-'50 ai secolului trecut, caracterizați prin dezvoltarea modelului evaluării centrate pe obiective (R. Tyler) și prin mișcarea în favoarea acreditării unităților de învățământ. În deceniile 6-8, se înregistrează o schimbare de optică la nivelul evaluării: scade interesul pentru obiective, instrumentele de testare, măsurare și crește interesul pentru conceptualizarea evaluării.

Statele Unite ale Americii este țara în care au apărut primele studii și dezvoltări conceptuale în domeniul dat, prin influența masivă a contextului politic și economic. În această perioadă s-au inițiat diverse proiecte sociale în învățământ, sănătate, proiecte de combatere a sărăciei, de asistență pentru bătrâni, „majoritatea fiind lansate cu speranțe mari și cu investiții enorme” (Shadish, Cook,

Leviton). S-au dezvoltat sistemele de protecție socială, iar politicile sociale au devenit o preocupare majoră a statului. Bell (1983) estima că fondurile cheltuite în toate proiectele sociale au crescut de 600 de ori până în 1979, față de 1950.

Anii '80-'90 se caracterizează prin consolidarea bazelor teoretice ale evaluării proiectelor sociale și educaționale, prin dezvoltarea unor programe de pregătire a evaluatorilor – „profesionalizarea evaluării” – și preocupări pentru metaevaluare, pentru definirea unor standarde în acest sens [Apud 4].

Principiile și valorile educaționale care stau la baza managementului proiectului fundamentează metodologia de implementare. Coordonarea și dirijarea eficientă a proiectelor se realizează în baza unor instrumente de monitorizare, evaluare și control. Acestea ne oferă răspunsuri la 2 întrebări majore vizavi de asigurarea calității: *Facem oare ceea ce trebuie?* și *Facem noi lucrurile în modul convenit?*

În cadrul proiectului educațional de intervenție, evaluarea este un act care se integrează organic în același proces de învățare, creînd relații interactive și circulare. Deoarece proiectele de acest gen, în marea lor majoritate, pun accent pe dezvoltarea unei învățări creative menite să formeze oameni inovatori și nonconformiști, conștienți de propriile capacități, se promovează evaluarea participativă, ca demers în care se vor negocia diferite interese, valori și puncte de vedere. Se va stimula activismul și implicarea atât în procesele de învățare, cât și în cele de elaborare a criteriilor și indicatorilor de evaluare. O evaluare care pornește de la cunoașterea rezultatelor, a

criteriilor de apreciere, îi face pe indivizi mai conștienți și îi motivează să se implice în rezolvarea sarcinilor, astfel evaluarea devine eficientă, fiind urmată, în mod implicit, de dezvoltare.

Rapoartele de evaluare inițială, secvențială și finală asupra proiectelor educaționale de intervenție se prezintă ca instrumente funcționale pentru echipa de implementare, finanțatori și beneficiarii direcți, pe de o parte, dar și pentru întreaga comunitate educațională, inclusiv pentru factorii de decizie, pe de altă parte. Acestea sînt rezultatul proceselor de evaluare, monitorizare și control și contribuie la sporirea vizibilității și a impactului acestora, la diferite niveluri [Cf. 1]. Publicarea rapoartelor în diverse forme și analiza acestora permit familiarizarea cu proiectele implementate a opiniei publice, a tuturor persoanelor interesate și oferă șanse de a cunoaște natura și amploarea schimbărilor preconizate.

Prin procesul de evaluare aplicat în proiecte, descoperim *punctele forte* și *punctele de ameliorat* ale intervenției date în mediul educațional. Recunoaștem că avantajele acestui demers sînt enorme, deoarece se promovează la maximum obiectivitatea, bazată pe o serie de criterii larg acceptate în Europa și în alte țări avansate, se promovează o evaluare bazată pe fapte și nu pe percepții individuale, care este un mijloc de a ajunge la o orientare coerentă și la un consens asupra acțiunilor întreprinse, prin intermediul fiecărui membru al echipei, pornind de la aceeași viziune asupra excelenței, ca practică inspirată din managementul calității totale (TQM), care deschide perspective deosebite instituțiilor educaționale, mult mai benefice decît simpla implementare de sisteme ale calității, conform standardelor ISO 9000.

În concluzie, susținem cu toată certitudinea că rolul evaluării în structura și conținutul proiectului este unul crucial, toți participanții fiind interesați de calitatea procesului și a rezultatelor acesteia. Or, impactul și durabilitatea proiectului de intervenție se pot asigura inclusiv printr-o evaluare eficientă și eficientă, care să afecteze pozitiv sistemul și procesul educațional și să faciliteze instituționalizarea schimbărilor promovate de proiect.

Exemplu de Chestionar de evaluare finală a proiectului *Educație pentru Integrare Europeană*, implementat de Centrul Educațional PRO DIDACTICA în perioada 2008-2009 [Cf. 2]

1. Seminariile organizate în cadrul proiectului au prezentat abordări privind conținutul disciplinei opționale.

5 4 3 2 1

2. Seminariile organizate în cadrul proiectului au abordat aspecte legate de schimbarea metodologiei predării-învățării-evaluării.

5 4 3 2 1

3. Cum apreciați calitatea seminariilor organizate în cadrul proiectului?

5 4 3 2 1

4. Au furnizat seminariile de formare suficiente cunoștințe și au ajutat la formarea unui număr suficient de abilități pentru a preda calitativ?

5 4 3 2 1

5. În ce măsură vor avea seminariile de formare un impact asupra Dvs. și a școlii?

5 4 3 2 1

* Vă rugăm, scrieți mai jos observațiile pe care le aveți cu privire la seminariile de formare.

6. Gradul de vizibilitate a acestui proiect a fost suficient în rîndul profesorilor și elevilor?

5 4 3 2 1

7. Proiectul s-a bucurat de atenția autorităților școlii?

5 4 3 2 1

8. Proiectul s-a bucurat de atenția Direcției Generale de Învățămînt?

5 4 3 2 1

* Vă rugăm, scrieți mai jos alte observații pe care le aveți cu privire la diseminarea proiectului.

9. Proiectul și-a atins obiectivele inițiale?

5 4 3 2 1

* Vă rugăm, scrieți mai jos alte observații pe care le aveți cu privire la proiect în ansamblu.

10. Proiectul mi-a schimbat ideile cu privire la integrarea europeană (dacă da, în ce fel)?

Da	Nu
----	----

* În ce fel?

11. Proiectul m-a schimbat pe mine ca persoană (dacă da, vă rugăm să explicați în ce fel)?

Da	Nu
----	----

* În ce fel?

12. Mi-am format abilități cu privire la predarea unui obiect opțional?

Da	Nu
----	----

13. Am dobândit cunoștințe despre integrarea europeană?

Da	Nu
----	----

14. Participarea la proiect a fost o șansă în plus de a-mi îmbunătăți imaginea de sine?

Da	Nu
----	----

* Scrieți mai jos alte observații pe care le aveți cu privire la impactul proiectului asupra Dvs.

15. A existat suficientă interacțiune între participanții la sesiunile de formare și membrii echipei de formatori?

5 4 3 2 1

16. Am beneficiat de suficient timp și suficiente oportunități pentru a ne întâlni și a lucra împreună pe durata derulării proiectului.

5 4 3 2 1

* Scrieți mai jos alte observații pe care le aveți cu privire la echipă.

17. Menționați aspectele pe care le considerați foarte importante în pregătirea adecvată a elevilor pentru procesul de integrare europeană.

18. Cum se poate extinde impactul proiectului dat, în viziunea Dvs.?

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Goraș-Postică, V.; Bezede, R., *Dezvoltarea competenței acțional-strategice prin intermediul elaborării proiectelor de intervenție*, în: *Competența acțional-strategică?!*, C. E. PRO DIDACTICA, Chișinău, 2012.
2. Goraș-Postică, V. (coord.), *Integrare europeană pentru tine. Curs opțional pentru liceu. Practicum pentru elevi; Ghid metodologic pentru profesori*, C. E. PRO DIDACTICA, Chișinău, 2009.
3. Solovei, R.; Eșanu, R., *Școala și comunitatea*, Ed. Știința, Chișinău, 2007.
4. http://www.tehne.ro/programe/evaluarea_programelor_educationale.html
5. www.smeprojects.ro



Ana DABIJA

magistru în psihopedagogie, lector, USM

Proiectarea sarcinilor evaluative: practici bune la Universitatea de Stat din Moldova

Rezumat: Articolul prezintă abordarea teoretică și empirică a componentei evaluarea didactică – triada predare-învățare-evaluare – din perspectiva unor metode care scot acest element important de sub incidența subiectivismului, deseori prezent în evaluarea rezultatelor școlare și academice.

Abstract: This article presents theoretical and empirical

component approach teaching evaluation – the triad of teaching-learning-assessment – in terms of methods that bring this important educational act under bias, often present in the school and university evaluation.

Keywords: teaching evaluation, best practice, design tasks, knowledge, application, integration, subjectivism.

Evaluarea reprezintă unul dintre elementele esențiale ale procesului educațional – triada predare-învățare-evaluare. În condițiile reformei actuale, evaluarea școlară este regândită pe baze noi și flexibile, conforme conceptului

educațional modern – *învățămîntul formativ-productiv* (Vl. Pâslaru, 2006). Din această perspectivă, remarcăm anumite rezerve vizavi de componenta *evaluare* legate de utilizarea instrumentelor, a tehnicilor etc. care să respecte criteriile *obiectivitate* și *exactitate* în aprecierea rezultatelor școlare și academice.

Numărul problemelor majore cu care se confruntă sistemul de învățămînt din R.Moldova la capitolul *evaluare* este impunător (I. Spinei, apud. Vl. Pâslaru, 2002), vom scoate în evidență doar două, care, la rîndul lor, generează multiple alte probleme:

- lipsa unei concepții complexe în domeniu, ceea ce ar favoriza dezvoltarea unui sistem național de evaluare, care să funcționeze coordonat și să furnizeze date precise și relevante;
- pregătirea insuficientă a cadrelor didactice în vederea elaborării și implementării unor materiale și instrumente eficiente de evaluare.

Prima problemă reflectă carențele politicilor privind evaluarea, iar a doua se apropie mai mult de subiectul tratat în acest articol. Profesorului îi revine rolul principal în organizarea cu succes a actului didactic, care presupune nu doar predare eficientă și menținerea motivației educatului pentru învățare, ci și evaluarea pertinentă, obiectivă și judicioasă a rezultatelor școlare și academice prin intermediul unor metode, tehnici și instrumente evaluative ce susțin această prerogativă.

Dacă am ruga mai mulți absolvenți să ne vorbească despre studiile pe care le-au făcut, o bună parte dintre ei s-ar referi la sesiuni, forme și tactici de evaluare practice de unii profesori, despre subiectivismul lor ce a cauzat eșecuri neașteptate. Acest fapt ne demonstrează că, în anumite situații, persoana resimte nesiguranță și neîncredere în corectitudinea evaluării.

Efectele unor acțiuni de acest gen se răsfrîng nu numai asupra celui evaluat sau asupra calității sistemului educațional, ci și în afara acestuia: în plan social, economic, cultural etc., fapt ce reflectă lacune în proiectarea și desfășurarea evaluării și statornicirea ei ca factor determinant al calității procesului instructiv-educativ.

Pregătirea și realizarea evaluării sînt decisive în derularea reformei în învățămînt, *implementarea referindu-se la schimbările operate în practica individuală a cadrelor didactice, elevilor, studenților* (V. Cabac, 2002).

Pentru a minimiza efectul subiectivismului în evaluarea didactică, ar fi binevenită reorientarea metodologică a acesteia către tehnicile cu un grad mai ridicat de exactitate, care depind de complexitatea actului evaluativ, de capacitatea instrumentului evaluativ de a fi precis în aprecierea cunoștințelor, capacităților, aptitudinilor etc.

Teoria și practica pedagogică au acreditat o gamă variată de metode, tehnici și instrumente care ar facilita obiectivitatea actului evaluativ. Ținem să scoatem în evidență practica Universității de Stat din Moldova

în proiectarea și implementarea probelor de evaluare curentă și finală pentru identificarea cît mai exactă și relevantă a rezultatelor academice ale studenților.

Etape și cerințe față de elaborarea unei probe de evaluare, care vizează capacitatea cognitivă a studenților:

1. Identificarea tehnicii prin intermediul căreia se va realiza procedura de evaluare;

2. Elaborarea matricei de specificații, ce presupune parcurgerea următorilor pași:

2.1. stabilirea unităților de conținut ce vor fi evaluate;

2.2. formularea obiectivelor de evaluare;

2.3. repartizarea ponderii unităților de conținut pe niveluri de complexitate a operațiilor cognitive;

3. Formularea relevantă a itemilor conform rigorilor teoretice și nivelurilor de complexitate a operațiilor intelectuale;

4. Elaborarea argumentată a baremului și a scalei de notare (repartizarea adecvată a punctajului pentru sarcinile cu niveluri diferite de complexitate, calcularea pragului minim și a celui maxim ale performanței din baremul de notare, convertirea punctajelor în note).

Mai jos, descriem detaliat aceste etape.

1. În prima etapă, este necesar să se opteze pentru tehnica prin intermediul căreia se vor evalua cunoștințele, capacitățile, aptitudinile cognitive ale studenților, ținîndu-se cont de timpul alocat evaluării.

2. **Elaborarea** probei de evaluare are la bază o matrice de specificații, în care sînt incluse unitățile de conținut (temele studiate) ce urmează să fie evaluate și domeniile cognitive corespunzătoare. Profesorul decide care va fi ponderea fiecărei teme (unități de conținut) și a fiecărui tip de activitate intelectuală.

2.1. Unitățile de conținut (temele studiate) ce urmează să fie evaluate trebuie să corespundă tipului de evaluare: evaluare curentă, evaluare intermediară sau evaluare finală; pentru evaluarea finală, numărul unităților de conținut va fi mai mare decît în celelalte cazuri.

2.2. La fiecare unitate de conținut, *se stabilesc obiective de evaluare* în baza cărora cadrul didactic va *formula sarcina didactică de evaluare*, care reprezintă “un anumit cuantum” de cunoștințe, capacități, abilități etc. ce urmează a fi identificate la nivelul comportamentului cognitiv, afectiv, psihomotor al elevului/studentului.

Literatura de specialitate oferă mai multe modele de operaționalizare a obiectivelor. Noi vom opta pentru cel al lui R. F. Mager, care formulează obiectivul de evaluare prin trei elemente constitutive:

1. *comportamentul* pe care elevul/studentul trebuie să-l demonstreze (va răspunde la întrebarea Ce face?);

2. *în ce condiții* se produce acest comportament (va răspunde la întrebarea Cum face?);

3. *nivelul de performanță* sau criteriul de reușită (va răspunde la întrebarea *Cît face?*).

Vă propunem un exemplu de formulare a unui obiectiv de evaluare:

Studentul va fi capabil să compare sistemele de notare din două țări prin intermediul Graficului T.

- textul subliniat cu linie dreaptă (_____) răspunde la întrebarea *Ce face?*;
- textul subliniat cu linie întreruptă (_ _ _) răspunde la întrebarea *Cum face?*;
- textul subliniat cu linie punctată (.....) răspunde la întrebarea *Cît face?*.

Încă o cerință obligatorie la acest subpunct este că *toate unitățile de conținut propuse pentru evaluare trebuie să fie acoperite integral cu obiective de evaluare*, acest fapt oferă atât cadrului didactic, cât și celui evaluat posibilitatea să compare rezultatele obținute în urma evaluării cu așteptările prestabilite. Astfel, se asigură respectarea obiectivității și imparțialității, deoarece *rezultatele celor evaluați vor fi supuse criteriilor unice de apreciere*.

2.3. Toate unitățile de conținut identificate și propuse pentru evaluare *trebuie incluse în matricea de specificații*, aceasta se prezintă sub forma unui tabel. De exemplu:

Domenii cognitive Unități de conținut	Cunoaștere 30%	Aplicare 40%	Integrare 30%	Total
Tema 1 (...) 40%	40x30:100 = 12	40x40:100 = 16	40x30:100 = 12	40/100%
Tema 2 (...) 20%	20x30:100 = 6	20x40:100 = 8	20x30:100 = 6	20/100%
Tema 3 (...) 40%	40x30:100 = 12	40x40:100 = 16	40x30:100 = 12	40/100%
Total	30	40	30	100%

Completarea acestui tabel are ca scop repartizarea judicioasă nu doar a ponderii procentuale a fiecărei unități de conținut în evaluarea dată, dar și respectarea echilibrată a celor trei niveluri de complexitate a operațiilor intelectuale din sarcinile evaluative (cunoaștere, aplicare, integrare). Este de dorit ca numărul itemilor din cadrul probei de evaluare să acopere echitabil toate cele trei niveluri de complexitate.

3. Pasul următor este *formularea relevantă a itemilor conform rigorilor teoretice și nivelurilor de complexitate a operațiilor intelectuale*. Pentru aceasta, vom prezenta noțiunea de *item* și categoriile de itemi. *Itemul* este o componentă a unui instrument de evaluare – simple întrebări, enunțuri urmate de o întrebare, exerciții, sarcini, probleme, întrebări structurate, eseuri (A. Stoica; S. Musteață, 1997): *item = întrebare + răspuns așteptat*.

Itemii se împart în următoarele categorii și subcategorii:

Itemi obiectivi:

- itemi cu alegere duală;
- itemi cu alegere multiplă;
- itemi de tip pereche.

Itemi semiobiectivi:

- itemi cu răspuns scurt;
- itemii-întrebări structurate.

Itemi cu răspuns deschis:

- itemi de tip rezolvare de probleme;
- eseu structurat;
- eseu nestructurat.

ITEMII OBIECTIVI

Acest tip de itemi oferă studenților posibilitatea să aleagă răspunsul corect din două alternative (adevărat/fals, da/nu, corect/incorect) și pot fi folosiți pentru:

- a testa însușirea cunoștințelor;
- a determina dacă studenții pot utiliza o definiție pentru a face diferite clasificări;
- a vedea dacă studenții pot aprecia corectitudinea unui fapt sau material prezentat.

Itemi cu alegere duală

Exemplu:

Obiectiv: Studenții vor fi capabili să recunoască definiția.....

Enunț: Citește următoarea afirmație. Dacă este adevărată, încercuiește litera A. Dacă afirmația este falsă, încercuiește litera F.

A. F.

Itemi de tip pereche

Exemplu:

Obiectiv: Studentul va fi capabil să identifice, dintr-o listă de răspunsuri, cel puțin trei reprezentative pentru subiectul dat.

Enunț: În coloana A aveți notate câteva subiecte, constatări. Înscrieți în spațiul din stînga numerelor de ordine din coloana A, litera din coloana B care corespunde răspunsului corect.

Coloana A

1.....

Coloana B

A.....

- 2..... B.....
 3..... C.....
 4..... D.....

Itemi cu alegere multiplă

Exemplu:

Enunț: Polul Nord a fost descoperit de:

- Roal Amundsen
- Richard Byrd
- Robert Peary
- Marco Polo.

ITEMII SEMIOBIECTIVI

Itemi cu răspuns scurt

- se cere ordonarea unei informații prezentate haotic;
- se cere completarea unei informații (începutul, sfârșitul, alte informații);
- se cere enumerarea unor etape, caracteristici, funcții, principii, metode etc.;
- se prezintă sub forma unor întrebări structurate.

Schematic, modul de prezentare a unei întrebări structurate arată astfel:

Materia stimul (texte, date, grafice etc.)
Subîntrebări
Date suplimentare
Subîntrebări

ITEMII CU RĂSPUNS DESCHIS

Itemi de tip rezolvare de probleme

Exemplu:

Obiectiv: Studentul va fi capabil să aplice metode active.

Enunț: În tabelul de mai jos sînt date exemple de obiective și unități de conținut: a) stabiliți metodele adecvate în atingerea acestor obiective; b) argumentați pertiniența metodelor pe care le-ați selectat.

Itemi de tip eseu

Capacitățile care pot fi evaluate prin utilizarea itemilor de tip eseu:

- capacitatea de a recunoaște, organiza și integra ideile;
- capacitatea de a realiza interpretarea și aplicarea datelor.

Eseu nestructurat (răspuns liber)

- Comparare:
 - descrie asemănările și deosebirile dintre...;
 - compară metodele tradiționale și cele interactive;
- Generalizare:
 - formulează principiile care pot explica ...
- Analiză:

- enumeră și descrie principalele caracteristici ale curriculumului universitar;
- Creație:
 - elaborează un proiect didactic.

Eseu structurat

Exemplu:

Obiectiv: Studentul va fi capabil să prezinte coerent un eveniment istoric și să interpreteze la prima vedere o imagine sau o sursă documentară.

Enunț: Harta de mai jos reprezintă planul luptei de la ...

HARTA

Caracterizați această bătălie, urmărind: a) condițiile sociale și politice premergătoare bătăliei; b) forțele angajate în luptă; c) planul tactic; d) rezultatul și consecințele.

Răspuns (.....)

4. Ultima etapă ține de elaborarea argumentată a baremului și a scalei de notare (repartizarea adecvată a punctajului pentru sarcinile cu niveluri diferite de complexitate, calcularea pragului minim și a celui maxim ale performanței din baremul de notare și convertirea punctajelor în note).

Vom prezenta cum se repartizează adecvat punctajul pentru sarcinile cu niveluri diferite de complexitate (scorarea sarcinilor evaluative/itemilor): (I) sarcinile evaluative care implică operații intelectuale de nivelul *cunoaștere* și *înțelegere* sînt cotate cu 3 puncte; (II) sarcinile evaluative care implică operații intelectuale de nivelul *aplicare* sînt cotate cu 5 puncte; (III) sarcinile evaluative care implică operații intelectuale de nivelul *integrare* sînt cotate cu 7 puncte.

Ulterior, se va calcula pragul minim și pragul maxim ale performanței din baremul de notare. Pentru o elucidare mai bună, vom prezenta următorul exemplu:

Pretinsa probă de evaluare este constituită din 7 sarcini evaluative (itemi):

- 2 sarcini de nivelul *cunoaștere* și *înțelegere* – cotate cu 3 puncte (2 sarcini x 3 p.= 6 puncte)
- 3 sarcini de nivelul *aplicare* – cotate cu 5 puncte (3 sarcini x 5 p.= 15 puncte)
- 2 sarcini de nivelul *integrare* – cotate cu 7 puncte (2 sarcini x 7 p.= 14 puncte)

6 puncte + 15 puncte + 14 puncte = 35 puncte

TOTAL: punctaj maxim al probei de evaluare = 35 puncte.

Pragul maxim de performanță al baremului = cu totalul de puncte acumulate pentru varianta corectă a sarcinilor rezolvate 100%; se exprimă prin nota maximă 10.

Pragul minim de performanță al baremului reprezintă 1/3 din punctajul total al probei de evaluare, adică

exemplul de mai sus: $35:3 = 11,6$; se exprimă prin nota 5 – pragul minim de trecere.

Ultimul moment al acestei etape este *convertirea punctajelor (scorului obținut) în note*. Convertirea rezultatelor se face în conformitate cu o scală de notare, în care este raportat punctajul (de la maximum la minimum) la calificativele posibile (sistemul de notare al R. Moldova prevede 10 note pentru estimarea rezultatelor școlare și academice).

35-34 puncte – nota 10;

33-31 puncte – nota 9;

30-27 puncte – nota 8;

26-22 puncte – nota 7;

21-17 puncte – nota 6;

16-11 puncte – nota 5 (1/3 din punctajul maxim este echivalent cu nota minimă de trecere);

10-0 puncte – notele 4-1 (notele negative nu permit trecerea probei de evaluare).

Acumularea unui număr mai mic de 11 puncte la proba de evaluare reflectă nereușita studenților la capacitatea cognitivă.

Am prezentat desfășurat etapele de elaborare a unei

probe de evaluare în corespundere cu recomandările literaturii de specialitate.

În concluzie, putem menționa că respectarea cerințelor de proiectare și elaborare a probelor evaluative va scoate de sub incidența subiectivismului actul evaluativ, fapt indispensabil pentru calitatea serviciilor sistemului educațional.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Stoica, A.; Musteață, S., *Evaluarea rezultatelor școlare. Ghid metodologic*, Chișinău, 1997.
2. Grosu M.; Cabac V., *Evaluarea studenților în contextul procesului Bologna*, Chișinău, 2006.
3. Pâslaru, Vl.; Cabac, V., *Evaluarea în învățământ. Orientări conceptuale*, Chișinău, 2002.
4. Cosovan, O.; Cartaleanu, T., *Evaluarea în cheia dezvoltării gândirii critice. Învățământ universitar și preuniversitar*, C.E. PRO DIDACTICA, Chișinău, 2005.
5. Voiculescu, E., *Factorii subiectivi ai evaluării școlare*, Ed. Aramis, București, 2001.

Constatări experimentale privind evaluarea competenței de educație ecologică în procesul pregătirii inițiale a cadrelor didactice pentru învățământul preșcolar și primar în Republica Moldova

Rezumat: În acest articol se prezintă unele rezultate ale studiului constatativ-experimental al formării competenței de educație ecologică în procesul pregătirii cadrelor didactice pentru învățământul preșcolar și primar în R. Moldova, realizat la finele anului de învățământ 2011-2012 de Laboratorul Științific EcoEducație al UPS I. Creangă. Se formulează concluzii referitoare la unele deficiențe în pregătirea inițială a pedagogilor; se propun soluții eficiente. În plan general, se argumentează importanța considerării atitudinilor în procesul evaluării unei competențe.

Abstract: This article presents some results of a experimental study of competencional formations of ecological education in the process of teacher training for preschool and primary school in the Republic of Moldova, realized at the end of the 2011-2012 study year by the Scientific Laboratory EcoEducație of UPS I. Creangă. It concludes some deficiencies in the initial teacher training and it proposes efficient solutions. In general, it argues the importance of the attitude consideration in the proces of competence evaluation.

Keywords: evaluation, ecological education, competence, teacher training, primary school, attitude towards the environment.

Conform cercetărilor științifice contemporane, structura unei competențe include trei componente de bază: declarativă (*savoir dire*), procedurală (*savoir faire*) și conativă (*savoir vivre*) [1]. Odată cu reconceptualizarea învățământului, deci și a procesului de evaluare, centrat pe formarea de competențe, se profilează necesitatea includerii componentei conative în acest proces. Astfel, pe lângă achizițiile cognitive și praxiologice, pentru o evaluare veridică a competențelor profesional-didactice – ca finalități ale procesului pregătirii inițiale a pedagogilor – trebuie luați în considerație și indicatori care țin de personalitate, conduită, atitudini, motivații etc. Evident, procesul de evaluare a componentei conative a oricărei competențe este unul complex, de durată. El nu se supune în mod exhaustiv unor măsurători

cantitative, dar presupune o diversificare a strategiilor de evaluare: de la cele obiective, bazate pe teste, probe standardizate și alte instrumente care pot măsura cât mai fidel prestația/permanența subiectului, spre cele calitative centrate, mai ales, pe calitatea rezultatelor.

