

Ministerul Educației al Republicii Moldova

Proiectul *Educație de calitate în mediul rural din Moldova*

TRAINING METODOLOGIC
PENTRU CADRELE DIDACTICE DE LICEU

Suport de curs

Elaborat de:
Tatiana CARTALEANU
Olga COSOVAN
Lia SCLIFOS
Rodica SOLOVEI

SUBIECTE ABORDATE:

1. Managementul lecției din perspectiva asigurării calității (*Rodica SOLOVEI*)
2. Dezvoltarea gândirii critice, a comunicării, colaborării și creativității la elevi (*Tatiana CARTALEANU*)
3. Strategii didactice axate pe formarea competențelor (*Lia SCLIFOS*)
4. Proiectarea și organizarea învățării din perspectiva educației centrate pe elev (*Rodica SOLOVEI*)
5. Abordarea inter / transdisciplinară a materiei de studiu – context pentru formarea competențelor (*Lia SCLIFOS*)
6. Evaluarea competențelor și participarea elevilor în procesul de învățare independentă și autoevaluare (*Olga COSOVAN*)
7. Criterii de elaborare a curricula pentru disciplinele opționale la liceu (*Olga COSOVAN, Tatiana CARTALEANU*)

Opiniile expuse în aceste materiale aparțin echipei de elaborare și nu reprezintă neapărat poziția finanțatorului sau a echipei manageriale a proiectului.

Termeni-cheie: management pedagogic, conducere globală/ optimă/ strategică; acțiuni manageriale; organizarea/ orientarea /planificarea /perfecționarea managerială a lecției; calitatea educației; asigurarea calității educației; unitate de învățare.

Fișa 1.1.1

Formați două cercuri concentrice și discutați în perechi pe marginea următoarelor subiecte/ întrebări/probleme:

1. Cu ce asociați noțiunea de management? De ce?
2. Un profesor - manager bun este cel care...
3. Imaginați-vă că, în calitate de profesor, urmează să prezentați la ședința catedrei de specialitate o comunicare despre managementul lecției. Care ar fi 3- 4 idei pe care le-ați evidențiat neapărat?
4. Cum înțelegeți sintagma *calitatea educației*? Dar *asigurarea calității educației*?
5. Dacă ați prezenta lecția printr-o construcție, cum ar trebui să fie/ ce ar trebui să conțină această construcție, ca să afirmăm că este de calitate?

(N.B. După fiecare întrebare, persoanele din cercul din interior se deplasează un pas spre dreapta; în timpul discuției, formatorul se apropie de o pereche și în acest timp toți ascultă discuția, fiind în drept să intervină, pe parcurs, cu completări).

Fișa 1.1.2

Formați 4-5 grupuri și studiați, în baza metodei *Predare complementară*, materialul care se conține în p. 1.1.1 și p.1.1.2 (până la Fișa 1.1.3).

Reflecțați asupra celor studiate și completați în caietul de notițe într- un tabel: *ce am aflat nou și ce cred că voi aplica în activitatea didactică.*

1.1.1 Realizarea lecției din perspectivă managerială

Managementul pedagogic vizează conducerea activităților realizate în cadrul sistemului și procesului de învățământ, activități privite în ansamblul manifestărilor lor (educative, formative didactice, extradidactice etc.) obiectivate la nivel instituțional. (Cristea G., Managementul lecției)

Tratarea lecției (ca activitate didactică de bază) dintr-o perspectivă managerială implică o metodologie de abordare a activității didactice, care se bazează pe **trei tipuri de conducere:**

globală - vizează valorificarea optimă a tuturor elementelor (privite separat și în interacțiune) care intervin în activitatea la lecție: profesor-elevi; proiectarea - implementarea proiectului didactic și perfecționarea acestuia; predare-învățare-evaluare; comunicare –receptare; dirijare – autodirijare a instruirii/învățării etc.;

optimă – urmărește desfășurarea activității la oră într-un ritm, stil, mod, formă etc., adecvate condițiilor (interne și externe) și resurselor existente (umane, didactice materiale, de timp);

strategică – are în vedere inovarea, perfecționarea continuă a activității educaționale la oră, a raporturilor de comunicare didactică profesor-elev, a modelelor de proiectare didactică.

Managementul lecției se bazează pe **acțiuni manageriale** bine fundamentate și finalizate de **informare, evaluare și comunicare pedagogică**.

- **Informarea managerială:** profesorul colectează, stochează, procesează, accesează date semnificative care îi folosesc lui și elevilor în realizarea lecției, în cele mai bune condiții. Aceste date constituie un flux informațional continuu care trebuie controlat pe tot parcursul lecției și după terminarea acesteia, în perspectiva îmbunătățirii procesului educațional.
- **Evaluarea managerială:** profesorul evaluează situația clasei de elevi în ansamblu / a unui grup de elevi, a unui elev). Evaluarea este acțiunea care precede operația finală de decizie pe care o ia profesorul și se bazează pe operații de control (dar nu ca un scop în sine), măsurare, cântărire, apreciere calitativă, decizie inițială sau parțială.
- **Comunicarea managerială:** profesorul intervine pe tot parcursul lecției după unele decizii inițiale și parțiale, dar și la sfârșitul lecției, când comunică deciziile finale. Comunicarea în cadrul lecției se bazează pe îndrumări, care au ca scop stimularea/ motivarea elevilor pentru activitate.