La finele anului de învățământ 2011-2012, Laboratorul Științific *EcoEducație* al UPS *Ion Creangă* a realizat un studiu experimental-constatativ al formării competenței de educație ecologică (CEE)¹ în procesul pregătirii cadrelor didactice pentru învățământul preșcolar și primar în R. Moldova. Eșantionul experimental a inclus 170 de studenți absolvenți ai specialităților *Pedagogie Preșcolară* și *Pedagogia Învățământului Primar*: UPS *I. Creangă* din Chișinău – 60 studenți; US din Tiraspol – 60 studenți; US *B.-P. Hasdeu* din Cahul – 15 studenți; US *A. Russo* din Bălți – 35 studenți. Studiul constatativ a fost fundamentat prin referențiale elaborate pentru fiecare componentă structurală a CEE și prin concretizarea variabilelor evaluării: obiecte, criterii, operații, strategii, instrumentariu [3, 4].

În continuare, prezentăm rezultatele obținute cu referire la componenta conativă a competenței evaluate.

După o analiză a literaturii științifice, au fost stabilite trei cadre conținutale pentru realizarea evaluării componente conative a CEE: *tipul de relaționare cu mediul ambiant; dimensiunea dominantă în atitudinea față de natură; tipul conștiinței ecologice*. Instrumentariul de evaluare s-a constituit în baza unor produse științifice aprobate.

➤ Pentru diagnosticarea tipului de relaționare cu mediul înconjurător, s-a aplicat metoda verbal-asociativă ECOF, adaptată după V.A. Iasvin [5, pp. 77-80].

În cazul fiecăruia din cei 2 termeni-stimul, enunțați oral de către evaluator, studentul a trebuit să opteze pentru una din 5 variante de termeni-asocieri, printre care și o variantă cu caracter distractor. Variantele distractoare au fost determinatorii pentru validarea activității studentului: în cazul optării pentru trei sau mai mulți termeni-distractori, rezultatele nu au fost considerate valide.

În baza specificării indicatorilor aferenți, s-au obținut următoarele rezultate (Tabelul 1, Figura 1).

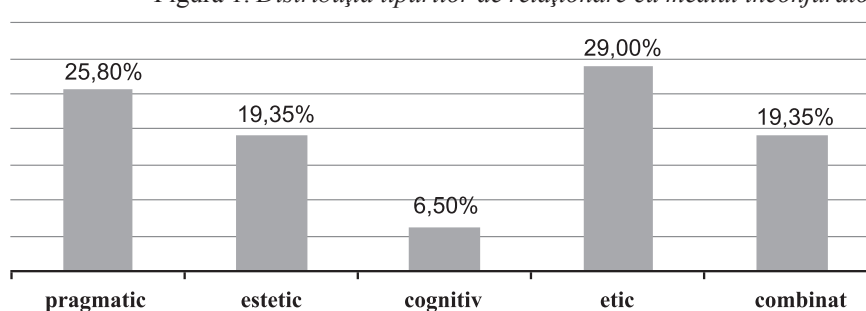
Tabelul 1. *Tipuri de relaționare cu mediul ambiant*

Tipul diagnosticat	Caracterizare	
	obiectivată <i>Natura se percepe preponderent:</i>	subiectivată <i>Subiectul manifestă preponderent:</i>
Pragmatic	ca obiect utilitar;	o atitudine pragmatică față de natură: consideră natura ca valoare materială, utilă în vederea satisfacerii necesităților umane;
Estetic	ca obiect estetic, aferent categoriei de frumos;	o atitudine estetică față de natură: este pasibil de simpatie și empatie față de organismele vii; are capacitatea de a contempla frumusețea naturii;
Cognitiv	ca obiect al cercetării, cunoașterii;	o atitudine cognitivă față de natură: consideră că interacțiunea cu natura îi poate satisface necesitățile personale de cunoaștere, poate contribui la dezvoltarea sa intelectuală;
Etic	ca obiect de ocrotire;	o atitudine etică față de natură: este interesat de natură în general, precum și de protecția mediului;
Combinat	cuprinde, în mod egal, caracteristici specifice pentru cel puțin două tipuri.	

Figura 1. *Distribuția tipurilor de relaționare cu mediul înconjurător*

Astfel, se constată că:

- este insuficientă ponderea percepției naturii ca obiect de protecție (mai puțin decât o treime din cei evaluați);
- este extrem de redusă ponderea (circa 7%) interesului față de cu-



¹ „Competența profesional-didactică de educație ecologică (CEE) reprezintă o caracteristică integrativă a cadrului didactic, care reflectă capacitatea și disponibilitatea de a realiza eficient procesul educației ecologice a elevilor, în baza valorificării unui sistem de cunoștințe, valori, motivații, capacități universale și profesionale, calități personale, format în perioada pregătirii inițiale.” [2, p. 178].

- noașterea naturii;
 - sînt sporite ponderile atitudinilor polare (ambele, totuși, imature): pragmatică (circa un sfert din cei evaluați) și estetică (circa o cincime).
 - Pentru determinarea dimensiunii dominante în atitudinea față de natură, a fost adaptată și modernizată tehnica expres *Dominanta*, elaborată de A. F. Lazurschi și C. L. Franc [apud 6, pp. 81-84].
- În cazul fiecăruia din 9 obiecte atitudinale, s-a propus o listă de 9 termeni. Din fiecare listă, studentul a trebuit să opteze pentru 3, pe care le-a considerat cele mai importante, raportate la cunoaștere, afectivitate și intenționalitate. Rezultatele obținute de fiecare student au fost clasificate într-o grilă (Tabelul 2).

Tabelul 2. Grilă de clasificare a datelor obținute prin tehnica expres Dominanta

Dimensiunea atitudinii	Obiectul atitudinii								
	Valorile materiale	Natura	Persoanele din jurul meu	Relația cu o persoană de sex opus	Statul	Munca (profesia, studiile)	Moralitatea	Știința și arta	Eu însumi/însămi
cognitivă redată de cunoștințele, informațiile, convingerile și reprezentările despre obiectul atitudinal; constituie latura conștientă a atitudinii									
afectivă reprezentată de emoții, sentimente, senzații de plăcere sau neplăcere care nu au întotdeauna o bază									
intențională reprezentată de dorința și voința în legătură cu obiectul atitudinal; intenția de a-l apropia, de a-l respinge, de a-l cumpăra etc.; nu reprezintă comportamentul propriu-zis, ci numai intenția									

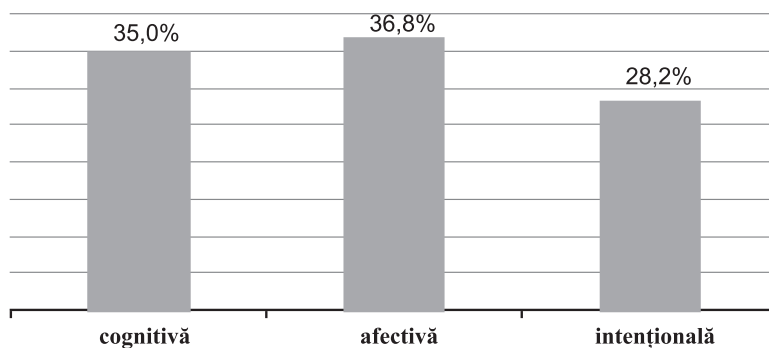
Prelucrarea datelor ne-a permis să constatăm următoarele:

- nici un subiect al evaluării nu a cumulat punctajul maxim în cazul obiectului atitudinal *Natura*; deci atitudinea față de natură nu este dominantă în nici una din cele trei dimensiuni (cognitivă, afectivă și intențională);
- dimensiunea afectivă este cea dominantă în atitudinea subiecților față de natură; urmează, în scădere puțin semnificativă, dimensiunea cognitivă, apoi, la un nivel mult mai coborât, dimensiunea intențională (Figura 2).

Figura 2. Distribuția dimensiunilor dominante în atitudinea față de natură

➤ Pentru diagnosticarea tipului de conștiință ecologică², a fost aplicat testul ecologo-psihologic [7].

Studenții au trebuit să exprime judecăți (de tipul: sînt de acord; sînt parțial de acord; nu sînt de acord) în raport cu fiecare afirmație dintr-o listă dată. În baza specificării criteriilor și a indicatorilor aferenți, s-au obținut următoarele rezultate (Tabelul 3, Figura 3).



2 Conștiința ecologică este considerată ca fiind reflectarea realității obiective în contextul cunoștințelor ecologice [3, p.75]. Acest concept include înțelegerea și aprecierea de către om a propriei capacități de utilizare a obiectelor din mediul ambiant pentru satisfacerea necesităților personale și determinarea granițelor permisibile intervenției antropogene în contextul consecințelor implicării în procesele globale, dar și cunoașterea de sine ca element al sistemului ecologic.

Tabelul 3. *Tipuri de conștiință ecologică*

Tipul diagnosticat	Caracterizare
Antropocentric	Subiectul are o viziune ierarhică asupra lumii din jur: omul reprezintă valoarea supremă, iar natura este un bun al său; omul este stăpînul naturii, dar nu o parte a acesteia. Natura este percepută ca obiect al acțiunii unilaterale a omului, iar scopurile și motivele interacțiunii cu ea au un caracter pragmatic.
Ecocentric	Subiectul posedă o viziune ecologică asupra lumii înconjurătoare: valoarea supremă o reprezintă dezvoltarea armonioasă a omului și a naturii. Natura și omul sînt percepute ca parteneri echitabili în interacțiune, pledează pentru echilibrul interacțiunilor pragmatice și nepragmatice cu natura.
Intermediar	Subiectul contrapune, parțial, omul cu natura, recunoscînd, totuși, unitatea reciproc avantajoasă a acestora. Totodată, nu consideră că natura trebuie ocrotită pentru binele ei, dar pentru binele generațiilor viitoare, ceea ce demonstrează tendința de a aborda natura ca un bun al omului.

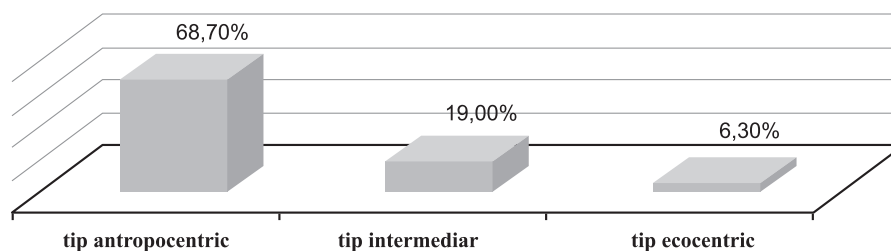
Astfel, s-a constatat dominarea regretabilă a conștiinței antropocentrice; totodată, procentul subiecților care demonstrează conștiință ecologică de tip intermediar, dar cu tendințe spre ecocentrism, este foarte mic.

Contrapunerea rezultatelor evaluării pentru acest cadru conținutal cu datele referitoare la cele două cadre precedente ne-a permis să tragem concluzii specifice:

- o persoană care demonstrează conștiință ecologică antropocentrică este pasibilă de orice tip de atitudine față de natură, în afară de cel etic (pragmatic, estetic, cognitiv, combinat), indiferent de dimensiunea atitudinală dominantă (cognitivă, afectivă, intențională);
- o persoană care dovedește conștiință ecologică ecocentrică este pasibilă de orice tip de atitudine față de natură, în afară de cel pragmatic (etic, estetic, cognitiv, combinat), indiferent de dimensiunea atitudinală dominantă (cognitivă, afectivă, intențională).

Prelucrarea tuturor datelor studiului experimental-constatativ de formare a CEE ne-a permis să stabilim că nivelul de însușire a cunoștințelor declarative a fost mai coborît decît nivelul cunoștințelor procedurale, dar net superior însușirii atitudinilor aferente.

Rezultatele evaluării componentei conative a CEE denotă existența unor deficiențe în formarea atitudinilor față de natură la absolvenții evaluați, ceea ce poate împiedica realizarea cu succes a educației ecologice a elevilor în cadrul activității didactice profesionale. Aceste deficiențe se datorează, în mare parte, circumstanțelor

Figura 3. *Distribuția tipurilor de conștiință ecologică*

sociale și educaționale în care s-a format personalitatea viitorului pedagog, procesului de pregătire inițială revenindu-i necesitatea iminentă de corecție și dezvoltare. În acest context, nu este suficient doar aportul sistemului complex al disciplinelor universitare (generale, fundamentale, de specialitate). Deosebit de valoroase pot fi activitățile de cercetare psihopedagogică într-o tematică ecoeducațională, dar, mai ales, activitățile extracurriculare: acțiuni ecologice sau ecoeducaționale de voluntariat, participarea în proiecte sociale cu obiective ecologice sau ecoeducaționale etc.

În plan general, situația constatată demonstrează, o dată în plus, necesitatea și importanța considerării sferei atitudinale în cadrul evaluării competențelor. Chiar dacă performanțele în planul cunoștințelor declarative și procedurale sînt satisfăcătoare, competența nu poate fi considerată formată la nivelul scontat fără dovedirea unor atitudini corespunzătoare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

- Minder, M., *Didactica funcțională: obiective, strategii, evaluare*, Ed. Cartier, Chișinău, 2003.
- Ursu, L. (coord.), *Educația ecologică în clasele primare. Centrare pe competențe*, Ed. Garomont-Studio, Chișinău, 2010.
- Ursu, L.; Saranciuc-Gordea, L., *Structura și*

specificul formării competenței de educație ecologică la viitorii învățători, în: *Revista de Științe socio-umane*, 2011, nr. 3(19).

4. Gînju, S., *Competența profesională de educație ecologică a viitoarelor cadre didactice din învățământul preșcolar – bază a dezvoltării durabile a societății umane*, în: *Pledoarie pentru educație – cheia creativității și inovării. Materialele conferinței științifice internaționale*, IȘE, 1-2 noiembrie 2011.

5. Ясвин, В.А., *Психология отношения к природе*, Смысл, Москва, 2000.
6. Глебов, В.В., *Экологическая психология. Учебное пособие*, РУДН, Москва, 2008.
7. *Методы и методики диагностики экологической культуры учащихся и готовности педагога к осуществлению эколого-педагогической деятельности*, <http://rudocs.exdat.com/docs/index-279806.html#8951850>

Ludmila URSU, dr. în ped., conf. univ., șef catedră Pedagogia Învățământului Primar;

Tatiana RUSULEAC, dr. în ped., conf. univ., cercetător științific;

Stela GÎNJU, dr. în biol., conf. univ., șef catedră Pedagogie Preșcolară, cercetător științific;

Liliana SARANCIUC-GORDEA, dr. în ped., conf. univ., cercetător științific,

Laboratorul Științific *EcoEducație*, UPS Ion Creangă din Chișinău



Maria
BRAGHIȘ-CARABAGIU

specialist principal DGETS, mun. Chișinău,
doctorandă, Institutul de Științe ale Educației

Aspecte ale parteneriatului educațional: deschidere spre formarea de competențe la elevii de vîrstă mică prin dezvoltarea interesului pentru lectură

Rezumat: Școala are menirea de a forma un cititor elevat. Îndrumarea lecturii elevilor este o acțiune dificilă și de durată. Cadrele didactice au misiunea de a se ocupa de

lecturile școlarilor, iar părinții și agenții comunitari pot organiza acțiuni pentru promovarea cărții și stimularea interesului pentru citit. Parteneriatul educațional are impact pozitiv în formarea de competențe la elevi, în sporirea calității învățării, dar și în dezvoltarea competențelor adulților.

Abstract: School aims to form a lofty reader. Guiding pupils reading is a difficult and lengthy action. All teachers have the mission to deal with schoolchildren lectures. The parents and community agencies can organize activities to promote and stimulate interest in reading. Educational partnership has a positive impact on educational skills training, improving the quality of student learning, and increasing the skills of adults.

Keywords: educational partnership, reading, elementary school, motivation, competence, educational activities.

„Că nu este alta, mai frumoasă și mai de preț zăbavă în viața omului, decît cetitul cărților.”

(Miron Costin)

Viața noastră, la început de secol XXI, este marcată, de la mic la mare, de amprenta marilor descoperiri științifice, care au făcut pași uriași într-o perioadă de timp foarte scurtă. Cartea, cîndva principala sursă de satisfacere a curiozității umane, e depășită astăzi de televizor, de calculator cu acces la Internet etc. Aceste mijloace de informare rapidă și comodă oferă elevilor meniul complet în orice domeniu al cunoașterii și aco-

peră o parte considerabilă a timpului liber. Explicația succesului este simplă. Oferta întrunește cumulativ trei condiții: este atractivă, spectaculoasă și nu cere un efort mental special. În fața acesteia, alternativa lecturii cedează. Răspunsul la întrebarea lui Tudor Arghezi, dacă *mai este cartea o fîgăduință, o bucurie, o călătorie prin sufele, gînduri și frumuseți*, este cert: obligația părinților, dar, mai ales, a școlii, este de a repune cartea în drepturile ei.

A căuta o soluție în acest sens nu înseamnă a milita pentru cultura scrisă în defavoarea culturii audiovizuale, ci a privi lucrurile din perspectiva complementarității

lor, mizînd pe caracterul prioritar formativ al celei dintîi și, respectiv, pe caracterul prioritar informativ și comunicativ al celeilalte.

Trebuie să pornim de la ideea că elevul mic are nevoie de un ghid bun, care să îl ajute să pășească în lumea mirifică a cărților. El nu știe ce ascunde bibliotecă în spațiul ei magic și auster, nu bănuiește ce se află dincolo de un titlu, nu are idee că firele lecturii îl conduc în zone altfel inaccesibile, spre surse fabuloase de idei și filoane de gîndire. Însă, atîta vreme cît lectura este asumată ca gest impus, ea nu va avea succes. Elevul ar trebui să o înțeleagă ca necesitate și act de libertate a gîndirii.

Școala are menirea de a cultiva un om competent, dar și o persoană care să-și formeze gustul pentru lectură, astfel încît să devină un cititor activ pe tot parcursul vieții.

Rolul cadrului didactic este de a urmări *ce* și *cum* citească elevii săi. Nu numărul mare de cărți citite contează, ci valoarea artistică și educativă a acestora. Un obiectiv important pentru învățător este trezirea interesului copiilor pentru lectură, care, odată format, se poate transforma într-o adevărată pasiune.

Îndrumarea lecturii elevilor este o acțiune dificilă și de durată. Misiunea de a se ocupa de lecturile școlarilor o au toate cadrele didactice. Alături de acestea, bibliotecarul poate organiza acțiuni pentru promovarea cărții și stimularea interesului pentru lectură. Eficacitatea îndrumării lecturii depinde nu numai de o temeinică documentare pedagogică și de o bogată cultură generală, ci și de cunoașterea preferințelor elevilor, care variază în funcție de vîrstă, temperament, mediu social și ambianța colectivului școlar. Însă cel care poate influența decisiv alegerea făcută de copii este învățătorul. Acesta poate, la începutul fiecărui an școlar, să verifice și să discute lecturile particulare din vacanța de vară, să recomande o bibliografie obligatorie și una facultativă, iar la sfîrșitul fiecărui semestru – să rezerve măcar o oră controlului lecturii suplimentare a elevilor, cu atît mai mult cît curriculumul modernizat pentru învățămîntul primar recomandă o oră de lectură săptămînal. Este bine ca toate cele citite să fie consemnate într-un caiet special al elevului – *Jurnalul de lectură*. Învățătorului îi revine și misiunea de a-l învăța pe elev *cum se citește* o carte. Unii pledează pentru lectura rapidă, *cu ochiul*, parcurgînd textul prin citire verticală sau oblică. Sîntem de părere că o astfel de lectură nu contribuie cu nimic la formarea culturii generale a elevilor.

Sarcina școlii de a-i stimula pe elevi să citească nu este ușoară, deoarece în unele familii nu există cititori. Dacă un copil a văzut că părinții, frații mai mari, rudele nu citesc, el de ce ar face un asemenea efort? Dacă acasă nu există cărți, de ce le-ar mai cumpăra? Biblioteca personală a elevului ar fi ideal să se constituie chiar din clasele primare și să difere de cea a părinților. Intervenția

învățătorului în vederea formării gustului pentru lectură este absolut necesară. Lectura influențează dezvoltarea unor procese intelectuale, superioare celor de tip reproductiv, în mod deosebit a proceselor memorial-logice, a imaginației și a gîndirii creatoare.

Motivarea elevilor pentru lectură depinde, în primul rînd, de efortul pe care îl face fiecare învățător în parte, clarificîndu-și el însuși anumite aspecte privind punerea în scenă a lecturii în școală.

În cadrul seminariilor teoretico-practice, organizate pentru managerii responsabili de învățămîntul primar din municipiul Chișinău, au fost abordate cîteva aspecte ale parteneriatului educațional: *Formarea interesului pentru lectură în familie; Program de parteneriat educațional: dezvoltarea interesului și a dragostei pentru lectură; Citim împreună: mama, tata și eu; Lectura ca act de comunicare; Aspecte ale parteneriatului școală-familie-bibliotecă; Importanța lecturii în formarea personalității elevului mic; Părinții, bunicii și eu – prieteni ai cărții sîntem*.

Continuînd subiectul vizat în cadrul școlii experienței manageriale avansate, cadrelor didactice li s-au propus diverse modalități de implicare directă a familiei și a comunității în procesul educațional, fapt care a motivat părinții și copiii pentru lectură. Referindu-ne la importanța cărții în viața omului, este binevenit să vorbim cu copiii pe următoarele subiecte: *Copiii Chișinăului citesc o carte; Cartea ne adună acasă; Cărțile – punți spre cunoaștere; Sîntem la fel – cărțile ne sînt prieteni; Oculul pămîntului în 30 de zile; Citesc și cresc; Cartea – prietena sufletului etc.*

Oricît de valoroase s-ar dovedi instituțiile de învățămînt, ele nu pot înlocui legătura strînsă și permanentă dintre părinți și copii. De aceea, participarea familiei la formarea de competențe prin dezvoltarea interesului față de lectură este foarte importantă. Acesta a și fost *motivul* care ne-a orientat spre determinarea strategiilor de implicare a părinților și a altor actori educativi în procesul de cultivare la elevul mic a pasiunii pentru lectură.

Interesul pentru citit nu vine de la sine, ci se formează printr-o muncă a factorilor educaționali (familia, școala, comunitatea) și presupune răbdare, perseverență, voință.

Dacă altădată cititul cărților era un privilegiu, în zilele noastre a devenit un instrument la îndemîna oricui. În librării, la chioșcurile de ziare, oferta de carte este impresionant de diversă. Aflată în competiție cu calculatorul și televizorul, după cum am menționat anterior, cartea și mirajul ei necesită un mic ajutor pentru a pătrunde în sufletul copiilor. Lectura ar trebui să fie preocuparea cotidiană a fiecăruia dintre noi. Acasă, în familie, copilul trebuie să fie îndrumat către această activitate încă înainte de învățarea alfabetului, atracția fiind produsă de vizualizarea imaginilor. La vîrsta primei

școlarității, părintele va urmări lecturile recomandate de învățător. Lectura făcută de părinte, discutarea cărților citite, dotarea bibliotecii personale constituie câțiva pași ai unei campanii pedagogice a familiei întru a-i cultiva copilului gustul pentru lectură.

Chiar dacă s-a constatat că elevii noștri citesc puțin, admitem totuși că lectura nu este o practică total abandonată. Această constatare ne-au confirmat-o învățătorii implicați în investigația noastră.

Practica a demonstrat că, pe lângă procesul didactic în sine, este necesar să existe o *colaborare eficientă între învățător, părinți și elevi, bazată pe principii democratice, participative*. Un alt aspect favorizant al colaborării este *crearea unui mediu cultural prielnic acasă, în clasă, în școală, în comunitate*, fapt care nu poate fi conceput în afara parteneriatului educativ.

La unele activități cu caracter științifico-metodic, cadrelor didactice li s-au explicat tipurile de lectură (liniară, receptivă, literară, informativă, exploratorie, de cercetare, rapidă), unele considerații privind competențele-cheie, conceptul de *competență/competență școlară*, importanța parteneriatului educațional în formarea de competențe la elevii claselor primare, motivația pentru citit, factorii care demotivează copilul. Au fost prezentate modalitățile de lectură stabilite de A. Marino: *lectura – informație, lectura – distracție, lectura – refugiu, lectura – plăcere, lectura – existență*, acestea fiind doar câteva aspecte pe care trebuie să le exerseze învățătorul prin implicarea părinților în dezvoltarea interesului copilului pentru citit.

Mediul de învățare bine organizat favorizează lectura. Deseori panourile *Meseria de părinte, Sfaturi utile pentru părinți, În atenția părinților*, unde se acroșează lucrările elevilor, proiectele individuale și de grup, materialele utilizate de către învățător la lecții, informațiile prezentate de către părinți, bibliotecară, asistenta medicală, alți actori educativi stimulează interesul elevilor și dorința părinților de a persevera în această sferă. Elevii citesc informația, comentează, evaluează, compară, se dau cu părerea, generalizează, astfel își formează interesul pentru lectură. De asemenea, am constatat că învățătorii din municipiu, în cadrul orelor, utilizează pe larg o serie de tehnici cum ar fi: *Agenda de lectură, Jurnalul de lectură, Sipețelul cu lectură, Buletinul informativ, Panoul însușirilor sufletești, Concursul Dulciurile lecturii*. O modalitate eficientă de motivare a elevilor pentru lectură este utilizarea fișelor pentru lucrul individual în baza cărții citite:

Vreau să comunic despre lectura mea	
Titlul cărții, autorul, personajele	Momente impresionante

Vreau să comunic colegilor despre ceea ce am citit		
Perioada	Denumirea cărții, autorul, personajele	Expresiile plastice întâlnite în lectură

Standurile mobile din sălile de clasă create de învățători și părinți facilitează accesul elevilor la informația nou-obținută la lecții. Memorarea și utilizarea ei în cadrul orelor și în afara lor contribuie nemijlocit la dezvoltarea interesului pentru lectură. Elevii citesc cu plăcere cărțile/textele propuse de colegi, se documentează despre noile apariții editoriale, împrumută cărți din biblioteca personală a colegilor, implică părinții și alți membri ai familiei în lectura activă, provocându-i pe toți cei cu care interacționează.

Un impact pozitiv în motivarea elevilor pentru citit îl au întâlnirile cu scriitorii, lansările de carte, vizionarea spectacolelor etc. Activități de acest gen au fost organizate în majoritatea instituțiilor implicate în cercetare. De exemplu, la întâlnirile cu lansare de carte a scriitoarelor Lidia Glib și Ada Zaporojan, Claudia Partole și Alina Chicu, cât și cele desfășurate la bibliotecile *I. Creangă, Ștefan cel Mare, Biblioteca picilor, Transilvania, Târgul Mureș, Maramureș* au fost prezenți, alături de elevii claselor primare, învățătorii, bibliotecarii din instituțiile de învățământ, părinții și alți membri ai familiei.

Au devenit tradiționale întâlnirile cu poeții Ianoș Turcanu și Iulian Filip; cu oameni de artă: Daria Radu, Iu. Ciolpan, S. Cebotari, Aura, V. Prepeliță, precum și vizionarea spectacolelor la teatrele *Licurici, Guguț, Gîgîlici*. În unele instituții activează cercul de artă interpretativ-artistică – mijloc important de cultivare a dragostei pentru lectură și ținută scenică.

La fel de importantă este și vizita elevilor din clasa I la biblioteca școlară, unde aceștia se familiarizează cu fondurile existente pentru cei mici și cum să ia cărți cu împrumut, diriginții de clase le povestesc despre bibliotecile lumii, demonstrându-le filme/imagini la tema vizată. Uneori, elevii mici vizitează minibibliotecile altor clase, apoi iau hotărârea de a amenaja biblioteca clasei pentru lectura în grup sau individuală, dar și pentru schimbul reciproc de carte.

În cadrul colaborării învățătorului cu profesorul de artă scenică (în liceele cu profil de arte) se selectează textul pentru lectură, se analizează și se caracterizează personajele, se citește textul pe roluri, se stabilește ținuta scenică a fiecărui personaj, apoi se joacă spectacolul; astfel se formează la elevi competența de receptare a textului scris și cea comunicativ-interpretativă.

Amenajarea bibliotecii; abonarea la revistele: *Florile dalbe, Natura, Alunelul, Universul, ziarul Făclia* etc.; vizitele efectuate la mănăstirile din țară: Hîrbovăț, Răciula, Căpriană, Hîncu, Suruceni, la Catedrala din centrul

Chișinăului; muzele: Șerpeni, Mierii, Armatei, Veteranilor din Afganistan etc. stimulează interesul copiilor de a afla adevărul despre aceste locuri și evenimentele care le-au marcat din cărți.

Unii directori de școli includ în agenda de lucru a Consiliului metodic ședințe cu următoarele teme: *Etape și particularități de formare a abilităților de citire la elevii de vîrstă școlară mică* sau *Optimizarea procesului educațional prin implicarea părinților*, avînd ca scop: inițierea cadrelor didactice, a părinților și a altor actori educativi în tema dată. Ei mai organizează și traininguri în cadrul Universității pentru părinți.

Desfășurarea orelor de dirigenție în biblioteca școlară, cînd elevii se află în mijlocul cărților, poate motiva copiii pentru lectură.

Deseori, părinții sînt prezenți în sala de clasă ca: *părinți-voluntari* (ajutori) ai învățătorului; *părinți-sursă complementară de informații pentru cadrul didactic* despre copilul lor; *părinți-resursă educațională* (împărtășesc copiilor propriile interese cognitive, pasiunile, evenimentele profesionale, experiența lor; *părinți-suporți ai imaginii pozitive despre instituție* (promovează prin căi informale, în familie, comunitate o atitudine pozitivă față de școală).

În rezultatul participării active la ore, părinții au înțeles că cerințele unice față de copil trebuie menținute cu orice preț, discutînd, făcînd compromisuri. Participanții la parteneriat au învățat că implicarea fiecăruia este importantă, mai ales atunci cînd este vorba de formarea personalității școlarului mic.

În cadrul orelor asistate, managerii responsabili de procesul educațional la clasele primare din unitățile școlare implicate în cercetare pun accentul pe modalitățile de formare a competențelor prin dezvoltarea interesului și a dragostei față de lectură, pe un ansamblu structurat de competențe de tip funcțional, evidențiind rolul și valoarea implicării părinților și a altor actori sociali în edificarea personalității copilului.

Generalizînd informația acumulată, managerii menționează că în debutul cercetării noastre, părinții doar participau la ședințe, comunicau prin telefon cu învățătorul, verificau și semnav agendele elevilor, uneori vizitau școala, mai ales cei din senatul clasei; asistau la ore doar părinții ai căror copii aveau rezultate mai slabe la învățătură sau acei ce nu erau de acord cu notele date de cadrul didactic.

În cadrul cercetării, s-a constatat că învățătoarele din instituțiile de învățămînt din municipiu *aduc*, cu tact și dibăcie, părinții și alți actori educativi în școală, îi implică în activități educative, utilizînd diverse metode și forme active de lucru. Părinții sînt invitați pe post de experți, ghizi, monitori în atelierele de lucru cu copiii, prezentatori ai proiectelor individuale și de grup, participanți la activitățile comune cu bibliotecile pentru copii,

evaluatori ai portofoliilor elevilor; organizatori ai unor expoziții de carte, vizite la teatru, muzee, precum și ai unor șezători, spectacole literar-artistice etc.

Pentru a stimula interesul și dragostea față de lectură, pentru a forma deprinderi de lucru cu cartea și pentru a verifica nivelul de înțelegere a textului literar de către elevi, cadrele didactice de la clasele primare aplică la lecții fișe de evaluare, fișe cu întrebări (de genul *De ce trebuie să citim cărți?*), aplică tehnica *Pro și Contra*, iar pentru înțelegerea mesajului propun elevilor să completeze *Pomul textului* și *Harta textului*, care includ: titlul, autorul, personajele, cuvintele noi, expresiile frumoase din text. De asemenea, se mai folosesc tehnicile: *Cauză și efect*, *Salata de cuvinte*, *Cercul de idei*, *Declar lumii întregi* etc.

Elevii claselor primare nu numai că citesc revistele pentru copii, dar și creează texte, poezii pentru ziarul școlar.

Chiar dacă se spune că elevii noștri citesc puțin, am constatat că lectura nu este o practică total abandonată, adevăr confirmat de cei 70 de învățători și 210 părinți implicați în cercetare.

Părinții intervievați consideră lectura foarte importantă în formarea competențelor elevilor. Totalizînd rezultatele chestionării, conchidem că părinții acordă suficient timp copilului și că familia este cea care se ocupă preponderent de educația copiilor. Mai mult de 60% din respondenți afirmă că frecventează întotdeauna ședințele cu părinții, comunică cu învățătorul în cadrul întîlnirilor individuale sau prin telefon; sînt mulțumiți de succesele copilului peste 70 la sută; aproape jumătate merg la teatru cu copiii și puțin mai mult de o treime frecventează biblioteca; fiecare al șaptelea părinte (14%) a recunoscut că nu procură cărți pentru biblioteca familiei; la pregătirea temelor mai mult se implică mama; patru cincimi din părinți vin la serbările organizate în clasă, iar 86% din respondenți au menționat interesul mare al copiilor pentru lectură.

Conform datelor cercetării, timpul acordat zilnic copilului de către părinți pentru comunicare sau discuții cu copiii asupra cărților citite, emisiunilor TV/radio vizionate/ascultate, excursiilor, vizitelor, observațiilor în natură efectuate s-a repartizat astfel: 0,5 ore – 3%, o oră – 10%, 2 ore – 20%, mai mult de 2 ore – 67% (vezi Figura 1).

În anii precedenți, 50,55% din părinții intervievați recunoșteau că timpul acordat discuțiilor cu copiii pe diferite teme este insuficient, pe cînd 48,45% considerau că acordă suficient timp comunicării cu copiii lor. Astfel, diferența de 18,55% înseamnă că eforturile depuse de cadrele didactice de la treapta primară din municipiu priveră la implicarea părinților în activitățile de formare a copiilor au un impact pozitiv.

Observăm deci un număr mare de părinți (63%) care

comunică cu școala prin *întâlnirile individuale* cu învățătorul, în cadrul cărora discută despre comportamentul copiilor, însușita și, respectiv, *ce și cât citesc aceștia*. Aproape o treime (31%) apelează la *convorbirile telefonice*. Unele probleme aceștia le discută cu dascălii în cadrul *întâlnirilor întâmplătoare* (5%). Doar 1% afirmă că pedagogii fac *vizite la domiciliul elevului* cu scopul de a se informa despre situația sa familială, despre ungherașul de lucru și fondul de carte din biblioteca personală, cât și despre cărțile pe care le citește, cu cine le discută, dacă fixează impresiile de lectură într-un jurnal.

Fiind întrebați dacă sînt mulțumiți de succesele copilului, 70% din părinți au răspuns afirmativ, 27% au spus că sînt parțial mulțumiți, iar 3% din subiecți au oferit un răspuns negativ.

La întrebarea *Ce carte i-ați cumpărat copilului Dvs. în ultima jumătate de an?*, 85% din respondenți au numit mai multe titluri de carte, aproape 15% – nici unul.

Atitudinea elevilor de vîrstă școlară mică față de lectură am determinat-o din răspunsurile părinților la întrebarea respectivă din chestionar. Aproape jumătate (47%) citesc din plăcere, aproximativ o treime (32%) – la insistența părinților, iar 21% – doar operele cerute de învățător (Figura 3).

Procentul înalt (86%) al celor ce preferă lecturile se datorează cadrelor didactice, familiei, dar și altor factori educativi: bibliotecari, scriitori, preoți etc. Aproximativ două cincimi din respondenți (39%) au precizat că Internetul este a doua sursă de lectură. Aproape o treime (31%) din elevii mici citesc din alte surse: reviste, ziare, panouri cu informație etc. (Figura 4).

Cercetătorul Paul Cornea spunea în lucrarea sa *Introducere în teoria lecturii* că „nici computerul, nici televizorul nu vor duce la dispariția cărții, că lectura va continua să joace un rol cardinal în viața oamenilor, că accelerarea progresului tehnic va fi mereu însoțită de remedierea compensatoare a unui spațiu liber pentru închipuire, visare și căutare de sens.”

Constatăm că, în ultimii ani, în municipiul Chișinău, implicarea familiei și a altor agenți educativi în activitatea școlii este în ușoară ascensiune. Este adevărat că nu toți părinții au o asemenea posibilitate/dorință, motivele fiind diverse: migrația la muncă peste hotare, indiferența unor părinți față de educația copiilor, situația economică precară, lipsa de timp etc. Dacă acum cîțiva ani cadrele didactice conlucrau la nivel de clasă cu 3-4 părinți, ceilalți fiind contactați doar pentru a se prezenta la ședințele colective și în cazuri extreme, în prezent, numărul doritorilor de a ajuta școala în ceea ce privește educația copiilor crește, fapt ce denotă insistența învățătorilor în acest sens.

Figura 1. Timpul acordat copilului în zi de către părinți

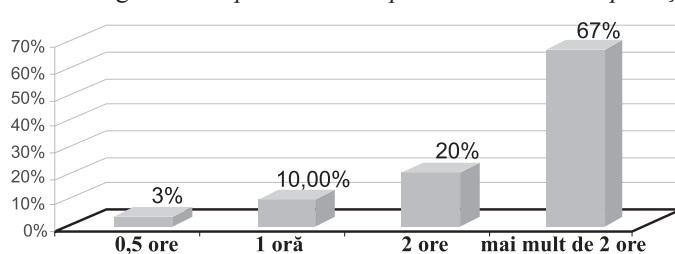


Figura 2. Mijloacele de comunicare a familiei cu școala

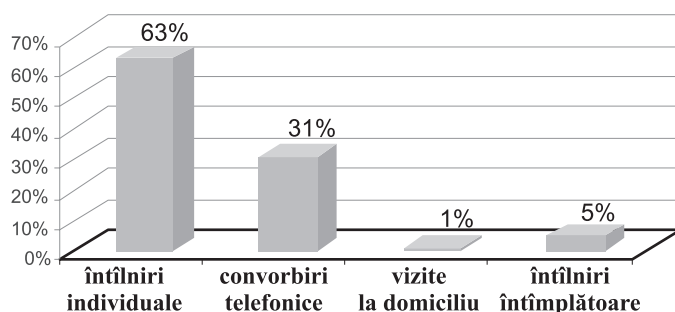


Figura 3. Atitudinea copiilor față de lectură

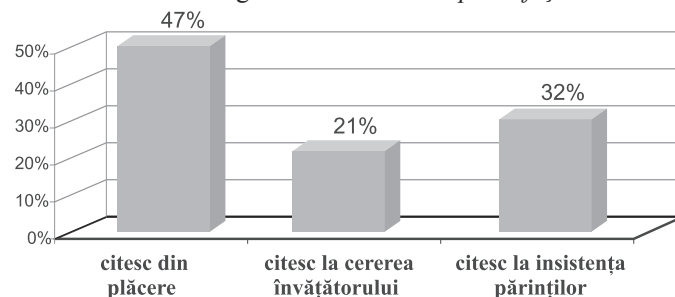
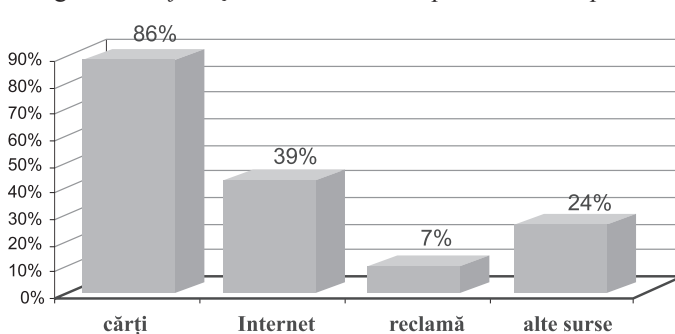


Figura 4. Preferințele lectorale ale copiilor claselor primare.



Chestionarea cadrelor didactice, a părinților și a elevilor demonstrează că eficiența implicării familiei în acest proces crește atunci când ea se prezintă în calitate de subiect competent, apt de acțiuni concrete, orientate spre autoperfecționarea și formarea personalității copilului și în calitate de partener înclinat spre colaborare cu instituția de învățământ, cu alte instituții axate pe educație.

În concluzie, putem afirma cu certitudine că prima condiție de formare la elevii claselor primare a unei conduite elevate și a competențelor necesare este capacitatea cadrului didactic de a implica familia/alți actori comunitari în activități cu caracter educativ în cadrul orelor și în afara lor.

Participanții la parteneriat au învățat că e nevoie de comunicare, toleranță față de opinia celuilalt. Părinții care vin la activitățile din sala de clasă pot să observe copiii, să învețe cum să participe alături de cadrul didactic la realizările/reușitele acestora, iar cunoașterea copilului pornește de la informații mult mai solide și împărtășite de ambele categorii de adulți. Învățătorul îi poate sugera părintelui ce să facă și cum să intervină în diverse situații. Succesul intervențiilor educaționale se bazează pe coerență, consecvență și continuitate. Cu cât influențele educaționale sînt caracterizate mai mult de aceleași repere în educația copilului, cu atât dezvoltarea și învățarea acestuia cunoaște un progres mai mare.

Numai o persoană căreia i s-a insuflat din copilărie gustul pentru lumea minunată a cărții va căuta și își va găsi timp pentru această activitate de minte și suflet.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Asker, V.; Inzirillo, Ch.; Lefebvre, B., *Cum să-ți ajuți copilul? Învăță meseria de părinte!*, Teora, București, 2004.
2. Băran-Pescaru, A., *Parteneriat în educație: familie-școală-comunitate*, Ed. Aramis, București, 2004.
3. Băran-Pescaru, A., *Familia azi. O perspectivă sociopedagogică*, Ed. Aramis, București, 2004.
4. Bătrănu, E., *Educația în familie*, Ed. Politică, București, 1980.
5. Bezede, R.; Goraș-Postică, V., *Parteneriatul școală-familie. Inițiative locale*, C.E. PRO DIDACTICA, Chișinău, 2009.
6. Ciofu, C., *Interacțiunea părinți-copii*, Ed. Științifică și Enciclopedică, București, 1989.
7. Ciofu C., *Interacțiunea părinți-copii*, Ed. Amaltea, București, 1998.
8. *Codul familiei al Republicii Moldova, nr. 1316-XIV din 26.10.2000*, în: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova nr. 47-48/210 din 26.04.2001*, Prag-3, Chișinău, 2010.
9. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Ed. Litera, 2000.
10. Cuznețov, L., *Dimensiuni psihopedagogice și etice ale parteneriatului educațional*, CEP UPS I. Creangă, Chișinău, 2002.
11. Cuznețov, L., *Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei*, CEP UPS I. Creangă, Chișinău, 2008.
12. Stern, M., *Educația părinților în lume*, EDP, București, 1972.
13. Văideanu, Gh., *Educația intelectuală*, EDP, București, 1971.
14. Vrasmaș, E., *Consilierea și educația părinților*, Ed. Aramis, București, 2002.

Stimularea motivației elevilor pentru propria formare

Rezumat: Subiectul pus în discuție în acest articol se referă la raportul în care se află motivația elevului și finalitatea propusă pentru orice curs/domeniu, adică formarea de competențe. Sînt prezentate modalități și strategii de dezvoltare și stimulare a motivației de învățare la elevi pentru o implicare activă și responsabilă în viața socială.

Abstract: The topic discussed in this article refers to the relation between the student motivation and purpose of any proposed course/field, i.e. form the competences. Are presented ways and strategies to develop and stimulate students' motivation for active and responsible participation in society.

Larisa CARAGI

gr. did. I,

Liceul Teoretic Emil Nicula, Mereni, Anenii Noi

Keywords: student motivation, competences, active citizen, learning process, Romanian language, investigation.

Astăzi, mai mult ca oricînd, profesorul trebuie să conștientizeze faptul că școala aparține elevilor și menirea ei constă în a-i ajuta să se formeze, or, calea principală a dezvoltării personalității este învățarea continuă.

Amploarea schimbărilor care au loc în societatea contemporană constituie o provocare pentru toți cei a căror

sarcină este să-i pregătească pe copii pentru sec. XXI, iar sistemul de învățământ din R. Moldova nu poate rămîne în spatele tuturor încercărilor, inovațiilor, conceptelor, care impun revederea anumitor coordonate și, mai ales, axarea procesului educațional pe următoarele principii: școală dinamică; proces continuu de perfecționare; aplicarea în cadrul procesului de predare-învățare a tehnologiilor interactive, orientate spre dezvoltare și participare activă și motivantă în propriul proces de formare.

Doar că acestea nu se impun atît de simplu în procesul educațional. Aflîndu-ne într-o eră a schimbărilor radicale, se resimte nevoia de o autentică reînnoire morală: omul trebuie educat ca o ființă socială și culturală, dar care să se realizeze ca ființă individuală. Prin urmare, misiunea școlii este dezvoltarea liberă și armonioasă a omului; formarea personalității creative, capabile să-și construiască propriul destin, să se adapteze la condițiile în schimbare ale vieții. Acest deziderat poate fi atins prin: a) dezvoltarea personalității copilului, a capacităților și a aptitudinilor lui spirituale și fizice; b) pregătirea elevului pentru a-și asuma responsabilitățile vieții într-o societate liberă, în spiritul înțelegerii, păcii, toleranței, egalității între sexe și prieteniei între toate popoarele și grupurile etnice, naționale și religioase; c) cultivarea simțului necesității de a munci pentru binele propriu și cel al societății, a stimei față de cei care produc bunuri materiale și spirituale etc. [5, p. 2]

Elevii de azi sînt altfel decît am fost noi – generațiile anilor 80-90, și ca mod de gîndire, și ca mod de percepere a realității. Astăzi, cînd condițiile de trai ale unora sînt precare, cînd situația financiară a multor familii lasă de dorit, iar lipsa transparenței și a democrației autentice în viața de dincolo de școală demotivează tînrul de a se afirma, de a deveni membru activ și responsabil al comunității, școlii îi revine un rol imens, primordial și deloc ușor: de a-i stimula pe elevi să se formeze ca personalități libere și independente, capabile de integrare în viața socială. În cartea sa, *Comunități de învățare: școli și sisteme*, Paul Clarke concluzionează că școlile trebuie să devină instituții deschise schimbărilor permanente. [1, p. 167]

Cu toții ne dorim să avem copii motivați, care să lucreze pe parcursul întregii ore, să dea dovadă de inițiativă, creativitate, doar că nu întotdeauna acest lucru coincide cu realitatea din sala de clasă. Problema pe care o punem în discuție este *cum stimulăm și creștem motivația elevilor pentru propria formare?*

Dezvoltarea tehnologiilor informaționale, schimbările radicale impuse societății de fenomenul globalizării au determinat și noi orientări în pedagogie – **axarea pe formarea de competențe**, în vederea asigurării calității și a sincronizării tuturor eforturilor actorilor educaționali. Acum, mai mult ca oricînd, profesorul se face responsabil pentru tot ceea ce se întîmplă cu tînrul în afara școlii și, cu atît mai mult, după absolvire.

Subiectul care mă frămîntă de mai mult timp este **în ce raport se află motivația elevului și finalitatea** propusă pentru orice curs/domeniu – adică **formarea de competențe** și care sînt **modalitățile/strategiile de dezvoltare/stimulare a motivației de învățare la elevi**.

În literatura de specialitate și în mass-media se vehiculează că în ultimii ani descrește motivația intrinsecă pentru învățare, cauzele fiind diverse și binecunoscute: inversarea piramidei valorilor într-o societate unde individul este pus în fața alegerii între a face ce-i place, ce știe mai bine să facă sau ce este mai bine plătit; instabilitatea politică și economică; familiile dezintegrate; copiii rămași fără supraveghere; suprasolicitarea informațională etc. Școala contemporană are o grea și importantă sarcină: *a-i motiva pe elevi pentru propria învățare/dezvoltare, pentru o implicare activă și responsabilă în viața socială*, de aici apar și întrebările care mă frămîntă: Ce schimbări la nivel de organizare a colectivului de elevi urmează să realizăm pentru a-i putea motiva pe toți în procesul formării de competențe? Care este rolul mediului în procesul de motivare pentru învățare? Ce strategii și ce metodologii ar facilita motivarea tuturor elevilor (mai ales atunci cînd e vorba de clase numeroase și cu elevi foarte diferiți ca nivel de dezvoltare)? Cum să-i învăț pe elevi să discearnă și să selecteze din imensitatea de informații doar ceea ce le trebuie? De ce pe parcursul școlarității se inversează și tipul de motivație dominantă? Care sînt factorii ce condiționează această schimbare? Cum să-i conving pe părinți, dar și pe elevi, că motivația și învățarea permanentă sînt primordiale în formarea personalității? Cum să facilitez procesul de învățare, pentru a-l face mai atractiv și mai interesant?

Toate aceste întrebări, dar și anumiți factori, de exemplu: goana elevilor după note mari, volumul mare de informații cuprins în programele de studiu, preferința multor colegi de breaslă (cu părere de rău) pentru metodele expositive (impuse tot de volumul de informații și de dorința ca în scurt timp să ofere elevilor cît mai multe cunoștințe), lipsa unei corelații între toate materiile școlare, dar și experiența de părinte-pedagog (cunoscînd situația elevilor și dincolo de clasă) au constituit punctul de pornire în realizarea acestei cercetări, scopul final fiind facilitarea studierii disciplinei *Limba și literatura română* prin motivarea elevilor pentru o învățare continuă și o implicare activă în propria formare.

În era informației și a cunoașterii, școlile trebuie să propună servicii care ar racorda posibilitățile instituției la noile realități sociale în care sînt plasați elevii și în care urmează să se integreze. Individul noii societăți are o evoluție fundamental diferită față de cea a generațiilor precedente: aceasta este principala problemă care impune școala să producă schimbări în modul de organizare a demersului de formare și pregătire a tinerilor pentru viața

ulterioară, deoarece omul începutului de mileniu trebuie să fie flexibil și creativ, pentru a se adapta unor condiții și cerințe de muncă redefinite permanent de avansarea tehnologiilor, de modificarea normelor care definesc cultura organizațiilor etc.

În anul academic 2010-2011, am realizat un chestionar pe două grupuri-țintă: clasele începătoare de gimnaziu, adică cl. a V-VI-a (eșantion A), pe de o parte, și clasele terminale – XI-XII-a (eșantion B), pe de altă parte, urmărind relația dintre motivele învățării și succesul școlar.

Ce îi împiedică pe elevi să devină motivați?

Răspunsurile cele mai frecvente sînt: suprasolicita-re; starea materială; sistem imperfect; sarcini repetitive; instrucțiuni neclare; morala; inechitatea; lipsa de comunicare; aprecieri descurajatoare; intoleranță față de răspunsurile „slabe”; nerecunoașterea realizărilor.

Dar ce îi motivează pe elevi?

Printre răspunsuri, am întîlnit: eforturile pe care le depun sînt recunoscute și apreciate atît de școală, cît și de familie; încrederea și sprijinul comunității (familia, administrația liceului, alți actori educaționali); încrederea în propriile forțe: că pot duce singuri o sarcină la bun sfîrșit; un mediu de lucru plăcut și armonios; relații afective; încurajarea și lauda; aprecierile sincere, necondiționate.

În pofda tututot neajunsurilor menționate, tinerii consideră școala o instituție necesară, chiar dacă motivul dominant este diploma obținută, și nu formarea lor ca personalități capabile să ia decizii, să acționeze, să promoveze valori etc. Marea problemă conștientizată în urma cercetării date este că *școala nu creează suficiente oportunități de dezvoltare a motivației intrinseci pentru învățare, atît de necesară pentru obținerea succesului.*

În baza acestui studiu, am constatat că, odată cu schimbarea particularităților de vîrstă, se schimbă și motivele pentru care elevul învață. Astfel, în eșantionul A, motivele cognitive constituie 29,31%, motivele competențelor profesionale – 54,31%, pe cînd în eșantionul B, motivele cognitive ajund la 17,09% și cele ale competențelor profesionale – 38,46%, fapt ce denotă un interes sporit față de cunoștințe și satisfacere a așteptărilor părinților și cadrelor didactice la eșantionul A, pe cînd la eșantionul B acesta scade în favoarea motivelor superioare (după piramida lui Maslow). Motivele superioare cresc considerabil în eșantionul B: 19,66% – motive de autorealizare, 13,68% – motive de autoafirmare și 10,26% – motive de afiliere; iar la eșantionul A am constatat următoarele rezultate: 6,90% – motive de autorealizare, 5,17% – motive de autoafirmare și 1,72% – motive de afiliere.

Conchid deci că e de datoria noastră a cunoaște care sînt motivele dominante de învățare ale elevilor, pentru a putea racorda cerințele proprii la preferințele, dar și la necesitățile celorla pe care îi avem în față.

Din activitatea desfășurată la catedră, am dedus că, dacă poți să ajungi la sufletul copilului, este parcurs o

jumătate din drumul spre reușită. Nu trebuie să uităm însă că nimeni nu ne poate oferi rețete pentru performanță, deoarece în fața cadrului didactic se află personalități diferite, ceea ce reclamă o abordare a educației adaptată la fiecare educabil.

Motivația pentru învățare este rezultatul unui complex de factori: sociali, culturali, personali și contextuali. *Stimularea motivației elevului este o artă care ține de măiestria și harul didactic al profesorului.* Dascălul trebuie să aibă în vedere faptul că modul în care își desfășoară demersurile la clasă, sistemul de evaluare și chiar propria atitudine pot influența dinamica motivațională a elevului, pe cînd o activitate didactică nemotivantă elimină nevoia de a ști, de a înțelege a elevului, ducînd la manifestarea unui comportament deviant sau chiar la absenteism școlar.

În Raportul de la Roma, consacrat motivației învățării, se accentuează rolul acesteia ca o condiție a emancipării, a progresului și a dezvoltării umane. Acest subiect a fost dezbătut pe larg la nivel academic și decizional de multe organizații internaționale. [10]

În condițiile în care există o ofertă diversificată și foarte atractivă de oportunități de petrecere a timpului și de activități sociale, este foarte important să înțelegem valoarea socială a motivației în mobilizarea resurselor umane pentru învățare.

Putem remarca, astfel, un decalaj, care riscă să se adîncească, între intențiile de reformă și dezvoltare a sistemului școlar, a învățămîntului formativ, democratic și cultura școlară dominantă, bazată încă pe *instrucție*, pe transmiterea de informație străină nevoilor, intereselor și aspirațiilor copiilor și tinerilor.