Pentru a-și valorifica eficient competența managerială în activitatea profesională, cadrul didactic va ține cont de faptul că realizarea lecției din **perspectiva managerială** vizează:

- **organizarea managerială** a lecției: implică valorificarea de către profesor a unor structuri care sînt propuse la nivel oficial sau care pot fi construite de el în contextul concret al clasei de elevi (de ex.: îmbinarea modurilor de organizare: frontal, pe grupe, individual, alegerea tipurilor, variantelor de lecție, organizarea optimă a timpului rezervat lecției, organizarea situațiilor de învățare etc.);
- **planificarea managerială** a lecției prevede respectarea cerințelor de proiectare *curriculară* a activității; asigură conceperea lecției ca activitate didactică, bazată și construită în sens curricular pe interdependența permanentă dintre *predare – învățare- evaluare*;
- **orientarea managerială** a lecției completează funcțiile de organizare și planificare managerială a lecției. Menirea acestei funcții constă în îndrumarea metodologică a lecției ca unitate de instruire/ învățare de bază. Instrumentul prin care această funcție se realizează este scenariul didactic al lecției. Construit managerial, scenariul didactic are un caracter orientativ, deschis, perfectibil în funcție de situațiile care pot apărea în clasă pe parcursul desfășurării lecției;
- **perfectiunea managerială** a lecției invită profesorul la o activitate de cercetare pedagogică a produsului muncii sale – lecția proiectată și realizată într-un context mai larg, privită ca microsistem sau unitate de instruire.

1.1.2 Metodologia de asigurare a calității procesului educațional la disciplina școlară

Calitatea educației este ansamblul de caracteristici ale unui program de studiu și ale furnizorului acestuia, prin care sînt îndeplinite așteptările beneficiarilor, precum și standardele de calitate.

Asigurarea calității exprimă capacitatea unei organizații furnizoare de a oferi programe de educație, în conformitate cu standardele anunțate.

Printre indicatorii calității educației utilizați în actele oficiale ale R. Moldova, pe care îi putem raporta la activitatea didactică de bază – lecția, nominalizăm:

- centrarea educației pe persoana celui educat / format, prin demersul diferențiat și individualizat pe bază de interdisciplinaritate și prin antrenarea/ promovarea gândirii divergente;
- capacitatea de a transmite valori care contribuie la dezvoltarea liberă, armonioasă a omului și formarea personalității creative, care să se poată adapta la condițiile în schimbare ale vieții;
- asigurarea accesului tuturor copiilor la educația de bază de calitate;
- asigurarea didactico –materială și cu echipament didactic a instituțiilor de învățămînt;
- asigurarea instituțiilor de învățămînt cu cadre calificate.

			<p>împreună cu elevii.</p> <p>4.1 Sînt aplicate strategii educaționale centrate pe elev, strategii de motivare pentru învățare.</p> <p>4.2 Sînt realizate secvențe educaționale axate pe individualizare diferențiere, lucru în cooperare.</p> <p>4.3 Este valorificat principiul interdisciplinarității.</p> <p>4.4 În organizarea situațiilor de învățare sînt valorificate contexte reale.</p>
	<p>Activitatea de predare/învățare</p> <p>4. Organizarea activității</p>		<p>4.1 Sînt aplicate strategii educaționale centrate pe elev, strategii de motivare pentru învățare.</p> <p>4.2 Sînt realizate secvențe educaționale axate pe individualizare diferențiere, lucru în cooperare.</p> <p>4.3 Este valorificat principiul interdisciplinarității.</p> <p>4.4 În organizarea situațiilor de învățare sînt valorificate contexte reale.</p>
	<p>Evaluare</p> <p>5. Evaluarea parametrilor psihopedagogici</p> <p>6. Aplicarea instrumentelor de evaluare</p>		<p>5.1 Sînt identificate și valorificate stilurile de învățare ale elevilor.</p> <p>5.2 Sînt identificate și valorificate tipurile de inteligență ale elevilor.</p> <p>6.1 Instrumentele de evaluare sînt selectate în raport cu obiectivele evaluării, din perspectiva nevoilor reale de formare a elevului.</p> <p>6.2 Sînt utilizate instrumente de evaluare axate preponderent pe evaluarea procesului.</p> <p>6.3 Evaluarea produselor elevilor se realizează în baza matricei de evaluare.</p> <p>6.4 Obiectivitatea evaluării este asigurată prin aplicarea aceluiași criterii pentru toți elevii.</p>
<p>Comunicare</p>	<p>Comunicarea cadru didactic-elev</p> <p>7. Selectarea modalităților de comunicare</p>		<p>7.1 Modalitățile de comunicare sînt adecvate situațiilor concrete în scopul realizării rezultatelor așteptate ale lecției.</p> <p>7.2 Modalitățile de comunicare alese sînt în corespundere cu particularitățile de vîrstă ale elevilor.</p> <p>7.3 Modalitățile de comunicare selectate favorizează învățarea activă, colaborarea și interacțiunea din cadrul clasei.</p>
		<p>8. Utilizarea feed-backului în comunicare</p>	<p>8.1 Receptarea corectă a mesajului transmis este verificată prin reacția elevilor în diferite situații educaționale.</p>