Problema care se impune este *cum creștem motivația?* Studiile în domeniu au demonstrat că: $M=C+E$, unde M – motivație, C – strategii de predare de calitate, E – echitate. [6, p.58]

Cercetările arată că există patru arii-cheie care influențează motivația:

1. Crearea unui mediu de susținere

Pentru a fi motivat, el trebuie să se simtă bine. Acest lucru acționează ca un impuls și noi, profesorii, urmează să descoperim de fiecare dată situații care le creează comfort elevilor noștri. Ca exemplu aș putea nominaliza aici apropierea în timpul orelor de toți copiii și comunicarea “de aproape” cu ei, modificarea permanentă a grupurilor de lucru în scopul stabilirii unor relații asertive, afectuoase și a evitării respingerii unor elevi, acceptarea ideilor, provocarea la discuții.

În liceul în care activez a fost aplicat un chestionar. La solicitarea de a continua gîndul *Cel mai tare îmi place să merg la orele la care...*, majoritatea copiilor au răspuns ... *profesorii nu pun note negative pentru temele nefăcute; profesorul explică tema calm; profesorul e obiectiv; învăț bine; înțeleg; sînt apreciat* etc.

2. Implicarea tuturor elevilor

Elevul trebuie să se simtă important în procesul de învățare prin luare de atitudine și de decizii, prin accentuarea aspectelor pozitive de care dă dovadă, prin acordarea de șanse egale tuturor, prin promovarea ajutorului reciproc, prin *descoperirea* fiecărui copil etc.

3. Asigurarea feedback-ului

Elevul merită să aibă susținerea și acordul nostru în ceea ce face. În caz contrar, incertitudinea poate să-i inhibe dorința de a continua activitatea. De obicei, profesorul apelează la un feedback “scurt” – *bine ori da*, sau emoțional, lăudând sau criticând. Dar nu trebuie să uităm că feedback-ul analitic este cel mai indicat, deoarece oferă nu numai concluzia *că e bine* sau *e rău*, ci și argumentul care îl ajută pe elev să perceapă unde a ajuns sau ce nu a realizat bine, ajutându-l să-și îmbunătățească performanțele.

4. Recunoașterea efortului și a realizărilor

Răspunsurile elevilor necesită o apreciere imediată, iar, în timpul învățării, aprecierea efortului e mult mai importantă decât a rezultatelor obținute. Experiența mea de pedagog demonstrează că, dacă răspunsul, activitatea sau efortul este apreciat, iar elevul este încurajat, efortul lui crește, astfel rezultatele ajung a fi cele mai neașteptate, și viceversa, dacă este pedepsit pentru o nereușită sau pentru faptul că nu a făcut ce i-am cerut noi, efortul și motivația față de obiectul dat scade.

CREAREA SITUAȚIILOR DE INTEGRARE SIMULATE ȘI/SAU AUTENTICE

Pentru a crea cât mai multe oportunități de formare a competențelor ce derivă din cea *de a învăța să înveți*, noi, profesorii, urmează să “aducem realitatea cât mai des în clase”, adică să formulăm sarcini de lucru care ar miza pe identificarea de experiențe, pe reproducerea, dar și pe completarea acestora cu noi observații, obținute în urma realizării acestor sarcini. [7]

A. Simulate

- În clasa a XII-a, la tema *Limbaajul mass-media*, le-am propus elevilor să-și imagineze că au posibilitatea să participe la un concurs de granturi pentru editarea unui ziar, ei având sarcina să gândească prima pagină a acestui ziar (indicând titlul, 4-5 rubrici, un articol etc.). Prima etapă a presupus expunerea tuturor elaborărilor, iar cea de-a doua – prezentarea ziarelor, fiecare având posibilitatea să-și argumenteze oferta.
- Un alt exemplu în acest sens sînt proiectele de grup pe diferite teme: *Toponimica localității*, *Datini de Crăciun la noi în sat* etc.
- Realizarea CV-urilor personajelor literare (ca metodă de învățare, dar și de evaluare a lecturilor).
- Crearea de istorii concrete, de relații între elevi și cartelele (imaginile) propuse. De exemplu: *Construiește un dialog, în grup, pornind de la cartela dată sau Ce*

legături ați putea identifica între imaginea propusă și experiența voastră din vacanța recentă etc.

- Realizarea proiectelor de grup: *Cartea – leac pentru suflet*, proiect soldat cu două mari activități: realizarea unei cărți (a clasei) și prezentarea acesteia claselor paralele. Ne-am ghidat după următoarele principii: participării active; accesibilității (fiecare a făcut ce a putut mai bine); corelării activității de grup și individuale; libertății de alegere; flexibilității; ascultării active; atractivității materialului; diferențierii lucrului; creativității; interdisciplinarității etc. [3]

Am pornit de la un brainstorming *Cum vă imaginați o carte ideală despre carte?*, iar pe parcursul acestui asalt de idei am realizat un clustering care a cuprins subiectele prioritare ale proiectului: *Din istoria apariției cărții; Creații proprii dedicate cărții; Careuri de cuvinte, jocuri; Sondaje realizate de copii cu alți colegi despre rolul cărții în viața omului; Prezentarea unor cărți; Desene, imagini, simboluri; Știați că...; Coperta.*

După identificarea principalelor subiecte, fiecare și-a ales subiectul preferat, apoi am discutat cum vom proceda, unde vom căuta informații, cu cine vom discuta etc. Fiecare grup și-a ales un lider care urma să monitorizeze materialele realizate de membrii acestuia. Pasul următor l-a constituit selectarea și însumarea materialelor într-o singură carte improvizată, apoi realizarea unei cărți în format mai mare, în culori, cu toate materialele culese la computer și ultima etapă – prezentarea proiectului în sala de festivități.

B. Autentice

- *Scrierea unui jurnal reflexiv* despre activitatea de la orele de română, în decursul unei săptămîni/luni/semestru, în care elevul să noteze ce a învățat, ce nu i-a plăcut, ce tip de sarcini a realizat cu plăcere, dar care i-au creat disconfort etc.
- *Ajutăm elevii să-și stabilească obiective de învățare* reieșind din situația concretă. Este foarte important ca fiecare copil să se implice în propria dezvoltare, iar noi să-i creăm șanse de manifestare conștientă și responsabilă.

De exemplu, la început de semestru/an, propun un model de autoanaliză a propriei situații pornind de la următoarele indicații: (1). Analizează-ți rezultatele și numește 3 lucruri pe care ai dori să le realizezi în acest semestru/an. (2). Scrie doi-trei pași pe care trebuie să-i faci în realizarea acestor lucruri. (3). Ce vei avea de câștigat dacă atingi aceste obiective? (4). Cu ce te pot ajuta părinții/profesorii în realizarea acestor obiective?

Vreau să mă opresc puțin la acest exercițiu pe care îl practic la primele lecții din an și care îmi furnizează informații ce mă ajută ulterior în proiectarea și desfășurarea eficientă a orelor. În acest context, vreau să mărturisesc un caz care m-a ajutat să-mi reorientez unele strategii de lucru. Avînd lecții în clasele mari, de cele mai dese ori

elevii refuzau să vorbească în fața clasei, invocând fel de fel de motive. Citind răspunsurile elevilor în urma exercițiului la care m-am referit anterior, am descoperit un caz în care cineva știa bine tema, iar când era întrebare, nu putea să se concentreze, deoarece avea emoții. Din aceste considerente, își dorea să poată vorbi liber și fluent în fața grupului. Împreună, am fixat să facă următorii pași: (1). să recite toate poeziile memorate în fața clasei; (2). să rostească (alături de alți colegi) alocuțiuni (10-15 min.), fiecare fiind pus în situația de a vorbi în fața grupului, de a răspunde la întrebări.

Apoi, am proiectat și alte activități care "ochesc" aceeași țință: prezentarea referatelor în fața clasei, luări de cuvânt la careuri, sărbători etc.

În concluzie, vreau să spun că *experiența plus un model de conduită/de răspuns conduc la formarea abilităților metacognitive*.

Pentru a înțelege în ce măsură elevii sînt atrași *a priori* de realizarea unei sarcini, Terry Crooks propune un criteriu simplu: *învățarea ca verb, nu ca substantiv*. Or, mai recurgem puțin la învățarea bazată pe experiență. [11, p. 133]

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Clarke, P., *Comunități de învățare: școli și sisteme*, Ed. Arc, Chișinău, 2002.
2. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Ed. Litera-Internațional, Chișinău-București, 2000.
3. Pânișoară, I.-O., *Profesorul de succes, 59 de principii de pedagogie didactică*, Ed. Polirom, Iași, 2009.
4. Iucu, R., *Managementul clasei de elevi*, Ed. Polirom, Iași, 2006.
5. *Legea Învățămîntului din Republica Moldova*, 1995.
6. Popenici, Ș.; Fartușnic, C., *Motivația pentru învățare*, DPH, 2009.
7. Sălăvăstru, D., *Psihologia învățării. Teorii și aplicații educaționale*, Ed. Polirom, Iași, 2009.
8. Scîlîf, L.; Goraș-Postică, V.; Cosovan, O.; Cartaleanu T., *O competență-cheie: a învăța să înveți*, Chișinău, 2010.
9. www.calificativ.ro/strategii_generale_pentru_a_motiva-elevii
10. [www.proeducation.md/Motivația pentru a învăța](http://www.proeducation.md/Motivati%C3%A2 pentru_a_%C3%82nv%C3%A2)



Sergiu MUSTEATĂ

dr., UPS Ion Creangă din Chișinău

Competențele de formare profesională inițială a profesorilor de istorie în Republica Moldova

Rezumat: În acest articol sînt prezentate competențele profesorilor de istorie în conformitate cu actualul Cadrul Național al Calificărilor pentru Învățămîntul Superior. Documentul respectiv este mai detaliat ca precedentul, iar competențele profesionale sînt descrise după ciclurile de studiu – licență, masterat și doctorat.

Abstract: This paper is presenting the competences of ITT of history teachers by actual National Frame of the Qualifications for Higher Education. The new document is more detailed than old one and professional competences are described according to educational levels: BA, MA and PhD.

Keywords: competences, high education, History, qualification, training of teachers.

Pentru fiecare specialitate și specializare, la care se realizează pregătirea profesională în cadrul Universităților din Republica Moldova, a fost elaborat standardul de formare profesională în care se specifică finalitățile – competențele de care trebuie să dispună studentul la absolvirea instituției de profil. Cadrul Național al Calificărilor pentru Învățămîntul Superior aprobat de Ministerul Educației al Republicii Moldova în anul 2010 la nr. 141 include domeniile de formare profesională *Educație și formarea profesorilor*. Programul de formare

profesională în domeniul istoriei este la numărul 141.10, iar educația civică – 141.15. Ținînd cont de faptul că aceste prevederi au rămas cumva în umbră, considerăm oportună publicarea și distribuirea lor în mediile de formare inițială și continuă.

Studentul este pregătit în vederea desfășurării eficiente a activităților instructiv-educative în sistemul național al educației în corespundere cu specialitățile pe care le studiază la facultate, dar și pentru încadrarea în studii postuniversitare, avînd variate posibilități pen-

tru examinarea pregătirii sale profesionale. În conformitate cu obiectivele Curriculumului Național al Republicii Moldova, profesorul de istorie, geografie, educație civică și limbi moderne trebuie să fie un specialist competent în domeniul de specialitate, înzestrat cu erudiție și cultură, apt de a răspunde provocărilor epocii contemporane; un bun cultivator al tradițiilor culturii naționale și universale, să posede înalte calități morale și civice, să dea dovadă de responsabilitate și creativitate în activitatea sa profesională. Viitorii profesori vor achiziționa diverse cunoștințe, valori, abilități, competențe, ceea ce le va permite să le aplice în practică, utilizând tehnologiile informaționale moderne, instruirea interactivă în scopul realizării standardelor academice la specialitate, îmbinând disciplinele teoretice fundamentale din blocul psihopedagogic și din domeniul de specialitate cu practica¹.

Planul-cadru provizoriu pentru ciclul I (studii superioare de licență), aprobat de Ministerul Educației în 2005, prevedea un șir de finalități pentru formarea profesională a cadrelor didactice ce se axau pe formarea următoarelor competențe:

- *competența gnoseologică;*
- *competența prognostică;*
- *competența praxiologică;*
- *competența managerială;*
- *competența de evaluare a activității profesionale;*
- *competența comunicativă și de inserție socială;*
- *competența de cercetare/investigare;*
- *competența de formare continuă*

prin identificarea nevoilor de formare profesională în dependență de evoluția teoriei și practicii pedagogice.

Noul Cadrul Național al Calificărilor pentru Învățământul Superior. Domeniul de formare profesională (2010) cuprinde *finalități de studiu și competențe pe ciclurile de studiu – licență, masterat și doctorat*².

Mai jos prezentăm descifrarea finalităților de studiu și a competențelor.

Licență	
Competențe-cheie specifice pentru disciplina de profil	Competențe-cheie generice
Comune pentru învățământul pedagogic și științele educației	Comune pentru învățământul pedagogic și științele educației
Absolventul va fi capabil: – să identifice conceptele fundamentale din domeniul istoriei, științelor educației; – să comenteze/interpreteze textele istorice și faptele istorice din diverse perspective; – să realizeze o apreciere argumentată a fenomenelor istorice, sociale, educaționale; – să aplice cunoștințele generale și de specialitate în procesul activității instructiv-educative; – să analizeze conceptele, tendințele și direcțiile de dezvoltare a istoriei și istoriografiei; – să cunoască și să aplice diverse tehnici și registre de comunicare, informare racordate la un context cultural, social, de vîrstă etc.; – să-și îmbogățească permanent calificare profesională, să aplice procedee eficiente de identificare, selectare și utilizare a informației, să se orienteze în literatura de specialitate și în bibliografia înrudită specializării; – să opereze cu diverse strategii de proiectare didactică a obiectivelor și conținuturilor educaționale istorice din perspectiva exigențelor contemporane în învățământul formativ; – să demonstreze capacități de predare-învățare-evaluare în cadrul demersului educațional;	Absolventul trebuie să posede: – abilități de învățare continuă/autoinstruire; – abilități de comunicare eficientă (orală și în scris); – abilități de colaborare, de funcționare efectivă în cadrul grupului; – capacități de soluționare/rezolvare a problemelor; – abilități de examinare clară a ideilor, de argumentare a propriei poziții în luarea deciziilor; – abilități de planificare și monitorizare eficientă a timpului; – abilități de utilizare a noilor tehnologii informaționale și educaționale; – capacități de evaluare și autoevaluare a propriilor performanțe; – abilități de evaluare a fenomenelor multiculturale/finalitățile de studiu;

1 Cadrul Național al Calificărilor pentru Învățământul Superior. Domeniul de formare profesională 141 Educație și formarea profesorilor. Programul de formare profesională 141.10 Istorie, aprobat de către Ministerul Educației al Republicii Moldova în anul 2010, p. 3-4.

2 Ibidem, p. 10-12.

– să eficientizeze activitatea profesională prin utilizarea noilor tehnologii de predare-învățare-evaluare, adaptate la condițiile interne; – să completeze cunoștințele teoretice în dependență de noile realități ale activității profesionale; – să-și asume diverse roluri în procesul de instruire.	– capacități de manifestare a toleranței în raport cu alte persoane și comunități, a tactului și a deontologiei profesionale în cadrul comunicării; – capacități de formare a motivației pozitive în diverse situații de învățare.
--	---

Masterat	
Competențe-cheie specifice pentru disciplina de profil	Competențe-cheie generice
Comune pentru învățământul pedagogic și științele educației	Comune pentru învățământul pedagogic și științele educației
Deținătorul diplomei de master trebuie: – să dezvolte competențele achiziționate în ciclul I; – să elaboreze proiecte de cercetare în științe istorice și științe ale educației; – să identifice problemele, să stabilească prioritățile de cercetare în domeniul științelor educației/istorice; – să cunoască și să aplice metodologia și instrumentariul cercetării științifice; – să demonstreze capacități de analiză în problemele de interes major al domeniului și a problemelor ce interferează cu domenii conexe; – să experimenteze rezultatele cercetării din domeniu în practica proprie; – să utilizeze rezultatele cercetărilor în activitatea profesională; – să adapteze realizările științifice din alte domenii la procesul de predare-învățare-evaluare a istoriei.	Deținătorul diplomei de master trebuie să posede: – abilități de cercetare a fenomenelor din domeniul științelor educației/istoriei din diverse perspective metodologice; – abilități de comunicare în domeniul profesional avansat; – abilități de utilizare a noilor tehnologii informaționale, în procesul de comunicare și de cercetare; – capacități de analiză și sinteză a datelor științifice; – capacități de a pune și rezolva probleme științifice; – abilități de a reflecta asupra propriului progres și a-și evalua performanțele; – abilități de proiectare, cercetare, implementare și prezentare a unor proiecte de investigare proprii; – abilități de elaborare a unei cercetări educaționale în diferite contexte; – abilități de consiliere.

Doctorat	
Competențe-cheie specifice pentru disciplina de profil	Competențe-cheie generice
Comune pentru învățământul pedagogic și științele educației	Comune pentru învățământul pedagogic și științele educației
Deținătorul diplomei de doctorat trebuie: – să utilizeze cunoștințe specializate pentru a analiza probleme de anvergură; – să demonstreze abilități de cercetare independentă a fenomenelor istorice și istoriografice; – să exerseze propria responsabilitate și inițiativă în activitatea educațională.	Deținătorul diplomei de doctorat trebuie să demonstreze: – abilități de cercetare în domeniul științelor educației și a domeniilor adiacente; – capacități de creare și interpretare a noilor cunoștințe prin realizarea unei cercetări originale; – capacități de a se implica într-un dialog critic în cadrul domeniului profesional; – competențe critice și autocritice; – capacități de comunicare a rezultatelor cercetării și inovațiilor; – abilități de prezentare și susținere în public a rezultatelor cercetărilor științifice; – creativitate în cercetarea științifică.

Totodată, Noul Cadrul Național al Calificărilor pentru Învățământul Superior. Domeniul de formare profesională cuprinde descrierea competențelor generale și specifice racordate la nivelul descriptorilor de la Dublin pentru ciclul I și II:

Licență	
Ratingul în funcție de importanță	Competențe generale
1	Capacitatea de analiză sistematică a conceptelor, teoriilor și problemelor generate de politicile educaționale
2	Abilitatea de a identifica potențialele conexiuni dintre aspectele cunoștințelor în domeniu și aplicarea lor în politicile și contextele educaționale
3	Capacitatea de a percepe diversitatea învățării și complexitatea procesului de studiu
4	Conștientizarea varietății contextelor în care se poate desfășura învățarea
5	Abilitatea de a conduce/monitoriza programe educaționale
6	Abilitatea de a evalua programe/materiale educaționale
7	Abilitatea de a desfășura cercetări istorice și didactice în diferite contexte

Ratingul în funcție de importanță	Denumirea succintă a competențelor-cheie specifice	Descrierea competențelor la finalizarea ciclului I. Științe ale educației la specialitatea <i>Istoria</i> Studentul trebuie să:	Nivelul descriptorilor de la Dublin
1	Cunoaștere și înțelegere	Demonstreze cunoașterea/înțelegerea conceptelor fundamentale din domeniul istoriei, pedagogiei, psihologiei	A
2	Cunoaștere și înțelegere	Cunoască sursele istorice materiale și spirituale și științifice de documentare privind corectitudinea lor istorică	A
3	Cunoaștere și înțelegere	Cunoască istoria națională și universală și procesele istorice contemporane, istoriografia	A
4	Cunoaștere și înțelegere	Cunoască operele/textele istorice de referință din istoria națională și universală	A
5	Cunoaștere și înțelegere	Cunoască percepțiile didacticii generale, psihologiei și a specificului predării, la diverse etape de școlarizare și la diferite profiluri	A
6	Aplicarea teoriilor (trecerea de la teorie la practică)	Cunoască și să aplice diverse tehnici și registre de comunicare, racordate la un context cultural, social, de vîrstă etc.	A-B
7	Aplicarea cunoștințelor	Abordeze științific fenomene istorice în termenii adecvați și actuali ai domeniului istoric	B
8	Aplicarea cunoștințelor și înțelegere	Posede practica rațională și funcțională a istoriei ca formă de instruire, aplicarea cunoștințelor istorice la toate nivelurile și pentru toate cadrele istorice	B
9	Aplicarea cunoștințelor și înțelegere	Ajusteze curriculumul la contexte educaționale specifice/să construiască diferite contexte în care are loc învățarea	B
10	Aplicarea cunoștințelor și înțelegere (trecerea de la teorie la practică)	Posede abilități de analiză a conceptelor și teoriilor existente în cadrul științelor educației, alegînd strategiile optime de lucru în clasă	B
11	Aplicarea cunoștințelor și înțelegere (trecerea de la teorie la practică)	Elaboreze proiecte de activitate profesională din diverse perspective	B
12	Aplicarea cunoștințelor și înțelegere (trecerea de la teorie la practică)	Aplice metodologii moderne de cercetare în domenii	B
13	Aplicarea cunoștințelor și înțelegere (trecerea de la teorie la practică)	Evalueze corect programele/materialele educaționale și rezultatele școlare	B-C

14	Abilități analitice și predictive	Analizeze și interpreteze fenomenele istorice din perspectiva interdisciplinară și transdisciplinară	C
15	Abilități analitice și predictive	Analiza și prognoza evoluării situațiilor politice, economice, culturale	C-D
16	Abilități analitice și predictive	Comenteze textele și faptele istorice din perspectiva socioculturală/sociolingvistică/semiotică/hermeneutică/fenomenologică/antropologică/structuristă	C
17	Abilități analitice și predictive	Aprecieze argumentat fenomenele istorice, educaționale	C
18	Abilități de comunicare	Să întrețină dialoguri interconfesionale, interetnice, interpersonale, să manifeste toleranță față de opiniile interlocutorilor	D
19	Abilități de comunicare	Corecteze și analizeze greșelile comise de elevi în procesul lansării mesajului oral și al producerii celui scris, prevenirea erorilor de exprimare	D
20	Abilități de învățare	Realizeze cercetări independente în probleme de istorie, istoriografie, teoria istoriei, filozofia istoriei, științe ale educației	E

Masterat

Ratingul în funcție de importanță	Competențe generale
1	Înțelegerea structurilor și scopurilor sistemelor educaționale
2	Abilități de elaborare și realizare a unei cercetări educaționale în diferite contexte
3	Competențe manageriale în domeniul educațional
4	Abilități de consiliere a elevilor și părinților
5	Capacitatea de evalua programe/materiale educaționale

Ratingul în funcție de importanță	Denumirea succintă a competențelor-cheie specifice	Descrierea competențelor la finalizarea ciclului I. Științe ale educației la specialitatea <i>Istoria</i> Studentul trebuie să:	Nivelul descriptorilor de la Dublin
1	Cunoaștere și înțelegere	Cunoștințe aprofundate în domeniul educației, al istoriei și științei istorice	A
2	Abilități analitice și predictive	Abilități de realizare a unui proiect de cercetare științifică	C
3	Aplicarea cunoștințelor și înțelegere	Abilitatea de a ajusta curriculumul la un context educațional specific	B
4	Aplicarea cunoștințelor și înțelegere	Competențe în aplicarea strategiilor de predare-învățare-evaluare, adaptate la condiții concrete	B
5	Aplicarea cunoștințelor și trecerea de la teorie la practică	Abilități de a elabora proiecte de activitate profesională din diverse perspective	B
6	Abilități analitice și predictive	Abilitatea de a vedea perspectiva dezvoltării curriculare	C
7	Abilități analitice și predictive	Competențe în consilierea studenților și a părinților	C
8	Abilități de comunicare	Abilitatea de a comunica eficient cu elevii/studenții, părinții elevilor, colegii	D
9	Abilități de comunicare	Competențe de soluționare colaborativă a problemelor	D
10	Abilități de învățare	Abilitatea de a-și evalua propriul demers didactic și de a reflecta asupra succeselor/insucceselor	E

ACTE NORMATIVE:

1. Regulamentul de organizare și desfășurare a procesului didactic al învățămîntului în instituțiile de învățămînt superior universitar din Republica Moldova, 1997.
2. Regulamentul de organizare a procesului de studii în baza sistemului european de credite transferabile (RCTS), 2004.
3. Ghid de implementare a Sistemului Național de Credite de Studiu, Chișinău, 2006.
4. Nomenclatorul domeniilor de formare profesională și al specialităților pentru pregătirea cadrelor în instituțiile de învățămînt superior, ciclul I, Legea nr. 142-XVI din 2005.
5. Planul-cadru provizoriu pentru ciclul I (studii superioare de licență), aprobat de Ministerul Educației, 2005.
6. Regulamentul cu privire la organizarea studiilor superioare de masterat, ciclul II. Cadrul Național al Calificărilor pentru Învățămîntul Superior aprobat de către Ministerul Educației al Republicii Moldova în anul 2010.
7. Regulamentul de evaluare a cunoștințelor, abilităților și capacităților de integrare ale studenților UPSC *Ion Creangă*, 2006.
8. Ghidul Studentului, Facultatea de Istorie și Etnopedagogie, Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă*, Chișinău, 2010.
9. Ghidul masterandului, Facultatea de Istorie și Etnopedagogie, Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă*, Chișinău, 2009.



dr., conf. univ., UPS Ion Creangă din Chișinău



dr., UPS Ion Creangă din Chisinau

Indicatori ai eficienței logiilor comunicative de edare a frazeologismelor engleze în învățămîntul superior

Rezumat: Acest studiu prezintă indicatorii eficienței tehnologiilor comunicative de predare a frazeologismelor engleze în învățământul superior. Integrarea frazeologismelor în predarea limbii engleze prin tehnologii comunicative determină calitatea limbajului studenților; reflectată de valori specifice competenței de comunicare: identificarea, decodificarea, descoperirea echivalentului semantic în limba română, codificarea în limba engleză, utilizarea contextuală a frazeologismelor engleze, integrarea lingvistică a acestora în conversație.

Abstract: *The study presents the efficiency indicators of teaching the English phraseological units through communicative technologies in higher education. The inclusion of the phraseological units in the teaching of the English language through communicative technologies, determines the quality of the students' English parlance reflected in the specific values of the communicative competence: identification, decoding, encoding, the contextual usage of the English phraseological units, the linguistic integration of the English phraseological units in the conversation.*

Keywords: *teaching English, higher education, communicability, linguistic competence, strategies, indicators of efficiency.*

Asimilarea limbii engleze în învățământul superior oferă oportunități și deschideri de acces către alte culturi și civilizații, **comunicativitatea** fiind *competența lingvistică* solicitată de Cadrul European Comun de Referință pentru

Limbi și presupunând, în primul rând, în termenii lui A. Vizental (2008), învățarea vocabularului și a unităților lexicale complexe, subliniind, astfel, valoarea limbajului [5]. Competența de comunicare, conform modelului exprimat în lucrarea *Competența de comunicare didactică. Repere epistemologice și metodologice* se definește prin capacitatea de relaționare a individului într-un grup, această dimensiune fiind indispensabilă și dependentă de capacitatea de cunoaștere a conținutului propriu-zis, în contextul cercetării de față, a limbajului frazeologic englez [4].

Potrivit Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi, învățarea și utilizarea unei limbi cuprinde un șir de acțiuni ale persoanei care, în calitate de actor social, își dezvoltă un ansamblu de competențe generale, în special competențe de comunicare bazate pe exploatarea mijloacelor lingvistice. Utilizând competențele de care dispun în contexte și condiții variate (în conformitate cu diferite constrângeri ale mediului), în vederea realizării activităților comunicative, se va produce receptarea și producerea textelor la anumite teme, abordând domenii specifice, aplicând strategiile cele mai adecvate pentru îndeplinirea sarcinilor didactice. Controlul acestei activități de către interlocutori conduce la consolidarea și perfecționarea respectivelor competențe [3, p. 15].