<p>Managementul clasei</p>	<p>Mediul fizic al cadrului didactic</p>	<p>9. Stabilirea unui mediu în corespundere cu cerințele normative în care elevii se simt în siguranță</p>	<p>8.2. Deficiențele constatate în procesul comunicării sînt remediate.</p> <p>9.1 Spațiul de lucru este amenajat în conformitate cu cerințele sanitaro – igienice.</p> <p>9.2 Elevii sînt încurajați să participe la organizarea și amenajarea spațiului de lucru / cadrului de învățare.</p>
<p>Dezvoltare profesională</p>	<p>Mediul psihologic</p>	<p>10. Stabilirea climatului psihologic în clasă</p>	<p>10.1 În clasă este dezvoltat un mediu psihologic de deschidere, încredere, corectitudine, respect reciproc și susținere.</p> <p>10.2 Profesorul oferă modele de conduită exemplară prin propriul comportament.</p> <p>10.3 Comportamentele inadecvate ale elevilor, conflictele sînt stopate și mediate cu promptitudine.</p>
<p>Dezvoltare profesională</p>	<p>Formarea continuă a cadrului didactic</p>	<p>11. Identificarea nevoilor proprii de dezvoltare profesională</p>	<p>11.1 Necesarul de autoinstruire se constată pe baza autoevaluării, evaluării reciproce, în temeiul recomandărilor oferite în urma asistărilor la activități.</p> <p>11.2 Necesarul de autoinstruire este identificat luîndu-se în considerare noutățile care apar în domeniul specialității și didacticii disciplinei.</p>
<p>Dezvoltare profesională</p>	<p>Formarea continuă a cadrului didactic</p>	<p>12. Dezvoltarea cunoștințelor/ capacităților/competențelor proprii</p>	<p>12.1 Selectează surse de specialitate relevante.</p> <p>12.2 Planul de studiu individual este elaborat astfel încît să acopere nevoile personale de dezvoltare profesională.</p> <p>12.3 Cunoștințele dobîndite prin studiu individual sînt integrate în sistemul de cunoștințe existent.</p> <p>12.41 Capacitățile/ competențele sînt exersate pentru atingerea unor parametri de funcționalitate adecvați.</p> <p>12.5 Capacitățile/ competențele formate/ dezvoltate se regăsesc într-un stil de muncă îmbunătățit.</p>

Fișa 1.2.1

Completați rubrica unu și doi a tabelului *Știu – Vreau să știu – Învăț*, raportându-vă la enunțul: Ce știu despre *Unitatea de învățare*?

Știu	Vreau să știu	Învăț

Fișa 1.2.2

Studiați individual textul de mai jos și completați rubrica *Învăț* a tabelului de *Știu – Vreau să știu – Învăț*.

Învățarea centrată pe formarea de competențe solicită din partea cadrului didactic cunoașterea și valorificarea în procesul educațional a conceptului de unitate de învățare.

Unitate de învățare:

- este o structură didactică unitară din punct de vedere tematic;
- cuprinde mai multe subiecte;
- se desfășoară pe o perioadă determinată de timp;
- este coerentă în raport cu competențele specifice;
- se finalizează prin evaluare sumativă;
- operează prin intermediul unor modele de învățare/predare;
- subordonează lecția, ca element operațional.

Pentru a identifica unitățile de învățare, cadrul didactic va realiza următoarele acțiuni:

- va determina teme majore din curriculum, care pot constitui unități de învățare;
- va asocia competențelor specifice temele majore identificate;
- va determina conținuturile vizate pentru fiecare unitate de învățare;
- va stabili succesiunea parcurgerii unităților de învățare;
- va stabili cât de relevante sînt conținuturile în raport cu competențele vizate;
- va stabili dacă ansamblul *competențe - conținuturi* permite o evaluare autentică și, dacă e cazul, se va dezice de unele conținuturi, ca, ulterior, să le utilizeze pentru altă unitate de învățare;
- va stabili nr. de ore alocate pentru fiecare unitate de învățare și pentru conținuturile corespunzătoare, ținînd cont de componenta respectivă a curriculumului.

Numărul de lecții în cadrul unei unități de învățare poate varia (de ex. de la 4 lecții la 12 lecții). Unitatea de învățare poate fi echivalentă cu modulul/ capitolul din curriculum/ manual sau poate să nu coincidă întocmai.

Determinarea unităților de învățare reprezintă un prim pas în elaborarea proiectării didactice de lungă durată pe unități de învățare, care este în cheia învățării centrate pe formare/dezvoltare de competențe.

Fișa 1.2.3

Elaborați temele majore/ unitățile de învățare din curriculumul la disciplină, în baza algoritmului propus în materialul de mai sus.

Întrebări de reflecție:

Meditați asupra următoarelor întrebări care fac referință la relația profesor – elev (ca fiind o condiție necesară pentru realizarea unui management al lecției consecvent și de calitate)

1. Îi tratez pe toți elevii ca personalități?
2. Încurajez elevii pentru efort, pentru fiecare performanță, succes?
3. Știu să trezesc interesul și motivația elevilor pentru activitate?
4. Încurajez la oră conformismul sau creativitatea?
5. Ce rol îmi asum: de „mentor”, de „partener”, de „dirijor” etc.?
6. Ritmul activității la oră este cel adecvat?
7. Încurajez cooperarea, climatul de bună înțelegere sau mă interesează doar rezultatele academice?
8. Elevii respectă regulile din convingere sau din teamă, conformism?
9. Cunosc și respect diferențele dintre elevi?