În condițiile realizării unui învățământ centrat pe competențe, se atrage o atenție deosebită strategiilor de predare-învățare-evaluare a limbii engleze, având în vedere faptul că necesitatea de a o cunoaște la nivel de comunicare devine tot mai pregnantă, aceasta fiind una dintre limbile de circulație internațională în toate domeniile vieții sociale [2].

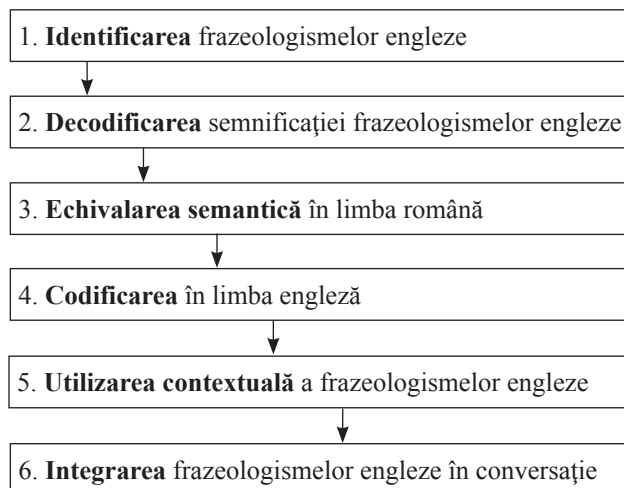
Având ca scop studierea *tehnologiilor comunicative de predare în învățământul superior*, am efectuat o cercetare din perspectiva utilizării frazeologismelor engleze în vorbire [1]. Investigarea literaturii de domeniu a condus la stabilirea unor etape în procesul de formare a competenței de comunicare, acestea fiind recunoscute ca *indicatori ai eficienței tehnologiilor comunicative de predare a frazeologismelor engleze în învățământul superior*. (vezi Figura 1)

Etapele invocate anterior sînt propuse în concordanță cu tehnologiile comunicative proiectate la nivelul:

- *strategiilor de receptare a limbajului frazeologic englez (LFE);*
- *producerii mesajelor, valorizînd LFE;*
- *interacțiunii comunicative autentice prin intermediul LFE.*

Strategia de receptare a LFE determină metodele, procedeele și mijloacele specifice, fiind realizate prin activități comunicative de receptare (orală și/sau scrisă). Indicațiile Cadrului de Referință demonstrează importanța primordială a acestor acțiuni, deoarece sînt indispensabile pentru orice activitate interactivă și pot

Figura 1. *Indicatori ai eficienței tehnologiilor comunicative de predare a frazeologismelor engleze*



fi realizate izolat, reieșind din funcțiile recepției. Aceste activități pot fi aplicate în funcție de formele de învățare (înțelegerea frazeologismelor engleze, consultarea dicționarelor, a manualelor de referință; citirea în gînd a textului; concentrarea atenției asupra expresiilor). În MPFETC, acestea, avînd la bază ca indicatori ai eficienței *identificarea și decodificarea*, vor forma *valori de identificare și decodificare a frazeologismelor engleze prin strategia comunicativă de receptare*.

Strategia producerii mesajelor, valorizînd LFE, a vizat metodologia *activităților de producere*. Acestea au semnificație de valoare socială, deoarece formează capacități de exprimare și expunere orală, calitatea lucrărilor scrise sau a vorbirii fluente, naturalețea exprimării din perspectiva frazeologismelor engleze. În MPFETC, acestea determină calitatea formării competenței de comunicare, avînd la bază ca indicatori ai eficienței *echivalarea semantică în limba română și codificarea în limba engleză*, dezvoltă *valori de echivalare semantică în limba română și codificare în limba engleză prin strategia comunicativă de producere a mesajului din perspectiva frazeologismelor engleze*.

Strategia interacțiunii, inclusă în MPFETC, se referă la procesul de relaționare, prin care actorii comunicării participă la un schimb de mesaje în formă orală și/sau scrisă, unde *producerea* alternează cu *recepția*, chiar suprapunîndu-se în comunicarea orală. Interlocutorii pot nu doar să vorbească în același timp, ei sînt în măsură să se asculte simultan, învățînd să interacționeze, ceea ce înseamnă mai mult decît a învăța să recepteze sau să producă enunțuri. Dat fiind faptul că interacțiunea are un rol central în procesul de comunicare, activităților de acest gen i se atribuie o importanță considerabilă în utilizarea și învățarea limbii. Mobilizînd recepția și producerea, *strategia interacțiunii* are la bază drept indicatori ai eficienței *utilizarea contextuală și integrarea lingvistică*,

formînd valori de utilizare contextuală și integrare lingvistică a frazeologismelor engleze în conversație. Activitățile de interacțiune în forma lor scrisă și/sau orală permit, prin intermediul traducerii sau interpretării frazeologismelor engleze, să producă pentru o terță persoană o (re)formulare accesibilă a expresiei, la care aceasta nu are acces direct, ocupînd un loc considerabil în funcționarea lingvistică normală a societăților noastre.

Tabelul 1. *Corelația strategiilor comunicative și a indicatorilor eficienței tehnologiilor comunicative de predare a frazeologismelor engleze*

Strategii comunicative	Indicatori ai eficienței tehnologiilor comunicative de predare a frazeologismelor engleze
I. Strategia receptării LFE	1. Identificarea frazeologismelor engleze 2. Decodificarea semnificației frazeologismelor engleze
II. Strategia producerii mesajelor , valorizînd LFE	3. Echivalarea semantică în limba română 4. Codificarea în limba engleză
III. Strategia interacțiunii comunicative autentice prin intermediul LFE	5. Utilizarea contextuală a frazeologismelor engleze 6. Integrarea lingvistică a frazeologismelor engleze în conversație

Pentru a demonstra aplicabilitatea tehnologiilor comunicative, considerăm necesar a prezenta corelația dintre indicatorii și descriptorii de performanță.

Tabelul 2. *Corelația indicatori ai eficienței tehnologiilor comunicative de predare – descriptori de performanță a frazeologismelor engleze*

Indicatori ai eficienței tehnologiilor comunicative	Descriptori
1. <i>Identificarea frazeologismelor engleze</i>	• Înțelege frazeologismele foarte simple referitoare la sine, la familie și la împrejurări concrete, cînd se vorbește rar și cu claritate; • poate să participe la o conversație simplă, cu condiția ca interlocutorul să fie dispus să repete frazeologismul neînțeles sau să-l reformuleze într-un ritm mai lent, pentru a facilita exprimarea; • poate formula întrebări de precizare a frazeologismelor cunoscute; • poate descrie o situație scurtă și simplă unei (unui) prietene (prieteni) cu frazeologisme foarte cunoscute.
2. <i>Decodificarea (înțelegerea unui grup de cuvinte ca unitate semantică)</i>	• Înțelege frazeologisme uzuale, frecvent întîlnite pe teme ce au relevanță personală; • poate citi frazeologisme foarte scurte și simple; • poate găsi anumite frazeologisme în diverse materiale (de ex., reviste) și poate înțelege informații personale scurte și simple; • poate comunica în situații simple și uzuale care presupun un schimb de frazeologisme familiare; • poate participa la discuții foarte scurte, chiar dacă nu înțelege suficiente frazeologisme pentru a întreține o conversație; • poate scrie o scrisoare personală foarte simplă, de exemplu, de mulțumire, în care particularizează mesajul prin frazeologisme cunoscute.
3. <i>Descoperirea echivalentului semantic în limba română</i>	• Înțelege frazeologisme esențiale în vorbirea standard pe teme familiare și sensul frazeologismelor, dacă sînt exprimate într-o manieră relativ clară și lentă; • înțelege texte redactate într-un limbaj uzual, descrierea evenimentelor, exprimarea sentimentelor prin frazeologisme în scrisori personale; • poate face față în majoritatea situațiilor care pot să apară în cursul unei călătorii printr-o regiune unde sînt utilizate multe frazeologisme.
4. <i>Codificarea în limba engleză</i>	• Înțelege discursuri destul de lungi și poate urmări chiar și o argumentare complexă, dacă frazeologismele din comunicare sînt relativ cunoscute; • înțelege majoritatea frazeologismelor în textele studiate; • poate utiliza în vorbire frazeologisme cu un anumit grad de spontaneitate și de fluență, care fac posibilă participarea normală la o conversație cu interlocutori nativi;

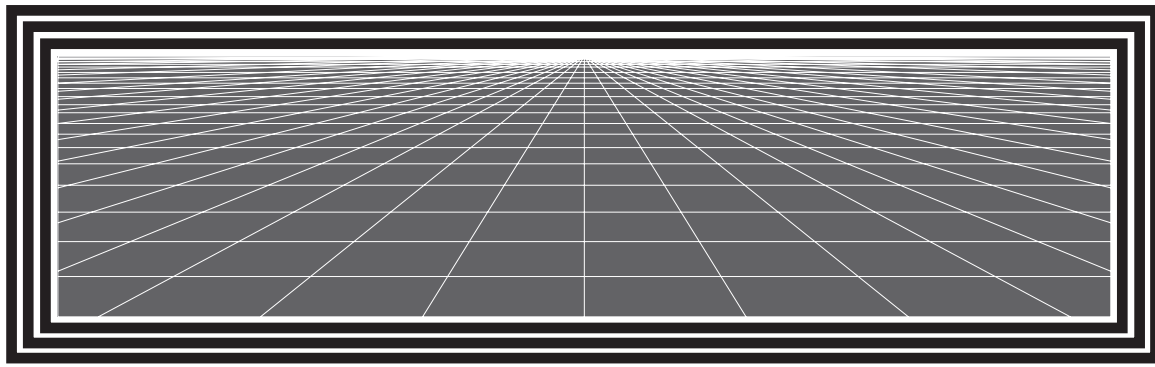
	- poate participa activ la o conversație în situații familiare, exprimându-se în limbajul frazeologic al nativilor; - poate scrie texte clare și detaliate cu o gamă vastă de frazeologisme legate de domeniul de interes; - poate scrie scrisori subliniind prin frazeologisme semnificația pe care o atribuie personal evenimentelor sau experiențelor.
5. Utilizarea contextuală a frazeologismelor engleze	- Poate înțelege un discurs lung și încărcat de frazeologisme fără prea mare efort, chiar dacă nu este clar structurat, iar conexiunile sînt numai implicite și nu semnalate în mod explicit, sesizînd diferențele stilistice; - se poate exprima fluent și spontan, utilizînd frazeologisme, fără a fi nevoie să caute cuvintele în mod prea vizibil; - poate formula expresii frazeologice cu precizie în intervenții din cadrul discuțiilor; - se poate exprima prin texte clare, subliniind aspecte pe care le consideră importante, prin adăugarea nuanțelor de frazeologisme.
6. Integrarea lingvistică în conversație	- Înțelege frazeologisme în limba engleză fără dificultate, indiferent dacă este vorba despre comunicarea directă sau chiar dacă ritmul vorbitorilor nativi este rapid, cu condiția de a avea timp pentru familiarizarea cu un anumit accent; - poate citi cu ușurință orice tip de text, chiar dacă este abstract sau complex din punct de vedere lingvistic; - poate participa fără efort la orice conversație sau discuție fiind familiarizat(ă) cu orice frazeologism; - se poate exprima fluent, utilizînd frazeologisme cu precizie de sens; - poate relua ideea și restructura frazeologismul cu abilitate, în așa fel încît dificultatea să nu fie sesizată.

În concluzie, eficientizarea procesului de învățămînt din perspectiva tehnologiei comunicative constă în identificarea unor soluții didactice, recomandarea unor strategii care tind să răspundă cel mai bine la întrebările apărute în cadrul cercetării: *Cum să asigurăm o predare comunicativă a frazeologismelor engleze în învățămîntul superior? Ce strategii ar garanta asimilarea calitativă a limbii engleze, în general, și a frazeologismelor, în special? Ce caracteristici ale competenței de comunicare în limba engleză constituie indicatori ai cunoașterii frazeologismelor engleze în procesul educațional?*

În acest sens, prin cercetarea în cauză a fost posibilă stabilirea indicatorilor eficientizării predării-învățării-evaluării frazeologismelor engleze în învățămîntul superior: *identificarea, decodificarea, descoperirea echivalentului semantic în limba română, codificarea în limba engleză, utilizarea contextuală a frazeologismelor engleze, integrarea lingvistică în conversație*, aceștia asigurînd proiectarea strategiilor didactice la limba engleză.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bushnaq, T., *Tehnologii de dezvoltare a limbajului frazeologic prin intermediul predării comunicative a limbii engleze la studenți*, în: *Univers Pedagogic*, nr. 1, 2011.
2. *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: predare, învățare, evaluare*. Comitetul Director pentru Educație „Studierea limbilor și cetățenie europeană”, Tipografia Centrală, Chișinău, 2003.
3. Camenev, Z.; Bushnaq, T.; *Techniques for Teaching English Phraseological Vocabulary at the University Level*, Conferința Științifică Internațională Priorități actuale în procesul educațional, CEP USM, Chișinău, 2010.
4. Sadovei, L., *Competența de comunicare didactică*, UPS I. Creangă, Chișinău, 2008.
5. Vizental, A., *Metodica predării limbii engleze*, Ed. Polirom, Iași, 2008.



INCLUSIV EU



Valentina CHICU

Universitatea de Stat din Moldova

Evaluarea în incluziunea educațională: de la teorie la practică

Rezumat: Articolul conține repere teoretico-practice ale abordării integralizate a evaluării în educația incluzivă și constituie un suport pentru cadrele didactice care construiesc procesul educațional pentru copiii cu cerințe educative speciale în baza Planului Educațional Individualizat.

Abstract: The article contains theoretical and practical landmarks of integralized approach to assessment in inclusive education and constitute a support for teachers who build

educational process for children with special educational needs based on the Individualized Educational Plan.

Keywords: evaluation, special educational needs, inclusive education, Individualized Educational Plan, finalities.

Educația își propune să abiliteze fiecare copil cu competențe necesare și suficiente pentru integrarea sa socială, exercitarea cetățeniei active și valorificarea propriului potențial. Nu ar fi o misiune foarte dificilă dacă toți copiii ar dispune de același potențial și de un nivel identic de pregătire inițială, dacă ar învăța în același fel, dacă ar aborda similar situațiile de învățare, dacă... Dar provocarea școlii contemporane este asigurarea calității procesului de predare-învățare-evaluare centrat pe copil, încadrat în diversitate culturală, diversitate de individualități, diversitate de cerințe educaționale, inclusiv foarte speciale etc. În anul școlar 2012-2013, piatra de încercare pentru cadrele manageriale și didactice din instituțiile preuniversitare orientate pe dimensiunea „promovarea și dezvoltarea educației incluzive”¹ este procesul de evaluare, considerat a fi unul multiaspectual, dificil și responsabil. Problematika evaluării, în general, și în instituția incluzivă, în particular, a fost abordată în ultimii ani în mai multe documente și lucrări autohtone. Menționăm

în acest sens *Curriculumul școlar modernizat (2010); Adaptări curriculare și evaluarea progresului școlar în contextul educației incluzive. Ghid metodologic*, autori M. Hadîrcă și T. Cazacu, care conține un capitol dedicat evaluării progresului școlar al elevilor cu cerințe educaționale speciale în contextul educației incluzive, precum și *Incluziunea socio-educatională a copiilor cu dizabilități în grădinița de copii*, în care autorii A. Grăjdianu, M. Vrânceanu și V. Pelivan se referă la evaluarea preșcolarilor. Literatura de specialitate din R. Moldova reflectă problematica evaluării în educația incluzivă. În cele ce urmează, voi creiona un cadru general teoretic în care voi circumscrie detalii practice ale evaluării mai puțin abordate de autorii de la noi, dar, din punctul meu de vedere, cu rol determinant asupra calității și impactului evaluării în școala incluzivă.

În contextul educațional incluziv, este recomandată *abordarea integralizată* a evaluării – ce accentuează percepția integră (nesegmentată) a procesului educațional, conexiunile indispensabile ale *evaluării* cu *predarea și învățarea*; continuitatea logică dintre evaluarea inițială, evaluarea continuă/formativă și evaluarea finală/normativă etc. Evaluarea în integralitatea sa solicită o abordare complexă și completă prin stabilirea nivelului

1 *Organizarea procesului educațional în învățământul preșcolar, primar, gimnazial și liceal. Anul de studii 2012-2013. Sugestii, recomandări metodologice și manageriale*, Ministerul Educației, www.edu.md

actual, analiza factorilor ce au determinat respectivul nivel, oferirea pronosticului și a recomandărilor referitoare la dezvoltarea ulterioară a copilului, la procesul de predare-învățare și la rolurile actorilor educaționali în acest proces. Abordarea integralizată a evaluării în educația incluzivă presupune un proces complex, continuu, dinamic de cunoaștere și estimare cantitativă și calitativă a nivelului și a particularităților de dezvoltare a competențelor *academice* și *nonacademice*: comportamentale, socioemoționale, comunicative, de autonomie personală și autoîngrijire etc. Aceasta conferă evaluării autenticitate, deoarece solicită aprecierea proceselor și a rezultatelor/produselor semnificative pentru copil, pentru integrarea sa socială și valorificarea propriului potențial. Rolul *evaluării* în procesul educațional este cel de catalizator, nu doar de apreciere a unor rezultate. Evaluarea declanșează dezvoltarea.

Incluziunea educațională a copilului cu cerințe educative speciale începe cu *evaluarea primară/inițială*. Anterior, cadrelor didactice nu li se solicita realizarea evaluării pedagogice primare a copilului, transferul deciziilor evaluative ale medicilor și psihologilor în obiective concrete de dezvoltare a copilului. Astăzi însă formarea competenței de a formula concret și corect constatările efectuate în urma evaluării primare/inițiale a elevului cu CES este un pas indispensabil, deoarece de calitatea evaluării primare/inițiale depinde procesul ulterior de evaluare: anume la această etapă se stabilește cadrul de referință pentru evaluarea progresului copilului. Evaluarea primară/inițială presupune constatarea nivelului actual a copilului și estimarea, în baza analizei potențialului său, a obiectivelor individuale de dezvoltare. Descrierea nivelului actual de dezvoltare a elevului este o constatare concretizată, care include obligatoriu 3 aspecte importante:

- nivelul actual de realizări ale elevului (cuantificate);
- specificarea nivelului constat (interpretarea datelor);
- descrierea impactului celor constatate asupra implicării elevului în activitățile educaționale generale/descrierea barierelor în implicarea elevului în procesul educațional alături de semenii.

Exemplul 1: *În concordanță cu standardele curriculare, la citire, Elena atinge nivelul notei 5. În ceea ce privește fluența, aceasta este satisfăcătoare; în timp ce nivelul de înțelegere a textului citit nu-i permite să realizeze sarcinile ce vizează acest aspect în conformitate cu cerințele curriculare (nu poate realiza sarcini în baza conținutului textului: nu răspunde la întrebările de după text, nu poate aplica informația din text, nu are o opinie vizavi de cele citite).*

Exemplul 2: *Ion rezolvă corect aproximativ 60% din exercițiile de înmulțire cu o cifră și circa 50% din exercițiile simple de împărțire la o cifră – ceea ce este cu mult sub nivelul semenilor săi. Pentru a însuși această materie, pe care se bazează următoarele teme la matematică, el trebuie să lucreze suplimentar.*

Exemplul 3: *Ion pronunță sunetul „r” corect în circa 80% din cuvinte (izolat). El întâmpină dificultăți în pronunțarea sunetului „r” în vorbire, ceea ce împiedică interacțiunea cu semenii, în clasă/școala de cultură generală.*

În exemplele prezentate sînt evidente toate cele trei aspecte ale **constatării** nivelului de dezvoltare a elevului enumerate mai sus. Anume la acest nivel concret vom raporta rezultatele obținute de elevii respectivi pentru a estima *progresul*, vom analiza dinamica, evoluția.

Pentru o evaluare eficientă, trebuie să identificăm și nivelul de *performanță* atins de elev. Aprecierea acestuia se realizează prin raportarea nivelului real atins de către elev (la o etapă concretă ori la sfîrșitul unui proces) la standardele curriculare, la competențe. Pentru a aprecia nivelul de performanță a elevilor care studiază în baza unui PEI, este necesar să proiectăm finalitatea pe care urmează să o atingă. La identificarea finalităților de învățare se vor lua în calcul factorii determinanți, și anume:

- **starea sănătății** elevului – efortul în învățare nu va avea consecințe negative asupra sănătății;
- **aptitudinile** de învățare ale elevului – analiza acestora se va face din perspectiva *zonei proxime de dezvoltare* (ZPD – prezintă diferența dintre ceea ce copilul poate realiza singur, în procesul rezolvării problemelor și adaptării, și ceea ce poate achiziționa doar cu ajutorul adulților ori al colegilor, deoarece îi depășește potențialul activ în momentul dat)²;
- **potențialul** elevului – se vor dezvolta competențele semnificative în contextul valorificării potențialului elevului (de exemplu: dacă elevul dispune de o bună condiție fizică, atunci profesorul va proiecta finalități care îi vor valorifica potențialul fizic – de exemplu, participarea la concursuri sportive etc.);
- **volumul încărcăturii** generale a elevului – se va da prioritate finalităților importante din perspectiva dezvoltării autonomiei personale și a integrării sale sociale;
- **interesele copilului/opinia părinților**.

Finalitățile proiectate trebuie să fie măsurabile și să reflecte performanțele așteptate peste o perioadă de timp

2 Albu, E., *Psihologia vîrstelor*, Ed. Universității Petru Maior, Tîrgu-Mureș, 2007.

concretă. Formularea acestora trebuie să includă:

- nivelul inițial/punctul de plecare constat la începutul perioadei;
- nivelul final/finalitatea: unde/ce nivel concret proiectăm să atingă elevul la sfârșitul perioadei de timp determinate;
- unitatea de măsură și modalitatea de evaluare (cum vom ști că elevul a obținut rezultatele proiectate?).

Voi prezenta și voi analiza două exemple de formulare a finalităților.

Exemplul 1	Exemplul 2
<i>La sfârșitul semestrului, Ion își va îmbunătăți fluența și corectitudinea citirii de la 80 la 100 cuvinte pe minut. Evaluarea se va realiza de către profesor în baza lecturii textelor din manual.</i>	<i>Boris își va îmbogăți vocabularul, va identifica ideile principale, faptele și opiniile, scopul autorului, inferențele (concluziile), clasificările, deducțiile din textul citit până la 90% precizie.</i>
Nivelul inițial/punctul de plecare: 80 cuvinte pe minut citite corect și fluent Nivelul proiectat/finalitatea: 100 cuvinte pe minut citite corect și fluent Unitatea de măsură: cuvinte/minut Modalitatea de evaluare: profesorul va evalua în conformitate cu cerințele unice pentru testul de citire în baza textelor din manual.	Această formulare nu indică punctul de plecare; ea listează 8 abilități diferite și le atribuie tuturor același nivel – 90%. Formularea permite o multitudine de interpretări, adică nu este suficient de specifică. Nu se indică nivelul actual de performanță al elevului pentru fiecare dintre cele 8 abilități. Poate fi acest nivel identic la toate cele 8 abilități listate? Ce tip de evaluare/ce fel de instrumente pot fi aplicate pentru evaluarea atingerii acestei finalități?

Greșelile tipice în formularea finalităților deduse din analiza PEI-urilor elaborate de către profesori sînt următoarele:

- Nu se indică în termeni concreți nivelul actual/constatat de dezvoltare a elevului – punctul de plecare și performanța așteptată/proiectată.
- Nivelul constat și nivelul de performanță proiectat se indică în unități de măsură diferite (de exemplu: *Se constată nivelul actual de citire: nu atinge nivelul standardelor curriculare pentru clasa a II-a, iar finalitatea este: se așteaptă ca la sfârșitul clasei a II-a elevul să citească 175 de cuvinte pe minut. Nu putem presupune că la stabilirea nivelului inițial prin standard curricular la citire se are în vedere doar viteza citirii.*)
- Nivelul actual constat și nivelul proiectat formulate în finalitate se referă la diferite abilități (de exemplu: *Constatarea nivelului actual: „Maria citește fluent texte medii de circa 150 cuvinte, dar nu înțelege cele citite. Ea nu răspunde la întrebările de înțelegere și nu se poate implica în activitatea de analiză a textelor împreună cu semenii”. Finalitatea proiectată este: „La sfârșitul semestrului, Maria va participa la 70% din activitățile care includ citirea împreună cu colegii”. În acest caz, finalitatea trebuie să vizeze procentul întrebărilor de înțelegere la care Maria răspunde corect după lectura textului.*)
- Formularea finalităților în termeni de menținere a rezultatelor actuale (de exemplu: *„Ion va continua să dea dovadă de scriere corectă la sfârșitul anului, în conformitate cu standardele curriculare”*). În acest caz, nu se planifică dezvoltare/creștere, ceea ce nu corespunde logicii PEI.).

Formularea concretă și corectă a constatărilor și a finalităților determină calitatea și eficiența evaluării progresului și a performanței elevului.



Ion BOTGROS

dr., conf.univ., Institutul de Științe ale Educației

Aspecte metodologice de evaluare a competenței școlare la lecțiile de fizică

Rezumat: Articolul dat se referă la evaluarea competenței de cunoaștere științifică la lecțiile de fizică. În contextul formării de competențe, procesul educațional poate fi divizat în unități de învățare, care presupun achiziții teoretice și achiziții practice. Evaluarea celor două tipuri de achiziții este prezentată printr-un test sub formă de tabel.

Abstract: In this article is reflected the problem of evaluation of scientific knowledge competence the lessons of Physics. In the context of forming the competences, the educational process at a learning unit can be divided in two types of acquisition: theoretical acquisition and practical acquisition. Evaluation of the each type of acquisition is determined by the evaluation test presented in the table.

Keywords: evaluation, scientific knowledge, theoretical and practical acquisition, school competence, Physics.

Evaluarea, aflată pe aceeași paralelă cu predarea și învățarea, este parte integrantă a procesului educațional. Realizarea eficientă a acestor trei activități presupune o proiectare concomitentă, fiindcă principalul obiectiv metodologic, precizat de curriculumul actual, îl reprezintă organizarea procesului educațional în raport cu finalitățile proiectate, adică achiziționarea competențelor specifice.

Evaluarea în bază de competențe recurge la criterii

și judecăți ce vizează performanțele individuale în edificarea cunoașterii științifice. Nu se apreciază doar rezultatele vizibile ale învățării, dar și contextul în care se construiește competența, ceea ce reprezintă o valorizare intrinsecă a acesteia. Evaluarea este o activitate cu reale valențe stimulative a învățării și implică îmbunătățirea permanentă a acestui proces. Ea constituie o verigă indispensabilă în înlănțuirea secvențelor educaționale, sugerând continuu modalități de reglare a demersului didactic orientat spre formarea de competențe.

În acest context, devine oportună evaluarea autentică, care presupune examinarea directă a performanțelor elevului prin sarcini intelectuale adecvate celor din viața reală. Ea solicită elevului să demonstreze ce poate face în situații similare din afara școlii, rezolvând sarcini complexe, căutând soluții, elaborând produse intelectuale. Evaluarea autentică oferă suficiente și variate posibilități de formare a competențelor școlare. În procesul de evaluare elevii demonstrează:

- **ceea ce știu** – ca ansamblu de cunoștințe fundamentale;
- **ceea ce pot să facă** – ca ansamblu de cunoștințe funcționale: priceperi, deprinderi, abilități de a



Ludmila FRANȚUZAN

dr., Institutul de Științe ale Educației

face ceva datorită cunoștințelor fundamentale însușite;

- **ceea ce pot să fie** – se referă la conștientizarea cunoștințelor funcționale prin rezolvarea unor situații-problemă;
- **cum pot să acționeze în viață** – reprezintă manifestarea competențelor formate ca achiziții finale.

În evaluarea axată pe competențe trebuie să se promoveze autocontrolul, autoaprecierea, autoreglarea, autoconștientizarea, reflecția în realizarea sarcinii, acestea conducând la autoanaliza proceselor mentale, la manipularea ideilor proprii, la dezvoltarea structurilor cognitive, la consolidarea metacogniției – ca factor al autoinstruirii și educației. Specialiștii sînt de părere că autoevaluarea constituie un mijloc foarte important în dezvoltarea competenței de cunoaștere științifică, a perfecționării acesteia, prin introducerea unor modificări constructive în modul ei de desfășurare.

Procesul de proiectare didactică axat pe formarea de competențe presupune organizarea procesului educațional pe unități de învățare și achiziții finale specifice unității.

Unitatea de învățare reprezintă o activitate didactică, axată pe un conținut științific organizat în sistem care se extinde pe o perioadă îndelungată și determinată de timp cu scopul de a forma la elevi anumite competențe.

Fiecare unitate de învățare este constituită din două tipuri de achiziții, ce corespund etapelor de formare a competenței de cunoaștere științifică. Prezentăm această corespondență în tabelul ce urmează:

Etapele de formare a competenței de cunoaștere științifică	Structura conținutului unei unități de învățare
Etapa I. Cunoștințe fundamentale Scopul: Achiziționarea unui sistem de cunoștințe științifice specifice unității de învățare.	I. Achiziții teoretice • 4-6 unități de conținut • Rezumatul • Test de evaluare a achizițiilor teoretice
Etapa II. Cunoștințe funcționale Scopul: Transformarea cunoștințelor fundamentale în cunoștințe funcționale.	II. Achiziții practice Soluționează situații: - Exersează - Experimentează - Cercetează
Etapa III. Cunoștințe interiorizate Scopul: Interiorizarea/personalizarea/conștientizarea cunoștințelor funcționale.	
Etapa IV. Cunoștințe exteriorizate Scopul: Exteriorizarea cunoștințelor personalizate. Manifestarea competenței.	Evaluarea sumativă • Rezolvarea situațiilor semnificative • Teste de evaluare sumative

În procesul de evaluare vom ține cont de cele două etape de formare a competenței de cunoaștere științifică.

Etapa **Achiziții teoretice** este alcătuită din *unități de conținut*, al căror număr depinde de volumul de informații științifice ale unității de învățare și reprezintă o serie de lecții privind formarea sistemului de cunoștințe fundamentale. *Evaluarea* proiectată la finele acestei etape vizează gradul de formare a sistemului de cunoștințe fundamentale. Fiecare unitate de conținut (lecție de asimilare a cunoștințelor) finisează cu *Autoevaluare*.

La această etapă de predare-învățare-evaluare se realizează preponderent două competențe specifice disciplinei *Fizica*: *competența de achiziții intelectuale* (sistemul de cunoștințe fundamentale și sistemul de capacități cognitive la nivel de memorare și înțelegere) și *competența de comunicare în limbaj științific* (în baza terminologiei științifice studiate la această unitate de învățare).

Etapa **Achiziții practice** se referă la rezolvarea unui sistem de situații reale, clasificate pe niveluri de complexitate: *Exersează*, *Experimentează* și *Cercetează*. La această

etapă, elevul aplică sistemul de cunoștințe științifice asimilate la etapa *Achiziții teoretice*, în diferite contexte, prin participarea activă a elevilor în rezolvarea acestora. Etapa respectivă are ca scop aprofundarea înțelegerii și a conștientizării sistemului de cunoștințe, elevul obținând deprinderi practice de planificare, acțiune, rezolvare și luare a deciziilor. Ansamblul de situații-problemă de la fiecare nivel se stabilește conform gradului de complexitate. Evaluarea competenței de cunoaștere științifică este autentică doar în raport cu realitatea situației concrete și cu modificările în gândire, produse în urma înțelegerii și rezolvării ei. Astfel, *evaluarea formativă* a competenței de cunoaștere științifică se referă la verificarea și aprecierea calității progresului de construire a cunoașterii în variatele sale aspecte, pe cînd *evaluarea sumativă* se materializează în judecăți de valoare legate de performanțele dobîndite. Prezentăm în tabelul ce urmează proiectarea sistemului de evaluare la unitatea de învățare *Mișcarea și repausul*, clasa a VII-a.

Nr.	Etapele de formare a competenței	Unitatea de învățare <i>Mișcarea și repausul</i>	Activități de evaluare proiectate																															
I.	Achiziții teoretice Vizează conținutul informațiilor științifice care este proiectat în curriculumul școlar și organizat în ordinea formării sistemului de cunoștințe fundamentale Competențe specifice: Competența de achiziții intelectuale Competența de comunicare în limbaj științific	Unități de conținut Poziția unui corp în spațiu –1h Mișcarea mecanică – 1h Descrierea mișcării mecanice – 1h Mișcarea rectilinie uniformă. Viteza – 1h Reprezentarea grafică a mișcării – 1h Lecție de sistematizare –1h Evaluare – 1h	Test de evaluare a achizițiilor teoretice I. Analizează și formulează concluzii 1. Stabilește în ce stare se găsește ghiozdanul: a) Față de elevul ce vine la școală: _____ b) Față de școala spre care se deplasează _____ 2. Enumeră corpurile ce se găsesc a) în stare de mișcare: _____ b) în stare de repaus, indicînd și corpurile de referință: _____ 4. Determină caracteristicile corpurilor în stare de repaus și ale corpurilor în stare de mișcare. Formulează concluzii.																															
			În natură corpurile se pot afla în două stări mecanice <table><tr><td><i>Stare de</i> _____</td><td><i>Stare de</i> _____</td></tr><tr><td>Caracteristici: 1. Poziția corpului față de reper _____ 2. Lungimea drumului parcurs _____ 3. Modulul vitezei: _____</td><td>Caracteristici: 1. Poziția corpului față de reper _____ 2. Lungimea drumului parcurs _____ 3. Modulul vitezei: _____</td></tr></table>	<i>Stare de</i> _____	<i>Stare de</i> _____	Caracteristici: 1. Poziția corpului față de reper _____ 2. Lungimea drumului parcurs _____ 3. Modulul vitezei: _____	Caracteristici: 1. Poziția corpului față de reper _____ 2. Lungimea drumului parcurs _____ 3. Modulul vitezei: _____																											
			<i>Stare de</i> _____	<i>Stare de</i> _____																														
			Caracteristici: 1. Poziția corpului față de reper _____ 2. Lungimea drumului parcurs _____ 3. Modulul vitezei: _____	Caracteristici: 1. Poziția corpului față de reper _____ 2. Lungimea drumului parcurs _____ 3. Modulul vitezei: _____																														
			II. Analizează mișcarea corpurilor și formulează concluzii 1. Stabilește ce formă are traiectoria mișcării pe care o descrie: a) elevul în drum spre școală _____ b) creta atunci cînd elevul trasează la tablă cu ajutorul riglei un segment de dreaptă _____ 2. Enumeră corpuri ce efectuează a) mișcări curbilinii _____ b) mișcări rectilinii _____ 3. Determină caracteristicile mișcării rectilinii și ale celei curbilinii. Formulează concluzii.																															
Analizează forma traiectoriei mișcării corpurilor. Mișcarea poate fi de două tipuri: <table><tr><td><i>Mișcare</i> _____</td><td><i>Mișcare</i> _____</td></tr><tr><td>Caracteristici: 1. Traiectoria este o linie _____ 2. Lungimea drumului parcurs este _____ lungimea deplasării</td><td>Caracteristici: 1. Traiectoria este o linie _____ 2. Lungimea drumului parcurs este _____ lungimea deplasării</td></tr></table>	<i>Mișcare</i> _____	<i>Mișcare</i> _____	Caracteristici: 1. Traiectoria este o linie _____ 2. Lungimea drumului parcurs este _____ lungimea deplasării	Caracteristici: 1. Traiectoria este o linie _____ 2. Lungimea drumului parcurs este _____ lungimea deplasării																														
<i>Mișcare</i> _____	<i>Mișcare</i> _____																																	
Caracteristici: 1. Traiectoria este o linie _____ 2. Lungimea drumului parcurs este _____ lungimea deplasării	Caracteristici: 1. Traiectoria este o linie _____ 2. Lungimea drumului parcurs este _____ lungimea deplasării																																	
III. Caracterizează mișcarea corpurilor și completează tabelul de mai jos <table><tr><th rowspan="2">Nr.</th><th rowspan="2">Corpurile</th><th colspan="4">Efectuează o mișcare</th></tr><tr><th><i>rectilinie</i></th><th><i>curbiline</i></th><th><i>uniformă</i></th><th><i>neuniformă</i></th></tr><tr><td>1.</td><td>Bila pendulului gravitațional</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>2.</td><td>Vîrfurile acului secundar al ceasornicului</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>3.</td><td>Mingea de tenis în cădere liberă</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>4.</td><td>Bara de lemn pe plan înclinat</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>	Nr.	Corpurile	Efectuează o mișcare				<i>rectilinie</i>	<i>curbiline</i>	<i>uniformă</i>	<i>neuniformă</i>	1.	Bila pendulului gravitațional					2.	Vîrfurile acului secundar al ceasornicului					3.	Mingea de tenis în cădere liberă					4.	Bara de lemn pe plan înclinat				
Nr.			Corpurile	Efectuează o mișcare																														
	<i>rectilinie</i>	<i>curbiline</i>		<i>uniformă</i>	<i>neuniformă</i>																													
1.	Bila pendulului gravitațional																																	
2.	Vîrfurile acului secundar al ceasornicului																																	
3.	Mingea de tenis în cădere liberă																																	
4.	Bara de lemn pe plan înclinat																																	

			Formulează concluzii. IV. Scrie un eseu <i>Secolul vitezei</i> în care să se regăsească, cronologic, date privind cîteva recorduri pentru un mijloc de transport.																								
II.	Achiziții practice Presupune implicarea deplină a elevilor în activități practice ce urmăresc aplicarea cunoștințelor fundamentale formate la etapa <i>achiziții teoretice</i> în rezolvarea unor situații reale Competențe specifice: Competența de achiziții pragmatice Competența de investigație științifică Competența de protecție a mediului ambiant	A. <i>Exersează</i> – 2h B. <i>Experimentează</i> – 2h C. <i>Cercetează</i> – 2h Evaluare sumativă – 1h	Test de evaluare sumativă: 1. Un motociclist se mișcă cu viteză de 54 km/h, iar un pieton – cu viteză de 2 m/s. De cîte ori viteză motociclistului e mai mare decît a pietonului? 2. O macara de construcție ridică încărcătura cu viteză de 0,6 m/s. Care este înălțimea casei ce se construiește, dacă încărcătura a fost ridicată în 0,5 min.? 3. Două automobile pornesc din aceeași localitate în sensuri opuse cu viteză de 54 km/h și, respectiv, 72 km/h. Care va fi distanța dintre ele peste o oră? 4. Cercetează imaginea de mai jos în care sînt prezentate un traseu rectiliniu și trei mobile: biciclistul, pietonul și un automobil. De-a lungul traseului avem axa de coordonate OX.  O X Consideră copacul drept corp de referință. Determină deplasarea și drumul parcurs pentru trei cazuri: a) Automobilul a ajuns la semafor _____ 2 p. b) Pietonul a ajuns la copac _____ 2 p. c) Biciclistul a ajuns la semafor și s-a întors la copac _____ 2 p. 5. Pentru două mobile ce se mișcă uniform și în același sens este dat tabelul de valori: <table border="1" data-bbox="737 1065 1399 1253"><tr><td></td><td>t,s</td><td>0</td><td>2</td><td>4</td><td>6</td><td>8</td><td>10</td></tr><tr><td>Mobilul 1</td><td>d_1, m</td><td>0</td><td>8</td><td>16</td><td>24</td><td>32</td><td>40</td></tr><tr><td>Mobilul 2</td><td>d_2, m</td><td>4</td><td>10</td><td>16</td><td>22</td><td>28</td><td>34</td></tr></table> Reprezintă în același sistem de coordonate graficele distanțelor parcurse de mobile. 4 p. Determină: a) Viteza cărui mobil este mai mare _____ b) Care este distanța dintre mobile în momentele de timp $t_0 = 0s$ $d_0 =$ _____ m $t_1 = 2s$ $d_1 =$ _____ m $t_2 = 4s$ $d_2 =$ _____ m 3 p. Care este semnificația punctului de intersecție a graficelor? Mișcîndu-se pe o șosea, un ciclist a parcurs 900 m cu viteză de 10m/s. Determină viteza medie a ciclistului pe tot parcursul drumului.		t,s	0	2	4	6	8	10	Mobilul 1	d_1, m	0	8	16	24	32	40	Mobilul 2	d_2, m	4	10	16	22	28	34
	t,s	0	2	4	6	8	10																				
Mobilul 1	d_1, m	0	8	16	24	32	40																				
Mobilul 2	d_2, m	4	10	16	22	28	34																				

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

- Botgros, I.; Franțuzan, L., *Competența școlară un construct educațional în dezvoltare*, Ed. Print-Caro, Chișinău, 2010.
- Botgros, I.; Franțuzan, L.; Donici, Vl., *Aspecte metodologice ale formării competenței școlare la lecțiile de fizică*, în *Didactica Pro...*, nr. 3, 2011.
- Curriculum școlar la Biologie pentru clasele X-XII*, Ed. Știința, Chișinău, 2010.
- Botgros, I.; Franțuzan, L.; Simion, C., *Ghid de implementare a curriculumului pentru formarea continuă a profesorilor de fizică, biologie, chimie din perspectiva conceptului SALiS*, Ed. Print-Caro, Chișinău, 2012.

Ludmila **FRANȚUZAN**

dr., Institutul de Științe ale Educației

Specificul evaluării competenței școlare la *Biologie*

Rezumat: Evaluarea este un element al procesului educațional centrat pe achiziția de competențe. La lecția de biologie se formează o serie de competențe specifice: competența de achiziții intelectuale, competența de cercetare științifică, competența de comunicare în limbaj științific, competența de achiziții pragmatice, competența de protecție a mediului ambiant și de menținere a propriei stări de sănătate și a celor din jur. În acest articol sînt prezentate o serie de activități de evaluare ce se referă la competențele enumerate.

Abstract: The evaluation is one of the competences of the educational process focused on the formation of school competences. During the lessons of Biology are formed the following specific competences: the competence of intellectual acquisitions; the competence of scientific research, the competence of scientific communication; the competence of pragmatic acquisitions; the competence of the protection of the environment and personal health culture. In the article are presented a series of activities of evaluation refers to these competences.

Keywords: educational process, Biology, evaluation, specific competences, unit of learning, pragmatic acquisitions.

Evaluarea este o componentă activă a curriculumului disciplinar care reglează și perfecționează continuu procesul de învățămînt prin toate componentele sale. Funcțiile acestei activități, cu un impact deosebit în plan social, reflectă strîns legătura dintre școală și viață.

Curricula modernizate din perspectiva formării competențelor presupune și perfecționarea sistemului de evaluare a rezultatelor școlare. Așadar, curricula axate pe formarea de competențe determină și o *evaluare bazată pe competențe*. La nivel de sistem, evaluarea urmărește gradul de realizare a finalităților macrostructurale, adică *competențe transdisciplinare*, iar la nivel de proces – gradul de realizare a obiectivelor microstructurale specifice activității didactice, adică *competențele specifice*.

În contextul formării de competențe, strategiile de evaluare trebuie să fie în concordanță cu unele exigențe, cum ar fi:

- integrarea organică a evaluării în activitatea instructiv-educativă;
- extinderea evaluării (preponderent centrată pe aspectele cognitive) și asupra conduitei, atitudinii, personalității elevilor;
- selectarea metodologiei de evaluare adecvată unității de conținut;
- transformarea elevului într-un partener autentic al profesorului în evaluare, prin autoevaluare și interevaluare;
- centrarea pe evaluarea formativă etc.

Noile condiții de proiectare și evaluare a competenței implică explorarea conceptului de *evaluare autentică*. Evaluarea autentică determină deplasarea accentului de la evaluarea rezultatelor finale ale învățării la procesul de predare-învățare, de formare a competențelor, în cadrul căruia elevii demonstrează resursele interne (cunoștințe, abilități, atitudini) într-o situație nouă, nestandardizată, în vederea rezolvării unor sarcini complete, complexe și semnificative, ca rezultate-finalități ale formării.

Deoarece învățămîntul axat pe competențe presupune o abordare de sistem la nivelul demersului de predare-învățare-evaluare, pentru formarea unei anumite competențe specifice profesorul trebuie să proiecteze în acest sistem toate componentele procesului educațional: sistemul de cunoștințe fundamentale repartizate într-un sistem de lecții din cadrul unităților de învățare, sistemul de metode interactive, sistemul problematologic și sistemul activităților de evaluare. Deci competența școlară reprezintă un sistem optimizator atît la nivel de concept, cît și la nivel de proces. Formarea competenței de cunoaștere științifică este posibilă doar prin proiectarea

Crenguța **SIMION**

doctorandă, Institutul de Științe ale Educației

unui demers optim de predare-învățare-evaluare, menit să asigure cea mai înaltă eficiență și calitate.

Competența de cunoaștere științifică reprezintă „un ansamblu integrat de resurse interne ale elevului, comune disciplinelor școlare *Biologia*, *Fizica* și *Chimia*, axate pe interacțiuni ale raționamentului dialectic, gândirii epistemologice, utilizării adecvate a limbajului științific și realizate prin comportamente adecvate, în vederea rezolvării unor situații semnificative reale sau modelate pedagogic”.

Competența de cunoaștere științifică este o competență generală a disciplinei *Biologia*, fiind constituită din cinci competențe specifice:

- *Competența de achiziții intelectuale;*
- *Competența de investigație științifică;*
- *Competența de comunicare științifică;*
- *Competența de achiziții pragmatice;*
- *Competența de protecție a mediului ambiant și cultura sănătății personale.*

Aceste competențe specifice sînt reflectate în curriculumul la disciplina *Biologia*. În continuare prezentăm corelația dintre competențele specifice enunțate – componente ale competenței de cunoaștere științifică – și competențele stipulate în curriculumul disciplinar la *Biologie* ca document normativ.

Nr.	Competențele din curriculumul la disciplina <i>Biologia</i>	Componentele competenței de cunoaștere științifică
1.	<i>Competența de a utiliza cunoștințe de bază din domeniul biologiei în diverse situații de comunicare referitoare la structuri morfoanatomice, procese și fenomene vitale, legități biologice și rolul acestora în supraviețuirea organismelor</i>	<i>Competența de achiziții intelectuale</i> constă în asimilarea de către elevi a unui bagaj informațional științific specific disciplinelor școlare ce țin de studierea biologiei, care va contribui la dezvoltarea capacităților de cunoaștere.
2.	<i>Competența de a investiga procese biologice cu ajutorul aparatelor și ustensilelor de laborator</i>	<i>Competența de investigație științifică</i> constă în realizarea activităților investigative de către elevi, stimulîndu-le, astfel, interesul față de studierea aprofundată a disciplinei.
3.	<i>Competența de a aplica tehnici interactive de acumulare, înregistrare, reprezentare, interpretare și comunicare a informației referitoare la organisme, procese și fenomene biologice și la corelația dintre ele</i>	<i>Competența de achiziții pragmatice</i> constă în formarea la elevi a unui ansamblu de cunoștințe științifice specifice disciplinelor care va determina dezvoltarea unui sistem de deprinderi practice. Aceste achiziții vor facilita utilizarea tehnologiilor informaționale și comunicaționale. <i>Competența de comunicare științifică</i> constă în transmiterea unei informații esențializate, rezultată din cunoaștere și creativitate; se realizează prin limbaj, iar gândirea este indisolubil legată de limbaj.
4.	<i>Competența de a proiecta acțiuni de ocrotire a biodiversității și a ecosistemelor</i>	<i>Competența de protecție a mediului ambiant.</i> La momentul actual, educația are un rol primordial în restabilirea raporturilor armonioase dintre om și natură, oferind perspective de creștere a calității mediului ambiant prin formarea la elevi a conștiinței ecologice.
5.	<i>Competența de a se implica în activități de menținere a propriei stări de sănătate și a celor din jur</i>	<i>Competența cultura sănătății personale.</i> Sănătatea este o cerință fundamentală a vieții și reprezintă o problemă de care este preocupat fiecare individ. Achizițiile pentru formarea acestei competențe încep a fi dobîndite în perioada școlarității și continuă pe parcursul întregii vieți.

Proiectarea unui modul de conținut din perspectiva formării competenței de cunoaștere științifică la lecțiile de biologie presupune respectarea următorului algoritm:

- determinarea sistemului de cunoștințe fundamentale pentru unitatea/unitățile de învățare;
- corelarea sistemului de cunoștințe fundamentale cu abilitățile/aptitudinile și competențele specifice din curriculumul școlar;
- distribuirea sistemului de cunoștințe fundamentale în unități de conținut;
- elaborarea proiectelor de lecție pentru fiecare etapă de formare a competenței;
- proiectarea sistemului de situații-problemă spe-

cifice cunoștințelor fundamentale și prezentarea a 1-2 situații semnificative;

- proiectarea sistemului de activități de evaluare.

În acest sens, devine necesară definirea *unității de învățare* – un sistem de cunoștințe fundamentale care aparțin unui domeniu mai restrîns de cunoaștere științifică, o verigă a procesului continuu de formare a acestor cunoștințe.

Unitatea de învățare:

- este coerentă în raport cu competențele specifice;
- are caracter formativ;
- se desfășoară continuu pe o perioadă de timp;
- operează prin intermediul unor modele constructive de predare-învățare-evaluare;

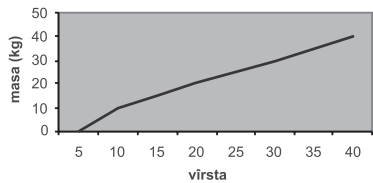
- subordonează lecția ca element operațional;
- este finalizată prin evaluare sumativă.

Unitatea de conținut constă dintr-un anumit număr de lecții ce urmăresc formarea sistemului de cunoștințe fundamentale.

În tabelul ce urmează este prezentată proiectarea procesului de evaluare a competenței școlare la unitatea de învățare *Sisteme de susținere*, clasa a VIII-a. Unitățile de conținut din această unitate de învățare au fost proiectate în sistem la nivel de *achiziții teoretice* și *achiziții practice*. *Achizițiile teoretice* presupun abordarea conținuturilor informațional-științifice stabilite în curriculumul școlar dintr-o anumită unitate de învățare. *Achizițiile practice* vizează implicarea deplină a elevilor în activități praxiologice, construite pe utilizarea cunoștințelor fundamentale dobândite în rezolvarea unor situații concrete, repartizate pe niveluri de complexitate.

În rubrica a IV-a a tabelului sînt proiectate o serie de activități de evaluare specifice unității de învățare respective. La etapa *Achiziții teoretice*, este prezentat un test ce generalizează nivelul de asimilare a materiei de studiu. Prin acest test pot fi evaluate *competența de achiziții intelectuale* și *competența de comunicare în limbaj științific*. La etapa *Achiziții practice*, sînt proiectate sarcini de formare/evaluare după nivelul de dificultate: *Exersează, Experimentează, Cercetează* – pentru a căror realizare s-a proiectat câte o lecție. Evaluarea sumativă de la finele unității de învățare reprezintă o situație semnificativă prin care poate fi demonstrată performanța și se referă la evaluarea următoarelor competențe specifice: *competența de achiziții pragmatice; competența de investigație științifică; competența de protecție a mediului ambiant și cultura sănătății personale*.

Nr.	Etapele de formare a competenței	Unitatea de învățare <i>Sisteme de susținere</i>	Activități de evaluare proiectate
I.	Achiziții teoretice Vizează conținutul informațiilor științifice proiectat în curriculumul școlar, organizat în ordinea formării sistemului de cunoștințe fundamentale Competențe specifice: Competența de achiziții intelectuale Competența de comunicare în limbaj științific	Unități de conținut 1.1. Sistemul osos la om – 1h 1.2. Structura osului. Articulațiile – 1h 1.3. Scheletul axial – 1h 1.4. Scheletul apendicular – 1h 1.5. Structura, compoziția și proprietățile mușchilor – 1h 1.6. Grupele principale de mușchi – 1h 1.7. Afecțiunile și igiena sistemului locomotor – 1h Evaluare formativă – 1h	Evaluare formativă – 1h I. Prezintă răspunsul succint. 1. Definește noțiunea de <i>schelet</i>. – 1 p. 2. Enumeră cele două componente ale sistemului locomotor la om. – 2 p. 3. La limita dintre epifiză și diafiză se află... – 1 p. 4. Articulație se numește... – 1 p. 5. Numește două funcții ale scheletului axial – 2 p. 6. Centura scapulară este formată din două oase: ... – 2 p. 7. Fibrele musculare formează 2 tipuri de țesut muscular:... – 2 p. 8. Contractilitatea mușchiului constă în... – 1 p. 9. Numește tipurile de fibre musculare care formează mușchiul inimii, al membrului superior și al vasului sanguin. – 3 p. 10. Rolul tendoanelor constă în... – 1 p. II. Prezintă răspunsul în formă liberă. 1. Reprezintă printr-o schemă regiunile scheletului la om. – 4 p. 2. Demonstrează dependența dintre mărimea vertebrelor și funcțiile regiunii coloanei vertebrale pe care o formează. – 5 p. 3. Explică creșterea osului în lungime. – 2 p. 4. Argumentează afirmația: scheletul constituie partea pasivă a sistemului locomotor, iar mușchii – partea activă. – 2 p. 5. Numește factorii ce determină creșterea și dezvoltarea oaselor și a mușchilor. – 3 p. III. Scrie un eseu nestructurat din 10 propoziții despre rolul sportului în dezvoltarea sistemului locomotor. – 10 p.