Continuați propoziția: *Pentru mine a gândi critic înseamnă... (GPP)*

- ◆ **Gîndirea** este facultatea superioară a creierului omenesc, care reflectă în mod generalizat realitatea obiectivă prin noțiuni, judecăți, teorii etc.
- ◆ **Gîndirea logică** este un sistem de forme și legi reflectorii, considerate juste, corecte. Ea se formează prin înțelegerea implicațiilor, relațiilor exprimate prin noțiuni, judecăți, raționamente. Formarea gîndirii logice parcurge trei etape: *spontană, conștientă, controlată* (autocontrol și controlul gîndirii celorlalți).
- ◆ **Gîndirea creativă/ creatoare** este cea care se exprimă într-un rezultat palpabil / vizibil. Gîndirea critică și gîndirea creativă sînt fațete inseparabile ale unei excelențe în gîndire.
- ◆ **Gîndirea analitică** este capacitatea mintală de a disocia părțile componente ale unui întreg, răspunzînd la întrebarea CE ESTE? CUM ESTE? Gîndirea analitică nu produce noutăți, ci doar stabilește diferențe.
- ◆ **Gîndirea sintetică** răspunde la întrebarea CE SE ÎNTÎMPLĂ DE FAPT? Gîndirea sintetică trebuie să se ridice și să treacă, prin intermediul analogiilor, dincolo de zidurile pe care le construiește mereu gîndirea analitică. Gîndirea sintetică construiește punți de legătură, ea este producătoare de noutate.
- ◆ **Gîndirea verticală** impune pași secvențiali prin care înaintăm spre un rezultat, analizînd informațiile relevante; fiecare pas următor trebuie să-și găsească o justificare în pasul precedent; ea se desfășoară gînd cu gînd, concluzie după concluzie.
- ◆ **Gîndirea laterală** este un proces specific gîndirii creatoare, avînd ca scop obținerea cît mai multor variante posibile ale obiectului sau fenomenului cercetat; ea se ocupă cu spargerea barierelor conceptuale ale vechilor idei; prin intuiție și creativitate ea duce la o schimbare a opticii, a atitudinii și a abordării; dacă gîndirea creativă se referă la rezultat, gîndirea laterală se referă la proces. În gîndirea laterală folosim informația nu de dragul ei, ci pentru efectele pe care le produce. În gîndirea laterală se poate întîmpla să fie nevoie de o greșeală într-o anumită etapă, pentru a ajunge în final la soluția corectă.
- ◆ **Gîndirea critică** este capacitatea elevului de a procesa ideile (examinîndu-le implicațiile, cercetîndu-le din diverse aspecte, comparînd diferite puncte de vedere, elaborînd sisteme de argumente care să le sprijine și să le dea consistență), pentru a-și construi un sistem de cunoștințe și de valori. „Gîndirea critică este un proces complex de integrare creativă a ideilor și resurselor, de reconceptualizare și de reîncadrare a conceptelor și informațiilor.” (Charles Temple) Gîndirea critică se reflectă în competențele primordiale ale elevului: aceea de a gîndi logic, de a analiza cele citite și de a argumenta. În taxonomia lui Bloom, operațiile de gîndire critică se situează pe treptele superioare: *analiză, sinteză, evaluare*. Dar ea nu se poate forma și dezvolta decît parcurgîndu-se etapele anterioare: *înțelegere, traducere, interpretare, aplicare*. Gîndirea critică constă din procesul mental de analiză sau evaluare a informației, mai ales a afirmațiilor pretinse de unii oameni ca fiind adevărate. Ea duce la un proces de reflecție asupra înțelesului acestor afirmații, examinînd dovezile și raționamentul oferit și judecînd faptele.
- ◆ **Gîndirea reflexivă (metacogniția)** este cea care, odată formată, îi permite elevului să reflecteze asupra dezvoltării abilităților sale cognitive și să le exerseze conștient(izat), prin activități de învățare. A gîndi reflexiv înseamnă a avea control asupra propriilor operații mintale, *a gîndi despre gîndirea sa proprie*.

Fișa 1.3.1.