II.	Achiziții practice Presupune implicarea deplină a elevilor în activități practice ce urmăresc aplicarea cunoștințelor fundamentale formate la etapa <i>Achiziții teoretice</i> în rezolvarea unor situații reale	A. Exersează – 1h La lecția de educație fizică ai alergat cinci cercuri în jurul stadionului. După alergare simți că te dor mușchii. Stabilește cauza acestui fenomen.	Evaluare sumativă – 1h Situație semnificativă I. Admitem că te-ai hotărât să mergi la sala de fitness de două ori pe săptămână. 1. Argumentează oportunitatea deciziei pe care ai luat-o în favoarea propriului organism. – 4 p. 2. În timpul exercițiilor constăți că respirația se accelerează, iar bătăile inimii se intensifică. a) Determină ce organe funcționează mai intens: mușchii, plămânii sau inima? b) Estimează importanța acestor trei organe în activitatea musculară – 6 p. c) Compară modificările ritmului respirator și cardiac într-un efort mai mare sau mai puțin intens. – 2 p. 3. Activitățile musculare determină și procesul de transpirație. a) Explică în ce constă acest proces. – 2 p. b) Analizează datele din tabel și formulează o concluzie. – 3 p.
	Competențe specifice: Competența de achiziții pragmatice Competența de investigație științifică Competența de protecție a mediului ambiant Competența <i>cultura sănătății personale</i>	B. Experimentează – 1h În urma unui accident trei persoane au avut de suferit: 1) o persoană are răni care sîngerează ușor; 2) a doua persoană prezintă o rană adîncă, inflamată în regiunea antebrațului prin care se vede un capăt de os; 3) a treia persoană are dureri mari în regiunea gleznei, aceasta este umflată și nu poate mișca piciorul. Stabiliți și argumentați ordinea în care veți acorda primul ajutor, în funcție de gravitatea vătămarilor. Prezentați datele într-un tabel	
		C. Cercetează – 1h De la naștere și pînă la vîrsta adultă, omul crește și se dezvoltă, iar acest proces corespunde unor transformări complexe. a) Identifică factorii ce determină creșterea organismului uman. b) Explică creșterea în greutate a corpului uman. c) Analizează și interpretează următorul grafic:  d) Unor mormoloci li s-a înlăturat experimental tiroida. După cîteva luni, s-a constatat că aceștia nu au crescut. Explică cauza. e) Argumentează relația funcțională dintre sistemul nervos și sistemul locomotor. Evaluare sumativă – 1 h	

Tipul de activitate	Cantitatea de sudoare eliminată
1. mersul pe bicicletă	0,3 l/oră
2. jogging (alergare)	0,5 l/oră
3. maraton pe vreme călduroasă	1 l/oră

4. Formulează concluzii referitoare la menținerea sănătății sistemului locomotor, în ansamblu, și a coloanei vertebrale, în particular. – 6 p.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Botgros, I.; Franțuzan, L., *Competența școlară un construct educațional în dezvoltare*, Ed. Print-Caro, Chișinău, 2010.
2. Botgros, I.; Franțuzan, L.; Simion, C., *Aspecte metodologice ale formării competenței școlare la lecțiile de biologie*, în *Didactica Pro...*, nr.1 (65), februarie, 2011.
3. *Curriculum școlar la Biologie pentru clasele VI-IX*, Ed. Lyceum, Chișinău, 2010.
4. Botgros, I.; Franțuzan, L.; Simion, C., *Ghid de implementare a curriculumului pentru formarea continuă a profesorilor de fizică, biologie, chimie din perspectiva conceptului SALiS*, Ed. Print-Caro, Chișinău, 2012.



Mariana BOTNARENCO

gr. did. I,
Colegiul Politehnic din Chișinău

Aspecte didactice ale aplicării metodelor/tehnichilor interactive în cadrul orelor de matematică din perspectiva centrării pe elev

Rezumat: Articolul prezintă aspecte didactice ale utilizării metodelor interactive la matematică din perspectiva pedagogiei centrate pe elev. Acest demers asigură eficacitatea formării competențelor specifice pentru viața cotidiană. Elevul este în centrul activității educative, profesorul avînd rolul de coordonator.

Résumé: L'article envisage les aspects didactiques de l'utilisation des approches interactives aux Mathématiques dans la perspective de la pédagogie centrée sur l'élève. Cette approche qui assure l'efficacité de la formation des compétences spécifiques pour la vie quotidienne. L'élève est au centre de l'action éducative, l'enseignant au rôle de coordonner.

Mots-clés: l'action éducative, mathématiques, la pédagogie centrée sur l'élève, formation des compétences, méthodes.

Învățarea centrată pe elev reprezintă o abordare care presupune adaptarea demersului didactic la ritmul de învățare al educabilului. Elevul trebuie să fie implicat activ și responsabil în propria educație.

Pentru a avea cu adevărat elevul în centrul activității instructiv-educative, profesorul îndeplinește roluri cu mult mai nuanțate decât în predarea tradițională. În abordarea centrată pe elev, succesul la clasă depinde de competența cadrului didactic de a crea un context optim de studiu pentru fiecare elev. Astfel, în funcție de acest context, profesorul acționează, mereu, adecvat și adaptat nevoilor elevului, grupului, clasei în ansamblu.

Avantajele învățării centrate pe elev sînt următoarele:

- creșterea motivației elevilor, deoarece aceștia sînt conștienți că pot influența procesul de învățare;
- sporirea eficacității învățării și aplicării celor studiate, deoarece se realizează prin învățare activă;
- învățarea capătă sensuri mai profunde, deoarece

a stăpîni materia înseamnă a o înțelege;

- posibilitate mai mare de includere – poate fi adaptată în funcție de potențialul fiecărui elev, de capacitățile diferite de învățare, de contextele de învățare specifice.

Metodele de învățămînt aplicate din perspectiva centrării pe elev fac lecțiile interesante, sprijină elevii în înțelegerea conținuturilor, pe care ei vor fi capabili ulterior să le aplice în viața reală.

Printre metodele ce activează predarea-învățarea se numără și cele prin care elevii lucrează productiv unii cu alții, își dezvoltă abilități de colaborare și ajutor reciproc. Ele pot avea un impact extraordinar asupra dezvoltării elevilor și formării de competențe, inclusiv a competențelor specifice disciplinei *Matematica*.

În aspect strategic, ne axăm pe *Crezul instruirii active* (Kees Both):

Ce aud – uit!

Ce aud și văd – îmi amintesc puțin!

Ce aud, văd și întreb sau supun discuției – încep să înțeleg!

Ce aud, văd, discut și fac – însușesc și deprind!

Ce redau altcuiva – învăț!

Ceea ce aplic – mă transformă!

Dintre metodele/tehnichile moderne specifice învățării active, aplicabile cu succes și la orele de matematică, fac parte: *Problematizarea, Învățarea prin descoperire, Brainstormingul, Ciorchinele, Cubul, Turul galeriei, Algoritmizarea, Modelarea didactică, Corectarea greșelilor*.

Iată, de exemplu, cum pot fi corelate *Problematizarea, Învățarea prin descoperire* și *Brainstormingul* la studierea temei *Progresii aritmetice*.

Pentru a crea o situație-problemă, profesorul va propune spre rezolvare următoarea sarcină:



Ludmila HANGANU

gr. did. I,
Colegiul Politehnic din Chișinău

- Fie șirul de numere: 2, 6, 10, 14.... Scrieți următorii trei termeni ai șirului. (*Problematicizare*)

Elevii trebuie să observe că de fiecare dată se adaugă 4 la termenul precedent. Astfel, aplicând această regulă, obținem: $14+4=18$, $18+4=22$, $22+4=26$. Deci următorii trei termeni ai șirului sînt: 18, 22, 26.

Profesorul va accentua că acest șir de numere reprezintă o progresie aritmetică și le va propune elevilor sarcina:

- Definiți progresia aritmetică. (*Învățare prin descoperire*)

În final, elevii vor obține definiția noțiunii de *progresie aritmetică* – „șirul de numere în care fiecare termen, începînd cu al doilea, se obține din cel precedent prin adăugarea aceluiași număr”.

În continuare, profesorul propune exercițiul:

- Stabiliți relația între primii 3 termeni ai progresiei aritmetice – 2, 6, 10. (*Brainstorming*)

Elevii trebuie, în final, să observe că $6 = \frac{2+10}{2}$, adică termenul din mijloc al progresiei aritmetice este media aritmetică a celor doi termeni vecini.

Pentru confirmare, profesorul va mai propune cîteva exemple, ca apoi să accentueze faptul că s-a determinat o proprietate importantă a termenilor unei progresii aritmetice, solicitînd elevii să formuleze această proprietate. (*Învățare prin descoperire*)

Elevii vor conchide că orice termen al unei progresii aritmetice, începînd cu al doilea, este media aritmetică a celor doi termeni vecini.

Următoarea sarcină este:

- Dacă termenii șirului sînt: $a_1, a_2, a_3, \dots, a_n$, scrieți modelul matematic al acestei proprietăți (*Brainstorming*).

Pentru a determina modelul matematic, se vor stabili mai întîi vecinii lui a_n : a_{n-1} și a_{n+1} . Apoi se obține modelul matematic al proprietății: $a_n = \frac{a_{n-1} + a_{n+1}}{2}$, pentru orice termen al progresiei aritmetice $(a_n)_{n \geq 1}$, începînd cu al doilea.

Sarcină:

- Calculați a_2, a_3, a_4 în funcție de a_1 și r și stabiliți formula termenului general a_n , al unei progresii aritmetice (conduce la o nouă descoperire prin inducție):

$$a_2 = a_1 + r$$

$$a_3 = a_2 + r = (a_1 + r) + r = a_1 + 2r$$

$$a_4 = a_3 + r = (a_1 + 2r) + r = a_1 + 3r$$

$$\dots\dots\dots$$

$$a_n = a_1 + (n-1)r$$

Apoi elevii vor demonstra, prin metoda inducției matematice, că formula descoperită pentru a_n este corectă.

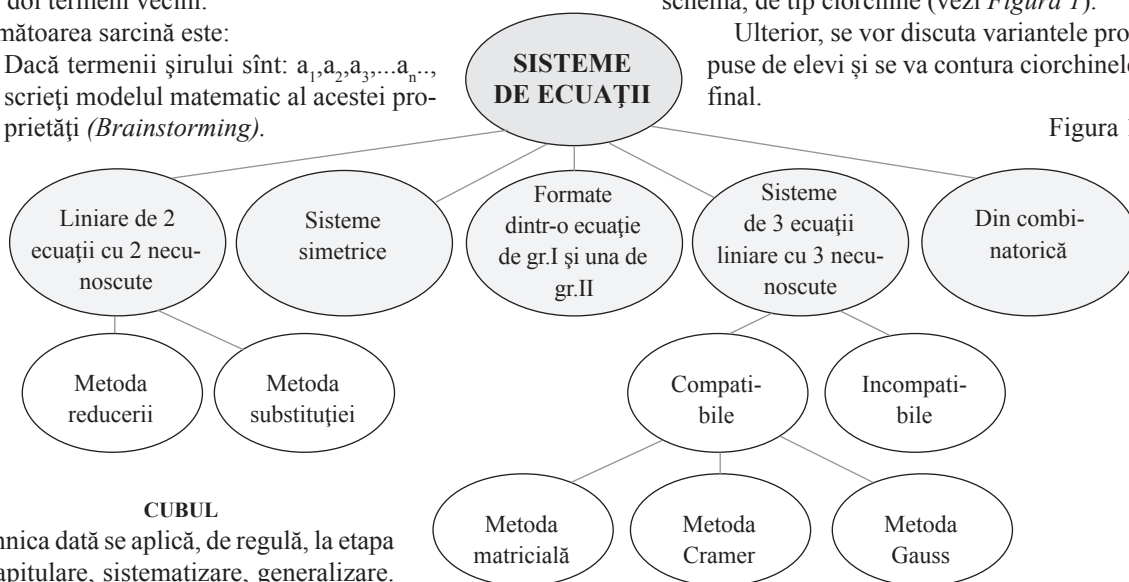
În cadrul realizării scenariului descris, activismul elevilor a fost unul major.

CIORCHINELE

Această tehnică permite fiecărui elev să-și demonstreze capacitățile de clasificare, sistematizare, generalizare. Metoda este binevenită la orele de sinteză. De exemplu, la studierea unității de învățare *Sisteme de ecuații* fiecare elev va sistematiza cele studiate printr-o schemă, de tip ciorchine (vezi Figura 1).

Ulterior, se vor discuta variantele propuse de elevi și se va contura ciorchinele final.

Figura 1



CUBUL

Tehnica dată se aplică, de regulă, la etapa de recapitulare, sistematizare, generalizare. De exemplu, la lecția de sinteză la unitatea de învățare *Progresii aritmetice și geometrice* (clasa a XI-a) profesorul utilizează un cub avînd fețele colorate diferit, pe ele fiind indicate următoarele verbe:

Fața 1: Albastru – verbul *Describe!*

Fața 2: Roșu – verbul *Compară!*

Fața 3: Verde – verbul *Asociază!*

Fața 4: Negru – verbul *Analizează!*

Fața 5: Roz – verbul *Aplică!*

Fața 6: Portocaliu – verbul *Argumentează!*

Elevii sînt divizați în 6 grupuri eterogene, nu neapărat egale numeric. Fiecare grup primește o coală colorată în nuanțele precizate mai sus. Echipele aleg un lider de grup, care va arunca zarul (cubul) pentru a vedea fața pe care este scris verbul definitoriu pentru acel grup (*Describe, Compa-*

ră, Asociază, Analizează, Aplică, Argumentează).

Se anunță tema de discutat, obiectivele orei de sinteză și timpul de lucru alocat. Se împart fișele cu sarcinile. Timp de 20-25 de minute elevii lucrează în grup. Profesorul supraveghează activitatea și dă indicații acolo unde este nevoie. Soluționează, eventual, și situațiile în care nu toți elevii participă la activitatea grupului sau atunci când un elev monopolizează discuțiile.

Sarcinile pot fi următoarele:

Describe!

- enumerați cele două tipuri de progresii cunoscute;
- definiți noțiunile de *progresie aritmetică* și *progresie geometrică*;
- scrieți notațiile și relațiile dintre termenii consecutivi în cele două tipuri de progresii;
- sistematizați datele într-un tabel.

Compară!

- stabiliți asemănări și deosebiri între progresia aritmetică și progresia geometrică;
- dați câte un exemplu de progresie aritmetică și progresie geometrică.

Asociază!

- asociați fiecărui tip de progresie formulele de calcul studiate;
- asociați fiecărui tip de progresie funcția respectivă;
- asociați situații cotidiene cu fiecare tip de progresie.

Analizează!

- analizați proprietățile progresiei aritmetice și cele ale progresiei geometrice;
- analizați aplicații ale progresiilor în diverse domenii.

Aplică!

1. Fie progresia aritmetică $(a_n)_{n \geq 1}$ în care $a_1 = 1$ și $a_5 = 13$. Să se calculeze a_{2011} .
2. Să se determine numărul real x , știind că $2^x - 1$, 4^x și $2^{x+1} + 3$ sînt trei termeni consecutivi ai unei progresii aritmetice.
3. Să se calculeze suma: $1 + 11 + 21 + 31 + \dots + 111$.
4. Să se determine al nouălea termen al unei progresii geometrice știind că rația este egală cu $\frac{1}{3}$ și primul termen este 243.
5. Să se determine valorile reale ale numărului x știind că numerele $5 - x$, $x + 7$ și $3x + 11$ sînt termeni consecutivi ai unei progresii geometrice.
6. Să se calculeze suma $1 + \frac{1}{6} + \frac{1}{6^2} + \frac{1}{6^3} + \frac{1}{6^4}$.

Argumentează!

- analizați și justificați:
- 1. Se consideră funcția $f: (0, +\infty) \rightarrow \mathbb{R}$, $f(x) = \log_2 x$. Demonstrați că numerele $f(1)$, $f(2)$, $f(4)$ sînt termeni consecutivi ai unei progresii aritmetice.
- 2. Demonstrați că numărul $E = \sqrt{1} + 3 + 5 + \dots + 21$ este un număr natural.
- 3. Demonstrați că numerele 1, $\log_3 9$ și $\sqrt[3]{64}$ sînt termeni consecutivi dintr-o progresie geometrică.

4. Într-o progresie geometrică primul termen este $\sqrt{2}$ și rația este egală cu $-\sqrt{2}$. Calculați produsul primilor trei termeni.

TURUL GALERIEI

După expirarea timpului de lucru (20-25 min.), se va aplica tehnica *Turul galeriei*. Materialele realizate, posterele vor fi expuse în auditoriu în 6 locuri vizibile. Grupurile își vor prezenta sarcina de lucru și modul de realizare a acesteia, apoi, la semnalul dat de profesor, vor trece, pe rînd, pe la posterele colegilor și vor acorda acestora o notă. După ce fiecare grup a vizitat „galeria” și a notat corespunzător producțiile colegilor, se vor discuta notele primite și obiectivitatea acestora, se vor face aprecieri și se vor corecta eventualele erori.

Această activitate include și un moment de reflecție asupra modului de implicare a fiecărui elev în lucrul grupului său.

MODELAREA DIDACTICĂ

Modelarea este o metodă de explorare indirectă a realității, a fenomenelor din natură și societate cu ajutorul unor sisteme numite *modele*. Modelul oferă elevului posibilitatea să vadă unitar structura problemei. De exemplu, în *Figura 2* este prezentat modelul didactic al problemei: Dintr-o bară de oțel, sub formă de prismă patrulateră regulată cu latura bazei de 12 cm și înălțimea de 4 m, se strungește un ax cilindric, cu pierdere minimă de material. Să se afle volumul materialului pierdut.

Rezolvare:

Volumul materialului pierdut:

$$V = V_{\text{prisma}} - V_{\text{cilindru}}$$

Calculăm:

$$V_{\text{prisma}} = A_b \cdot h = 12^2 \cdot 400 = 144 \cdot 400 = 57600 \text{ (cm}^3\text{)} \text{ și}$$

$$V_{\text{cilindru}} = \pi R^2 h = \pi \cdot 6^2 \cdot 400 = \pi \cdot 36 \cdot 400 = 14400\pi \text{ (cm}^3\text{)} \approx 14400 \cdot 3,14 = 45216 \text{ (cm}^3\text{)}.$$

Atunci volumul materialului pierdut este

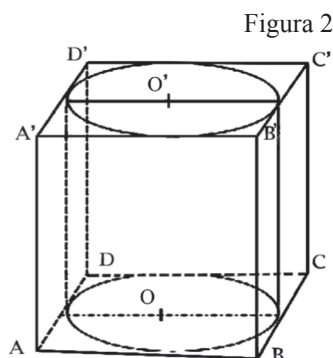
$$V = 57600 - 45216 = 12384 \text{ (cm}^3\text{)}.$$

Răspuns: 12384 cm^3 .

Astfel, modelul didactic optimizează procesul de rezolvare a problemei. Profesorul va prezenta sistematic elevilor și va elabora în comun cu ei diverse modele didactice în contextul rezolvării problemelor matematice.

DEPISTEAZĂ GREȘEA

Această tehnică poate fi folosită pentru a identifica și corecta greșelile și pentru a-i încuraja pe elevi să fie mai atenți în activitățile lor. Pe tablă se scrie o problemă care conține greșeli deliberate,



elevii urmînd să le depisteze și să le corecteze.

De exemplu:

- Se scrie pe tablă ecuația $\log_2(x+5)=3$ și rezolvarea acesteia $x+5=3^2 \Leftrightarrow x+5=9 \Rightarrow x=4$.

Li se cere elevilor să depisteze greșelile și să rezolve complet și corect ecuația.

O altă modalitate de aplicare a acestei tehnici:

- Se dă spre realizare o lucrare individuală, apoi fiecare elev corectează lucrarea colegului de bancă.

Utilizarea acestor metode și tehnici antrenează elevii într-o continuă participare și colaborare. Astfel, crește motivația intrinsecă, deoarece li se solicită să descopere fapte, să aducă argumente *pro* și *contra*. Lucrul în echipă dezvoltă atitudinea de toleranță față de ceilalți; de asemenea, sînt evitate situații de stres, iar emoțiile se atenuează.

Este important ca în cadrul studierii matematicii să fie creat contextul necesar realizării la maxim a potențialului fiecărui elev.

Studierea matematicii în școală are un rol primordial în dezvoltarea creativității elevilor, printre alte obiecte de studiu. Experiența ne demonstrează faptul că orice elev este capabil să însușească în mod satisfăcător materialul acestei discipline și să-l aplice. Dar, pe cînd

unii asimilează acest material mai repede și mai ușor, cu efort mai mic, alții, deși demonstrează perseverență și o atitudine pozitivă față de domeniu, obțin rezultate mai modeste. Prin urmare, avem în față aptitudini diferite, fapt de care trebuie să țină cont profesorul.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Curriculum pentru clasele a X-a – a XII-a*, Ministerul Educației al Republicii Moldova, Ed. Știința, Chișinău, 2010.
2. Achiri, I.; Ceapă, V.; Spuntenco, O., *Matematică. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală*, Ed. Cartier, Chișinău, 2010.
3. Achiri, I., *Didactica matematicii*, Chișinău, CEP USM, 2011.
4. Callo, T.; Paniș, A.; Andrițchi, V.; Afanas, A.; Vrabii, V., *Educația centrată pe elev. Ghid metodologic*, Chișinău, 2010.
5. Lupu, I., *Metodica predării matematicii*, Ed. Lyceum, Chișinău, 1996.
6. Cristea, G., *Pedagogie generală*, EDP, București, 2002.
7. Silistraru, N., *Note de curs la pedagogie*, Chișinău, 2000.
8. Bontas, I., *Pedagogie*, Ed. ALL Educațional, București, 1997.



Dorina PUTINĂ

doctorandă, Colegiul Pedagogic I. Creangă din Bălți

Tehnici de evaluare formativă în cadrul orelor de pedagogie

Rezumat: Articolul prezintă câteva tehnici și metode de evaluare formativă aplicate la lecțiile de pedagogie în cadrul Colegiului Pedagogic Ion Creangă, Bălți. Multitudinea instrumentelor în uz permit un mai mare grad de libertate în aplicare a acestora de către student/elev. Profesorul este cel care trebuie să opteze pentru un instrument care să ofere validitate, fidelitate, obiectivitate, aplicabilitate, pentru ca nivelul cunoștințelor dobîndite să îi ofere elevului sentimentul că știe, că poate realiza ceva.

Abstract: The article presents several formative assessment techniques and methods applied to pedagogy lessons in Pedagogical College Ion Creangă, Bălți. There are a variety of instruments where the degree of freedom of the student/pupil is variable. The teacher is the one who must choose a tool to provide validity, reliability, objectivity, applicability for the knowledge acquired to give the student the feeling that he knows he can do.

Keywords: formative assessment, pedagogy lessons, validity, reliability, objectivity, applicability, interactive methods.

Formarea inițială are ca sistem de referință competențele profesionale, care, în mare parte, se formează prin intermediul disciplinelor modului pedagogic. Ioan Jinga consideră competența profesională drept un ansamblu de capacități cognitive, afective, motivaționale și manageriale care interacționează cu trăsăturile de personalitate ale educatorului, conferindu-i acestuia calitățile necesare efectuării unei prestații didactice menite să asigure îndeplinirea de către marea majoritate a studenților a obiectivelor proiectate, iar performanțele obținute să se situeze aproape de nivelul maxim al potențialului intelectual al fiecăruia. (5, p. 87)

Sistemul categoriilor pedagogice conturează cadrul funcțional ce poate fi utilizat de diferiți actori, care, la rândul lor, vor realiza educația în diverse forme și contexte. La disciplinele modului pedagogic, procesul didactic se reperează pe realizarea unor sarcini ce ghidează învățarea activ-participativă a studentului/elevului, dobândirea cunoștințelor și a abilităților. Formarea inițială a competențelor profesionale se realizează printr-o metodologie și strategii speciale, care impun eficiență optimă în cadrul activităților didactice sub egida profesorului, dar și a celor de autoinstruire, autoperfecționare. (4, p. 5)

În contextul unui învățământ axat pe competențe, vectorul evaluării este orientat spre o evaluare continuă/formativă, aceasta din urmă oferind un feedback relevant în legătură cu eficiența demersului desfășurat. Prin specificul ei, evaluarea formativă este una centrată pe procese, destinată rectificării, reajustării, adaptării acestora; ameliorării și optimizării, reglării și autoreglării predării și învățării. (8, p. 69) Evaluarea formativă corespunde unui demers dominant pedagogic, care favorizează participarea activă și autonomia elevului/studentului, jalonând propria lui transformare, ținând cont de propriile dificultăți și lacune. Abordarea curriculară și sistemică conferă evaluării statutul de parte integrantă a procesului de învățământ, care nu trebuie cercetată separat, ci în corelație cu predarea și învățarea, având ca obiectiv nu numai conținutul sau produsul învățării, ci și procesul prin care elevul/studentul ajunge să dețină un anumit nivel de competență.

Teoria și practica pedagogică au acreditat o serie de strategii de evaluare, care, încorporate în structura oricărui tip de activitate didactică, prin diferite forme (interne, externe), angajează un ansamblu de metode și tehnici (procedee) ce asigură măsurarea și aprecierea rezultatelor elevilor/studentilor. (7, p. 79)

Față de strategii, a căror deschidere mai mare rezultă din raportarea la diferite obiective generale și specifice, metodele susțin realizarea obiectivelor operaționale în cadrul mai restrâns al unei activități concrete (ore de curs). Distincția dintre „metodele tradiționale de evaluare” (probe orale, probele scrise, probele practice) și „metodele complementare de evaluare” (observarea sistematică a activității și a comportamentului subiecților, investigația, proiectul, portofoliul, autoevaluarea) rezidă în faptul că ultimele presupun prezența unor instrumente care valorifică toate cele trei forme de realizare a probei, în special cele scrise și practice. (3, p. 137)

Instrumentele de evaluare (teste, referate etc.) reprezintă formele concrete pe care le îmbracă metodele pentru a putea fi puse în practică. Instrumentele de evaluare sînt apreciate în funcție de tipul de răspuns pe care îl solicită. Există o mare diversitate de instrumente, la a căror utilizare gradul de libertate a studentului/elevului variază semnificativ. Profesorul este cel care trebuie

să opteze pentru un instrument care să ofere validitate, fidelitate, obiectivitate, aplicabilitate, pentru ca nivelul cunoștințelor dobândite să-i ofere elevului sentimentul că știe, că poate realiza.

La lecțiile de pedagogie, avem posibilitatea de a utiliza o gamă variată de instrumente de evaluare (ne interesează cele ce pot fi utilizate în evaluarea formativă), atât tradiționale, cât și complementare. În continuare voi prezenta câteva instrumente de evaluare complementare, care pot fi aplicate în cadrul evaluării formative.

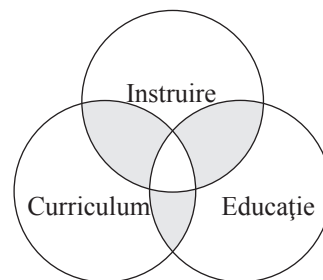
Diagrama Venn

În evaluare, putem folosi *Diagrama Venn* ca parte a unui demers mai complex: de exemplu, în scrierea unui eseu, pentru a clarifica ideile sau pentru a demonstra înțelegerea problematicii studiate. Îndeplinind rolul de organizatori cognitivi, diagramele și schemele ajută la ordonarea și regăsirea informației, la dezvoltarea competențelor care implică abstractizarea, conceptualizarea, algoritmizarea.

De exemplu:

Sarcina 1

- Utilizînd principalele cunoștințe din problematica educației și curriculumului, ...
- ... explicați (în mod personal) schema de alături.
- Argumentați rolul și importanța educației pentru societate și pentru fiecare persoană.
- Formulați distinct punctul de vedere propriu în legătură cu rolul și importanța educației pentru societate și pentru fiecare persoană.