Se lucrează în 4 grupuri

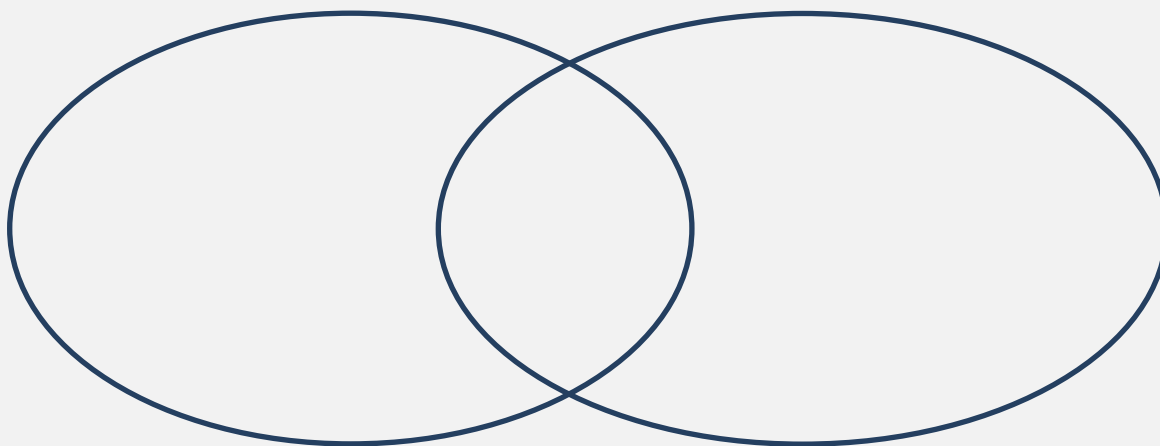
Grupul 1 *gîndire logică – gîndire critică*;

Grupul 2 *gîndire verticală – gîndire laterală*;

Grupul 3 *gîndire analitică – gîndire sintetică*;

Grupul 4 *gîndire critică – gîndire reflexivă*.

Analizați tipurile de gîndire care v-au revenit, completînd diagrama Venn:



Comentarii

.....

.....

1.3.1 Programul LSDGC în Republica Moldova

Istoria gîndirii critice, coborînd în trecut, se oprește la numele lui Socrate, despre care se știe că practica dialoguri cu întrebări profunde, ce sondau gîndirea și puneau în lumină raționamentele individului, în raport cu experiența lui de viață. Metoda lui Socrate, numită *maieutică* (arta de a naște adevărul), a fost continuată de Platon și de Aristotel. Evoluînd firesc în Evul Mediu și Renaștere, apoi în secolele următoare, metoda socratică de descoperire a adevărului și de antrenare a capacității de gîndire de mult a intrat în uzul didactic, vizînd competențele transversale: *comunicarea, prelucrarea informațiilor, argumentarea*. Ea a stat și la baza conceptului de *dezvoltare a gîndirii critice*, în cea mai simplă dintre definițiile acesteia: ***gîndirea critică se dezvoltă acolo unde nu domină mentalitatea unicului răspuns corect.***

În 1998, în Republica Moldova a început desfășurarea proiectului LSDGC (*Lectură și scriere pentru dezvoltarea gîndirii critice*), finanțat de Institutul pentru o Societate Deschisă al Fundației Soros. Ideea centrală a proiectului a fost că democratizarea societății începe în sala de clasă și că niciodată nu e devreme pentru a începe formarea capacității de gîndire critică. Prin acest proiect, a fost pregătit un grup de profesori-formatori, care ulterior au răspîndit, prin trainingurile desfășurate sub umbrela Centrului Educațional *Pro Didactica*, filozofia și strategia proiectului. Impactul imediat al promovării tehnicilor de gîndire critică a fost demonstrarea și multiplicarea lor, ca secvențe de lecții, ca lecții-model, apoi a venit popularizarea și popularitatea a ceea ce s-a numit ulterior „predare interactivă”; iar cel de bătaie lungă – promovarea cadrului de proiectare didactică *Evocare – Realizare a sensului – Reflecție – Extindere*, privit ca un mecanism de organizare certă a învățării la lecție și acasă. Cu timpul, programul *LSDGC* a devenit parte integrantă a perfecționării cadrelor didactice, a fost propus ca opțional în universitățile care pregătesc specialiști în domeniul educațional.

Centrul Educațional *Pro Didactica* a editat peste 10 cărți, a publicat, în revista *Didactica Pro*, zeci de articole consacrate dezvoltării gîndirii critice.

Fișa 1.3.2. Se lucrează individual.

6 De ce?

Educația este crearea metodică a obișnuinței de a gândi.

Analizând cauza celor afirmate, răspundeți la întrebarea de mai jos.

N.B.! Utilizați relatori ca *deoarece, căci, fiindcă, pentru că, de aceea că*. Nu recurgeți la relatori ca *pentru a, să, ca să* – aceștia vor indica scopul, nu cauza.

1. DE CE Educația este crearea metodică a obișnuinței de a gândi?

.....

2. Adresați întrebarea DE CE? afirmației dvs. anterioare:

.....

3. Adresați întrebarea DE CE? afirmației dvs. anterioare:

.....

4. Adresați întrebarea DE CE? afirmației dvs. anterioare:

.....

5. Adresați întrebarea DE CE? afirmației dvs. anterioare:

.....

6. Adresați întrebarea DE CE? afirmației dvs. anterioare:

.....

CONCLUZIONAȚI

.....

.....

.....

1.3.2 Formarea și dezvoltarea gândirii critice în raport cu strategiile de predare-învățare-evaluare

Dintre competențele-cheie curriculare, dezvoltarea gândirii critice se referă, cel mai pregnant și mai întâi de toate, la (1) *Competențele de învățare / de a învăța să înveți*, căci asimilarea tehnicilor de organizare a propriei învățări este una dintre finalitățile strategiei LSDGC. Referindu-ne la (2) *Competențele de comunicare în limba de instruire* și (3) *Competențele de comunicare într-o limbă străină*, vom remarca faptul că lectura și scrierea sînt competențele de bază ale lingvodidacticii și vom menționa în mod expres **Atelierul de lectură, de scriere, de discuție, de cercetare**, care au intrat în arsenalul profesorilor-filologi și sînt recomandate de documentele curriculare. Nu rămîn într-o parte nici (4) *Competențele acțional-strategice*, nici (5) *Competențele de autocunoaștere și autorealizare*: prin aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice, elevul se cunoaște pe sine și își organizează propria învățare – deprinderi care, mutatis mutandis, vor deveni parte a firii sale, iar în baza lor se integrează în societate, își proiectează un viitor, își construiește o carieră. Îndreptată expres spre formarea (6) *Competențelor interpersonale, civice, morale*, (9) a *Competențelor culturale și interculturale*, gândirea critică pune preț și accent pe colaborare și cooperare, instruire reciprocă, educarea toleranței, a sentimentului solidarității și alterității.

Dezvoltarea gândirii critice a elevilor este un obiectiv formulat încă în curricula din prima versiune, reluat acum ca o competență inerentă dezvoltării personalității integrale și integrale. A-l învăța pe elev să gîndească în mod critic înseamnă a-l elibera de constrîngeri și stereotipuri, dar în cea mai mare măsură înseamnă și a-l pregăti pentru viața care îi va reclama în permanență capacitatea de a gîndi pe cont propriu, de a porni o discuție, admitînd din start că nu există un singur răspuns și o singură soluție corectă.

Tehnicile de dezvoltare a gândirii critice se caracterizează prin cîteva atuuri, care le asigură popularitatea, și pe primul loc se plasează argumentul că elevul se află, pe tot parcursul lecției, într-o situație de învățare ghidată / dirijată și monitorizată, rămînînd actor principal și subiect al învățării. Profesorul devenind strategul, elevul este cel care trăiește la fiecare lecție o nouă experiență de învățare, își organizează activitățile intelectuale,

desfășoară autoevaluarea și evaluarea reciprocă, care vor contribui indubitabil la formarea stilului intelectual personal.

Tehnicile derivate din strategia LSDGC:

- a) sînt flexibile și ușor adaptabile la diferite condiții de lucru;
- b) nu necesită echipament special și se pot desfășura cu *tabla, creta, manualul, caietul etc.*
- c) sînt universale în raport cu vîrsta copiilor;
- d) sînt, majoritatea, interșanjabile în raport cu etapele cadrului;
- e) se pot aplica la studierea disciplinelor din diverse arii curriculare;
- f) au un puternic impact motivațional asupra copiilor;
- g) permit asimilarea temeinică a materiei de către toți elevii în timp relativ scurt.

Argumentele lui Harvey Siegel pentru promovarea gîndirii critice sînt:

- a) practicarea gîndirii critice **reclamă respectul** față de dreptul elevului de a întreba, de a căuta motive, explicații și justificări;
- b) gîndirea critică **dezvoltă independența gîndirii**, necesară elevului la maturitate;
- c) gîndirea critică **impulsionează activarea** unor dispoziții, atitudini și deprinderi;
- d) gîndirea critică **este o condiție esențială** pentru a trăi într-o societate democratică.

Fișa 1.3.3. Lucru individual, în perechi, în grup

Discuție în plen

Comerțul cu o problemă

1. Citiți individual textul.
2. În perechi, formulați, pe 3 fișe separate, trei probleme ale procesului de instruire, așa cum le vede naratorul.
3. În grup de 4, cu altă pereche, prezentați-vă reciproc problemele și discutați soluțiile posibile: o pereche prezintă o problemă, cealaltă pereche încearcă să ofere o soluție pentru ea:
 - Dacă soluția este acceptabilă, fișa iese din joc;
 - Dacă soluția nu este acceptabilă, fișa se lasă pentru discuția în plen.

Adolescenților nu le prea place să fie lansați pe valurile unui ocean de presupuneri și incertitudini. Le place să știe că Tirana este capitala Albaniei. Nu le place cînd dl McCourt întrebă: *De ce Hamlet se poartă atît de urît cu mama lui? De ce nu l-a omorît pe rege cînd avuse prilejul?* Bine, stai toată lecția și discuți despre aceasta, dar ai vrea să cunoști totuși răspunsul înainte să sune clopoțelul. Dar dl McCourt nu ți-e omul! Țsta nu face decît să pună întrebări, să lanseze sugestii, că te încurci de tot, și știi că iată-iată sună, hai, omule, spune-ne odată, începe să te sugă sub linguriță de nerăbdare să afli răspunsul, dar el întrebă, iar și iar, *Cum credeți? Cum credeți?* și uite că lecția s-a sfîrșit și te trezești în coridor fără să-ți mai primești răspunsurile și vezi cum ceilalți colegi de clasă se întrebă și ei, răsucind un deget la tîmplă, ce are proful ăsta de nu-i ca ceilalți. Îi vezi pe cei ieșiți de la lecția de algebră cum plutesc satisfăcuți pe holuri, cu o expresie calmă care anunță: *Noi cunoaștem rezolvarea. Am găsit soluția.* Ai vrea ca măcar o dată, o singură dată să dea și dl McCourt un răspuns exact, dar de unde, te întoarce acolo de unde ai pornit. Mă rog, poate că așa se fac lecțiile la dînșii în Irlanda, dar aici sîntem în America, cineva ar trebui să-i spună că nouă în America ne place să primim răspunsuri. Sau poate că nu le știe nici el și de aceea ne tot întoarce la întrebări.