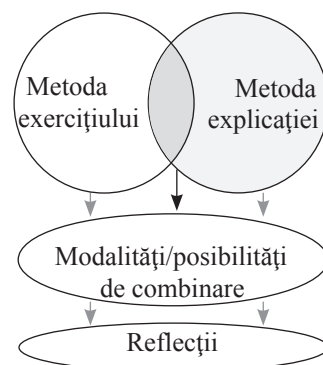


O altă variantă poate fi utilizarea *Diagrammei Venn* în stabilirea *asemănărilor și deosebirilor*:

Sarcina 2. Alegeți două metode și prezentați-le caracteristicile, prin comparație, folosind *Diagrama Venn*. Stabiliți caracteristicile comune ale acestora și formulați reflecții personale privind modalitățile de combinare cu alte metode și procedee. Încercați să realizați altă modalitate de reprezentare grafică.

Avantajele utilizării diagramelor sînt următoarele:

- eficientizarea rezolvării unei probleme sau situații-problemă;



- formarea spiritului de analiză sistematică;
- transferarea soluției la o altă situație asemănătoare;
- facilitarea înțelegerii relațiilor dintre două sau mai multe noțiuni; permite ierarhizarea unor termeni; evidențiază ideile contrastante și cele comune într-o problemă;
- utilizarea limbajului adecvat, a terminologiei centrate pe subiectul analizat, favorizând, astfel, și capacitatea de sinteză a elevilor/studentilor;
- implicarea activă a formabililor, interactivitatea.

În cadrul lecțiilor, profesorul nu trebuie să vorbească mai mult decât elevul/studentul sau să răspundă în locul acestuia. Eficiența folosirii instrumentului în cauză rezultă din specificul său, acela de a oferi o imagine de ansamblu asupra temei tratate, de a apela la gândirea divergentă a elevilor și a identifica în special întrebările care provoacă, inspiră. Instrumentul permite fixarea cunoștințelor prin interpretarea realității.

Hărțile conceptuale (conceptual maps) sau **hărțile cognitive** (cognitive maps) se definesc ca fiind o imagine a modului de gândire, simțire și înțelegere a celui sau a celor care le elaborează, devenind o modalitate, o procedură de lucru la diferite discipline (inclusiv prin abordare inter- și transdisciplinară. (6, p. 25)

Aplicarea hărților conceptuale se realizează atât la etapa de construire a cunoașterii, cât și la etapa de sistematizare și verificare a materiei de studiu. Această tehnică ușurează procesul de învățare, organizează cunoștințele existente în mintea elevului, pregătește noile asimilări, elimină memorizarea și simpla reproducere a unor definiții sau algoritmi de rezolvare a unei probleme, permite vizualizarea relațiilor dintre cunoștințele elevului. Evaluarea prin intermediul tehnicii date pune în evidență modul cum gândește elevul și cum folosește ceea ce a învățat.

Tehnica Lanțul S al interpretărilor este un organizator grafic care propune un algoritm de realizare a sarcinii. Se aplică preponderent în grup, individual sau în perechi, în situația când avem un număr mai mic de formabili (vezi schema alăturată).

Aplicarea acestei tehnici favorizează dezvoltarea competențelor de comunicare, exersarea competenței de formulare a întrebărilor, lucrul în echipă, dezvoltarea inteligenței parteneriale.

Cubul de completare este un alt instrument care se poate utiliza atât în învățare, cât și în evaluare. Completarea tuturor fețelor cubului efectuând sarcinile: *Describe! Compară! Asociază! Aplică! Analizează! Argumentează!* reprezintă rezultatul unei activități individuale progresive. Sarcinile corespundătoare fiecăreia dintre cele 6 fețe presupun valorificarea cunoștințelor anterioare, dar, în același timp, elevul poate fi pus în fața unor sarcini noi pentru a argumenta. Activitatea independentă poate fi împletită cu cea de grup, în funcție de scopul pe care îl are profesorul.

De exemplu:

Sarcina 1

Analizați conceptul de *proiectare didactică* prin prisma cerințelor formulate pe fiecare din cele 6 fețe ale cubului. La final, menționați reflecțiile personale.

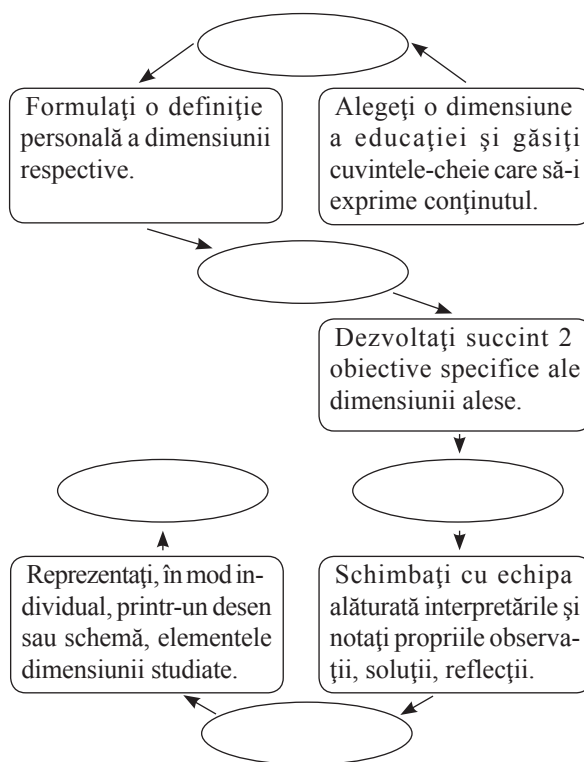
Sarcina 2

- Explicați în ce constă evaluarea didactică;
- Asociați evaluarea didactică cu alți termeni;
- Comparați acest termen cu termenii găsiți;
- Analizați necesitatea aplicării evaluării curente la nivelul clasei de elevi;
- Exemplificați în ce situații se poate aplica evaluarea internă și externă la nivelul clasei de elevi;
- Argumentați necesitatea evaluării autentice.

Ca *avantaje* ale utilizării acestui instrument, menționăm: oferă posibilitatea de analiză multiperspectivă a unui concept, a unei teorii, idei; asigură însușirea unui algoritm de lucru care permite parcurgerea gradată a unei etape; antrenează un număr mare de operații a gândirii. Un *dezavantaj* este că nu stimulează suficient emiterea opiniilor personale.

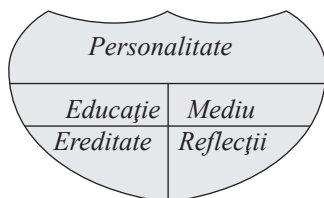
Se aplică la etapa de evocare ca algoritm de reactualizare a informației prelucrate în tema de acasă. Se evaluează produsele intermediare, adică ceea ce formabilul face la fiecare etapă: definire, completare, asociere etc. În evaluare se ține cont, în primul rând, de precizia factologică și corectitudinea științifică a subiectelor abordate.

Tehnica *Blazonul* presupune completarea compartimentelor unei scheme cu desene, jetoane, cuvinte sau propoziții care prezintă sinteza unui aspect real. Astfel, putem identifica caracteristicile unei teme sub formă



simbolică sau scrisă, realizând o sarcină comună într-un timp dat, într-o atmosferă relaxantă și cooperantă. Blazoanele pot fi realizate de întreaga clasă sau formând grupuri de 4-5 elevi, sau în mod individual.

Sarcină: Elaborați „Blazonul personal”, precizând contribuția fiecărui factor al dezvoltării și a fiecărui tip de educație la construirea propriei personalități.



Avantajele tehnicii date sînt multiple:

- favorizează un mediu de învățare interactiv, incitator și dinamic, prin antrenarea elevilor/studenților în soluționarea unor probleme de tip divergent;
- angajează formabilii în prelucrarea, organizarea și reorganizarea datelor;
- asigură dinamismul intelectual și afectiv;
- permite individualizarea.

Metoda *Turnire între echipe TGT* (Teams-Games-Tournaments) are ca obiective învățarea prin cooperare și aplicarea individuală a celor învățate într-un joc competitiv; exersarea abilităților de învățare prin cooperare, precum și a deprinderilor sociale. Clasa se împarte în grupuri a câte 3 elevi/studenți cu abilități mixte, numite *echipe-case eterogene*. Se aleg nume pentru fiecare echipă, care pot rămîne neschimbate pe tot parcursul anului școlar.

Materiale: un plic cu întrebări, o fișă pentru punctaj și roluri.

Fișă cu punctajul individual	Fișă cu punctajul echipei
• Numele _____	• Numele echipei: _____
• Instrucțiuni: marcați cu X răspunsurile corecte și cu Y răspunsurile incorecte.	• Nume _____
1. _____	Scor _____
2. _____	• Nume _____
3. _____	Scor _____
4. _____	• Nume _____
5. _____	Scor _____
6. _____	Scor total al echipei:
7. _____	_____
8. _____	
9. _____	
10. _____	
total răspunsuri corecte	

Descrierea activității

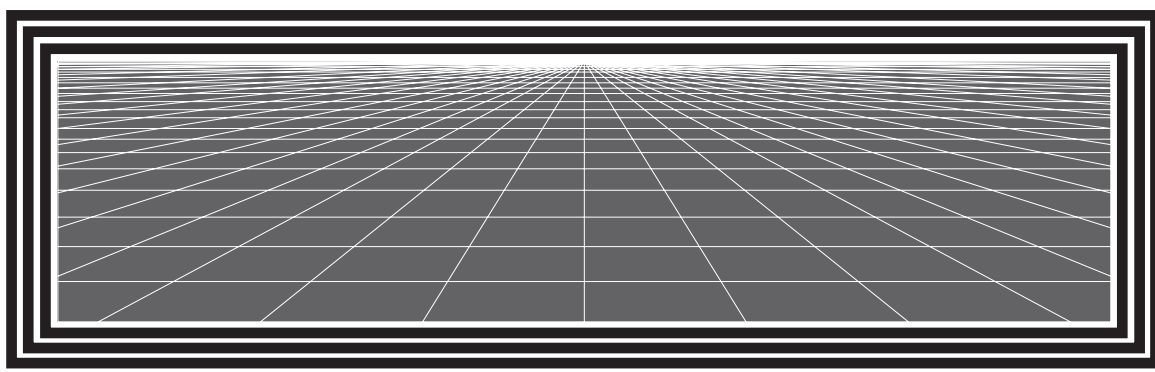
- Profesorul lansează câte o sarcină pentru fiecare grup: Echipa-casă 1 – ...; Echipa-casă 2 – ...; Echipa-casă 3 – ...
- Elevii recapitulează/lecturează, apoi se mută în *echipele de turneu omogene* (grupuri cu abilități egale), pentru a se întrece într-un joc bazat pe cele învățate.
- Echipele primesc câte un plic cu întrebări, o fișă pentru punctaj și roluri (cel care pune întrebări, cel care răspunde și cel care consemnează). Rolurile și materialele se schimbă după fiecare tur. Fiecare elev răspunde la un număr egal de întrebări și acumulează un scor.
- Elevii se întorc la echipele-casă cu punctajul obținut în turneu.
- Se calculează scorul echipei, prin adunarea scorurilor individuale. Se anunță echipele câștigătoare.

Această metodă este potrivită unei lecții de recapitulare. Adesea, elevii se plictisesc de testele clasice. Chiar dacă necesită mult timp, cu TGT recapitularea devine mult mai captivantă. Aplicarea ei avantajează prin faptul că incită la analiză, la descoperirea aspectelor inedite, la competiție și centrează activitatea pe elev/student.

Folosirea întregului arsenal de metode și tehnici de evaluare este benefică din două perspective: *perspectiva procesuală*, pe de o parte, în sensul în care evaluarea modernă nu mai este centrată, în principal, pe produsele învățării de către elev/student, ci pe procesele pe care le presupune ea, și *perspectiva de comunicare profesor-elev*, în măsura în care aceste metode și tehnici sînt considerate instrumente de apreciere care corespund unui demers democratic și autentic de evaluare, întrucît facilitează cooperarea între parteneri și încurajează autonomia formabililor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cosovan, O.; Cartaleanu, T., *Evaluarea în cheia dezvoltării gândirii critice. Învățămînt universitar și preuniversitar*, PRO DIDACTICA, Chișinău, 2005.
2. Cartaleanu, T.; Cosovan, O. et al., *Formare de competențe prin strategii didactice interactive*, Chișinău, 2008.
3. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Litera, Chișinău, 2002.
4. Dandara, O.; Constantinov, S. et al., *Pedagogie. Suport de curs*, CEP USM, Chișinău, 2010.
5. Jinga, I., *Manual de pedagogie*, Ed. All, București, 1998.
6. Joița, E. (coord.), *Pedagogie. Managementul clasei de elevi*, Ed. Universitaria, Craiova, 2006.
7. Prițcan, V.; Putină, D.; Mocanu, L. et al., *Formarea inițială a cadrelor didactice în domeniul educației timpurii. Curriculum de bază*, C. E. PRO DIDACTICA, Chișinău, 2010.
8. Cerghit, I., *Metode de învățămînt*, E.D.P., București, 1998.



DICȚIONAR



Sorin CRISTEA

dr., prof. univ., Universitatea din București

valued predominantly in the initial assessment and the alternative, complement methods – at the level of continuous, formative assessment.

Keywords: concept of evaluation, assessment of the didactic activity, classical/complement methods, forms of evaluation.

Evaluarea activității didactice constituie o parte componentă a evaluării pedagogice proiectată și realizată la nivel de sistem și de proces (vezi *Didactica Pro...*, nr. 5-6/2005). În mediul școlar, *evaluarea activității didactice* este prezentată și sub alte formule. Cea mai frecventă este formula de *evaluare didactică*. În mod analogic, este avansată și formula de *evaluare școlară* care induce însă o arie de referință mai extinsă spre toate activitățile organizate la nivel *formal*, dar și *nonformal* în contextul procesului de învățământ.

Cercetări mai recente, întreprinse în „cadrul de referință al curriculumului”, fixează domeniul *evaluare școlară* în zona unor *concepte pedagogice* multiple, studiate la nivelul *științelor educației* (generale, particulare, construite intradisciplinar și interdisciplinar). *Evaluarea școlară* este raportată astfel la: 1) *Concepte pedagogice fundamentale* – vezi curriculum, finalitățile educației, *evaluarea, reforma învățământului*; 2) *Concepte pedagogice operaționale* – vezi *autoevaluarea, competențele; strategii de evaluare* (inițială/diagnostică și predictivă, continuă/formativă, finală/sumativă, cumulativă), *metodele de evaluare* (clasice, alternative), *operații de evaluare* (măsurare, apreciere, decizie), *standarde de evaluare, descriptori de performanță*; 3) *Concepte pedagogice* care definesc *practici pedagogice* promovate la nivel de

Evaluarea activității didactice

Rezumat: *Evaluarea didactică reprezintă o acțiune pedagogică subordonată activităților de instruire, organizate în cadrul procesului de învățământ. Metodele clasice de evaluare sînt valorificate predominant în cadrul evaluării inițiale, iar cele alternative, complementare – la nivelul evaluării continue, formative.*

Abstract: *The didactic evaluation is an pedagogical action subordinated to learning activities, organized within the educational process. Classical methods of assessment are*

valued predominantly in the initial assessment and the alternative, complement methods – at the level of continuous, formative

assessment.

Keywords: concept of evaluation, assessment of the didactic activity, classical/complement methods, forms of evaluation.

politică a educației: vezi *Cadrul European al Calificărilor; PIRLS/Progress in International Reading Literacy; PISA/Program for International Student Assessment; TIMMS/Trends in International Mathematics and Science Study*; 4) *Concepte pedagogice noi*, construite la nivel interdisciplinar (*cultura evaluării, valoare adăugată, calitate în educație, managementul calității în învățământ*) – vezi *Glosar de termeni în domeniul evaluare școlară* (coord. Sorin Cristea; Ioan Neacșu), în *Studiul relațiilor dintre curriculum, competențe, motivație, învățare și rezultate școlare*, Centrul Național de Evaluare și Examinare București/EDP RA., București, pp. 205-272.

Formula de *evaluare a activității didactice* operează o delimitare precisă la nivelul contextului de realizare a *instruirii* în cadrul procesului de învățământ.

Definirea și analiza conceptului de *evaluare a activității didactice* valorifică:

- 1) dimensiunea epistemologică, globală și deschisă, a conceptului de *evaluare pedagogică* (vezi *Didactica Pro...*, nr. 5-6/2005);
- 2) orientarea metodologică spre *lecție*, ca *formă principală de organizare a instruirii în cadrul procesului de învățământ*;
- 3) opțiunea pragmatică pentru *tipul de lecție mixtă*, care corespunde cerințelor axiomatice ale para-

digmei *curriculumului*, concentrate la nivelul unei activități didactice cu *scop general* de *predare – învățare – evaluare*.

În vederea simplificării/esențializării terminologiei pedagogice și pentru evitarea unor repetiții, redundanțe sau chiar pleonasmе, vom adopta formula de ***evaluare didactică***, confirmată în cadrul unei *științe a educației fundamentale – Teoria generală a instruirii/Didactica generală*.

Construcția epistemologică, metodologică și praxiologică propusă are în vedere identificarea, promovarea și valorificarea *evaluării didactice* în calitate de caz particular al *evaluării pedagogice* realizată la nivel de *sistem* și de *proces*. Pe acest fond, trebuie să evidențiem faptul că raportarea prioritară a evaluării didactice la *obiectivele procesului de învățămînt* nu exclude, ci presupune respectarea permanentă a orientărilor valorice asumate la nivelul *finalităților de sistem*, care trebuie reflectate specific la nivelul fiecărei lecții.

Evaluarea didactică reprezintă o *acțiune pedagogică* subordonată activităților de instruire, organizate în cadrul procesului de învățămînt. În perspectiva axiomaticii paradigmei *curriculumului*, evaluarea este o acțiune pedagogică integrată deplin în structura oricărei activități de instruire. Statutul său epistemic este identic cu cel al altor două acțiuni pedagogice complementare, subordonate activității de instruire: *predarea* și *învățarea*.

Toate cele trei *acțiuni pedagogice* – *predarea*, *învățarea*, *evaluarea* – au un *scop general* comun preluat de la nivelul activității de instruire. *Diferențele specifice* apar la nivelul *motivației pedagogice* angajate direct sau/și indirect, susținută prin operaționalizarea *scopului general* comun în termeni de obiective concrete: a) *comunicare eficientă* a mesajelor pedagogice – în cazul *predării*; b) *dobîndire de cunoștințe* și *capacități* în raport de potențialul specific vârstei *școlare* și *psihologice* și de resursele mediului sociocultural – în cazul *învățării*; c) *reglare externă* și *autoreglare internă* a activității în raport de rezultatele obținute – în cazul *evaluării*.

Definirea și analiza evaluării didactice, la nivel de *concept pedagogic fundamental* (vezi *Teoria generală a instruirii/Didactica generală*), implică următoarele *criterii de ordin epistemic*: delimitarea zonei de referință; sublinierea funcției centrale; evidențierea structurii de bază; raportarea la finalitățile de *sistem* și de *proces*.

1) *Delimitarea zonei de referință*. În sens larg, *evaluarea didactică* vizează activitățile de instruire concrete realizate în cadrul procesului de învățămînt, organizate *formal* (lecții, activități de cabinet, activități de laborator etc.) sau/și *nonformal* (consultații individuale și de grup, excursii didactice, cercuri de specialitate etc.). În sens restrîns, ca reper esențial, adoptat convențional *evaluarea didactică* vizează activitățile de instruire concrete, organizate *formal* în cadrul procesului de învățămînt.

2) *Sublinierea funcției centrale*. *Evaluarea didactică* are ca *funcție centrală*, de maximă generalitate, cu caracter *obiectiv*, *verificarea gradului în care sînt îndeplinite obiectivele activității de instruire* (generale, specifice, concrete) în *context* determinat (comunitate educațională, comunitate școlară, organizație școlară, clasă de elevi, situație de instruire – generată de raporturile existente între activitatea concretă și resursele și condițiile existente). *Funcția centrală* concentrează dimensiunea obiectivă a unor funcții generale care vizează: a) *informarea* (constatativă, asupra produsului *evaluat*) ; b) *diagnoza* (calitativă, asupra produsului și procesului *evaluat*; c) *prognoza* (angajată pozitiv, în direcția evoluției necesare a produsului și procesului *evaluat*).

3) *Evidențierea structurii de bază*. *Structura de bază a acțiunii de evaluare didactică* are un caracter *operațional*. Implică trei *operații principale* raportate la funcțiile generale care susțin pedagogic funcția centrală a acțiunii de evaluare:

- a) *măsurarea rezultatelor elevilor pe baza unor criterii cantitative*, de control constatativ – corespunde funcției de *informare*;
- b) *aprecierea rezultatelor elevilor*, pe baza unor criterii *calitative* – corespunde funcției de *diagnoză*;
- c) *decizia* parțială sau/și finală (nonformală, formală), luată pe baza informațiilor cantitative, interpretate calitativ – corespunde *funcției de prognoză* care la nivel *pedagogic* trebuie să aibă drept caracteristică principală *anticiparea unei direcții de evoluție pozitivă*.

În contextul *lecției*, în general, al *lecției mixte*, în special, profesorul realizează cele trei *operații de evaluare* într-o ordine temporală distribuită rațional. Logica proiectării impune o anumită corelație între cele trei operații și *strategiile de evaluare* consacrate (inițială, continuă, finală), aplicate permanent și în contextul concret al lecției.

Operația de măsurare, corespunzătoare *funcției de informare*, trebuie încadrată în *strategia evaluării inițiale*, necesară la începutul lecției pentru a verifica gradul de însușire a cunoștințelor și deprinderilor predate anterior (în lecția anterioară), care asigură premisele desfășurării, într-o anumită modalitate și dinamică didactică, a lecției noi. Această operație este realizabilă cu ajutorul *metodelor de evaluare clasice* bazate pe *probe orale* (*conversația, dialogul, dezbaterile*), *scrise și practice*. Implică doar consemnarea unor constatări cît mai precise, mai obiective, posibile prin utilizarea testelor școlare în calitate de *probe docimologice* specializate în *măsurarea exactă a rezultatelor* activității la un anumit moment dat. Nu implică aprecieri calitative și cu atît mai puțin, decizii finale cu caracter formal (note, calificative etc.).

Operația de apreciere, corespunzătoare *funcției de diagnoză*, are ca *obiect interpretarea calitativă a rezultatelor* consemnate constatativ, cît mai precis, cît mai obiectiv,

prin *măsurarea* realizată anterior. Este realizabilă pe tot parcursul lecției. În acest sens, trebuie încadrată în *strategia de evaluare continuă*, cu funcție specifică de *formare* a elevului, dar și a profesorului. *Interpretarea calitativă* a rezultatelor constatate în timpul *măsurării* trebuie realizată de profesori în raport de mai multe *criterii specific pedagogice*. Cele mai importante criterii vizează *raportarea rezultatelor* constatate, consemnate prin *măsurare*, la:

- a) *obiectivele concrete* propuse de profesor – marchează și un act de *autoevaluare a capacității profesorului de operaționalizare* corectă a obiectivelor specifice/de referință, exprimate la nivel de *competențe psihologice* și de *conținut/pe unitate de instruire, subcapitol, capitol, submodul, modul de studiu* etc.);
- b) *resursele pedagogice* existente și valorificate la nivelul clasei – calitatea pedagogică a programei și a manualului; rezultatele anterioare și potențialul psihologic și social al elevilor; baza didactico-materială, calitatea spațiului și a timpului pedagogic disponibil;
- c) *rezultatele anterioare* obținute de elevi, *frontal* (clasa de elevi), *grupă* (grupe de învățare organizate *nonformal*), *individual*, care fixează o anumită tendință de *progres/regres școlar*, de valorificat în procesul de stabilire a diagnozei și prognozei și în mod special în definitivarea *deciziei* (cu caracter *nonformal* și *formal*).

În realizarea acestei *operații* pot fi valorificate predominant *metodele de evaluare alternative, complementare*, specializare în apreciere calitativă, ca premisă a unor viitoare *decizii formale*, cu caracter final. Avem în vedere metode alternative precum *observația, autoevaluarea, investigația, proiectul, portofoliul*.

Operația de *decizie*, corespunzătoare funcției de prognoză, are ca obiect valorificarea managerială a informației obținută prin aprecieri calitative. Este realizată parțial, pe parcursul activității și în finalul acesteia. Pe parcursul activității intervin *decizii parțiale*, de tip *nonformal* (*observații, critici, încurajări* etc.) cu funcție de stimulare a acțiunii de învățare – *autoînvățare*. În finalul activității sînt angajate *decizii de tip formal* (*note, calificative* etc.) cu funcție de validare a rezultatelor obținute în raport de *obiectivele concrete*. Sînt exprimate și argumentate pe baza criteriilor stabilite la nivelul obiectivelor concrete, anunțate la începutul activității și însoțite de îndrumări cu funcție de anticipare pozitivă (*corectare, ameliorare, ajustare structurală* etc.).

Toate cele trei operații analizate (*măsurarea, apre-*

cierea calitativă, decizia), perfecționate în timp la nivel superior, devin deprinderi automatizate, integrate deplin în structura acțiunii de evaluare, contribuind la realizarea unei activități de instruire de calitate.

4) *Raportarea la finalitățile de sistem și de proces. Evaluarea didactică* implică: raportarea la: a) finalitățile de sistem (idealul educației, scopurile strategice generale) care conferă lecției o viziune teleologică și axiologică superioară; b) finalitățile de proces (obiective generale, obiective specifice), preluate de la nivelul activității de instruire, realizabile în cadrul lecției, ca parte a unor unități de instruire/învățare, în contextul mai larg a unor (sub)capitole sau (sub)module de studiu; c) obiectivele concrete asumate în cadrul lecției prin operaționalizarea obiectivelor specifice, care includ criterii precise de evaluare (exprimate ca „obiective de evaluare”).

În această perspectivă sînt determinate și alte componente ale activității didactice, particularizate la nivelul acțiunii de evaluare, referitoare la: conținutul activității de evaluare; formele de evaluare; metodele de evaluare.

Conținutul acțiunii de evaluare este determinat de obiectivele concrete propuse care vizează:

- a) nivelul (minim, mediu, maxim) de însușire a unor cunoștințe, de aplicare a unor deprinderi și strategii cognitive, de angajare a unor atitudini (afective, motivaționale, caracteriale);
- b) eficiența metodelor și procedeele/tehniciilor didactice selectate și utilizate;
- c) oportunitatea formelor de organizare inițiate de profesor (tipul și varianta de lecție, instruirea pe grupe și instruirea individuală) pe fondul formei de organizare determinată social (instruirea frontală).

Formele de evaluare sînt implicate în cadrul activității didactice (lecției etc.) în asociere cu *formele de organizare* (frontală, grupală, individuală). Această asociere este necesară, în mod special, în faza evaluării inițiale pentru a avea în vedere pe toți elevii clasei în condiții optime de timp. Evaluarea *orală* este asociată cu forma de organizare *frontală*; evaluarea *scrisă* și evaluarea *practică* sînt asociate cu formele de organizare de tip *grupă* și *individual*.

Metodele de evaluare a activității didactice sînt integrate în strategiile de evaluare afirmate, în structura de funcționare a instruirii. În această perspectivă, *metodele clasice* (conversația, lucrările scrise, lucrările practice etc.) sînt valorificate predominant în cadrul *strategiei de evaluare inițială*, iar cele *alternative, complementare* (*observația, autoevaluarea, investigația* etc.) – la nivelul *evaluării continue, formative*.

Așteptăm articolele dumneavoastră, care nu trebuie să depășească 5 pagini, dactilografiate la 1,5 rînduri.

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.