Frank McCourt *Profu'*

Traducere în limba română de E. Cartaleanu

4. În plen, prezentați din partea grupului de 4 o problemă căreia nu i-ați găsit soluție sau o problemă pe care ați vrea să o discutați cu colegii.
5. Participați la discuție.

Fișa 1.3.4. Individual

Scrieți un **eseu reflexiv de 5 minute**, în baza unuia dintre argumentele lui Harvey Siegel pentru promovarea gândirii critice:

- e) practicarea gândirii critice **reclamă respectul** față de dreptul elevului de a întreba, de a căuta motive, explicații și justificări;
- f) gândirea critică **dezvoltă independența gândirii**, necesară elevului la maturitate;
- g) gândirea critică **impulsionează activarea** unor dispoziții, atitudini și deprinderi;
- h) gândirea critică **este o condiție esențială** pentru a trăi într-o societate democratică.

Fișa 1.4.1

Caut pe cineva care spune...

Ce este specific Evocării?

Ce este specific etapei Realizarea
sensului?

Ce este specific Reflecției?

Ce este specific Extinderii?

Ce câștigă elevii profesorul cărora apar
cadrul ERRE?

Ce rol are cadrul ERRE în formarea
competențelor?

1.4.1 Cadrul de învățare și gândire Evocare/Realizarea Sensului/Reflecție/Extindere

1. **Evocarea** este prima etapă în procesul de formare a competențelor. În timpul evocării se realizează mai multe activități cognitive importante. În primul rând este creat un context, în care elevul își amintește ce știe despre un anumit subiect, începe să se gândească la subiectul pe care în curând îl va examina în detalii. Este important faptul că, prin această activitate inițială, elevul stabilește un punct de plecare bazat pe cunoștințele, experiența proprie de învățare, la care se pot adăuga altele noi.

Procesul de învățare este un proces de conectare a noului la ceea ce este deja cunoscut. Informațiile prezentate fără un context sau cele pe care elevii nu le pot corela cu altele deja cunoscute se uită foarte repede. Cei care învață își clădesc înțelegerea pe fundamentul oferit de cunoștințele și convingerile anterioare. Astfel, ajutându-i pe elevi să reconstruiască aceste cunoștințe și convingeri, se identifică neînțelegerile, confuziile și erorile de cunoaștere. Atunci când planificăm a forma competențe, gândim în primul rând la condițiile prealabile care vor asigura calitatea procesului. În acest context, evocarea, prin esența ei, oferă posibilitatea de a identifica condițiile prealabile și a construi ulterior în baza lor învățarea.

Un alt aspect important al evocării este de a-l implica activ pe cel care învață. Învățarea este un proces activ și nu unul pasiv. Deseori se întâmplă ca elevii să stea pasivi în clasă, ascultându-l pe profesorul care gândește în locul lor, în timp ce ei stau în bănci luând notițe sau visând cu ochii deschiși. Elevii trebuie să-și exprime cunoștințele scriind și/sau vorbind. În felul acesta, cunoștințele fiecăruia sînt conștientizate și este exteriorizată "schema" preexistentă în legătură cu un anumit subiect sau idee. Construind această schemă în mod conștient, elevul poate să coreleze mai bine informațiile noi cu ceea ce știa deja, deoarece contextul necesar pentru înțelegere a devenit evident. Comunicînd, elevii se sprijină și se completează reciproc, conturînd experiențe comune.

Durabilitatea înțelegerii depinde de procesul de corelare a informațiilor noi cu schemele preexistente, de aceea un alt aspect al etapei de evocare este motivarea pentru explorarea subiectului și stabilirea scopului propriu în această investigație. Interesul și scopul sînt esențiale pentru menținerea implicării active a elevului în învățare. Cînd există un scop, procesul de învățare devine mai eficient. Există, însă, două tipuri de scopuri: cel impus de profesor și cel stabilit de elev. O învățare durabilă poate fi asigurată dacă elevul este conștient de scopul învățării. Fără un interes susținut, motivația pentru reconstruirea schemelor cognitive sau pentru introducerea de noi informații în aceste scheme este mult diminuată. Pornind de la premisa că una din condițiile formării competențelor este disponibilitatea, evocarea este resursa incontestabilă pentru crearea acestei condiții.

2. A doua etapă a cadrului pentru gândire, învățare și formare de competențe este **Realizarea sensului**. La această fază cel care învață vine în contact cu noile informații sau idei. Un asemenea contact poate lua forma lecturii unui text, a vizionării unui film, a ascultării unui discurs sau a efectuării unui experiment. Aceasta este etapa în care profesorul are influență minimă asupra elevului, menținîndu-se implicarea lui activă în procesul de învățare.

Sarcina esențială a realizării sensului este, în primul rând, de a menține implicarea și interesul, stabilite în faza de evocare. Există diferite strategii de predare care pot fi folosite pentru a-i ajuta pe elevi să rămînă implicați.

Un instrument util în acest sens sînt tehnicile de învățare, pentru că le permit elevilor să-și monitorizeze în mod activ înțelegerea. Etapa realizării sensului este esențială în procesul de deoarece aici elevii acoperă domenii noi de cunoaștere, aspect important în procesul de formare a competențelor.

O altă sarcină la realizarea sensului este de a susține eforturile elevilor în monitorizarea propriei înțelegeri. Cei care învață sau citesc în mod eficient își monitorizează propria înțelegere cînd întîlnesc informații noi. În timpul lecturii, cititorii buni vor reveni asupra pasajelor pe care nu le înțeleg. Elevii care ascultă o prelegere pun întrebări sau notează ceea ce nu înțeleg, pentru a cere ulterior explicații, dar cei care învață în mod pasiv trec pur și simplu peste aceste goluri în înțelegere, fără a sesiza confuzia sau omisiunea.

În plus, cînd elevii își monitorizează propria înțelegere, ei completează cu noi informații schemele cognitive inițiale. Ei corelează în mod deliberat informația nouă cu ceea ce le este cunoscut. La nivelul realizării sensului se încurajează stabilirea de scopuri, analiza critică, analiza comparată și sinteza etc., lucruri foarte utile în etapa a doua de formare a competențelor.

3. A treia etapă a cadrului este **Reflecția**, ea fiind și etapa ulterioară în procesul de formare a competențelor. La această etapă elevii își consolidează cunoștințele noi și își restructurează activ schema cognitivă inițială, pentru a include în ea noi concepte. Pornind de la ideea că învățarea înseamnă schimbare care se manifestă sub forma unui alt mod de a înțelege, de a se comporta, a gândi, aceasta este etapa în care elevii însușesc cu adevărat cunoștințe și abilități noi. Această schimbare are loc doar atunci când cei care învață se implică activ în restructurarea tiparelor vechi, pentru a include în ele noul.

Reflecția, ca etapă importantă în procesul de formare a competențelor, urmărește câteva lucruri esențiale:

- crearea condițiilor pentru ca elevii să exprime în propriile lor cuvinte ideile și informațiile atestate/asimilate.
- generarea unui schimb sănătos de idei între elevi, prin care să-și dezvolte vocabularul și capacitatea de exprimare. Discutând la etapa de reflecție, elevii se confruntă cu o varietate de modele de gândire. Este un moment al schimbării și reconceptualizării în procesul de învățare. În baza scemelor cognitive inițiale se constituie scheme noi, completate cu informațiile procesate în timpul învățării.
- Crearea contextului pentru exteriorizarea atitudinilor în raport cu cele învățate.

Toate acestea mobilizează sistemul de cunoștințe, abilități și atitudini pe care elevii le posedă la moment, lucru foarte important pentru formarea competențelor.

4. Etapa **Extindere** urmează după reflecție. Dacă la reflecție s-a conturat sistemul de cunoștințe, abilități și atitudini, pentru a definitiva ciclul firesc de formare a competenței, este nevoie de a le aplica în diferite situații de integrare. Astfel, corelația dintre teorie și practică devine evidentă. Elevii realizează un transfer de cunoaștere. Pentru a realiza acest lucru, ei aplică cele însușite la ore în situații de integrare simulate. De ex: Imaginați-vă că..., studii de caz etc.. O altă sarcină este de a implica elevii în rezolvarea sarcinilor în condiții de integrare autentice. Ținem să menționăm că nu toate temele din disciplinele academice oferă posibilitatea de a utiliza situații autentice, dar acolo unde este posibil trebuie să le planificăm. O situație autentică înseamnă o situație reală din viață, o problemă care necesită rezolvare și care stimulează mobilizarea resurselor interne și externe ale elevilor. Astfel, ei își dezvoltă competențe, care devin pe parcurs modele comportamentale obișnuite, firești. Profesorii creează context pentru simularea, exersarea competențelor necesare la locul de muncă, sarcini care îi pun în situația de a ieși din cadrul clasei, orei, școlii în comunitate, la o întreprindere, în familie, cămin etc. Prin proiectarea inițiativelor de a participa la acțiuni publice, lecția se derulează și dincolo de cadrul școlii, ca modalitate de dezvoltare a responsabilității civice, profesionale, a spiritului de observare și antrenare a creativității, în beneficiul comunității în care funcționează școala. Astfel, învățarea capătă sens, sporește motivația, implicând activ aspecte intrinseci și extrinseci.

Fișa 1.4.2

Determinați specificul fiecărei etape:

Etapa	Ce face profesorul (Grupul I)	Ce face elevul (Grupul II)	Ce importanță are etapa în procesul de formare a competenței (Grupul III)
Evocare			
Realizarea sensului			

Reflecție			
Extindere			

După completarea tuturor rubricilor, discutați specificul fiecărei etape la toate trei componente (pe orizontală).

1.4.2 Sarcini specifice etapelor cadrului ERRE care facilitează formarea competențelor

Evocare, realizarea sensului, reflecție, extindere – etape ale unui cadru de învățare și gândire, care creează contextul necesar, facilitează formarea competenței. Prezentăm 6 pași care facilitează metodologic formarea competențelor:

Evocarea, pe drept cuvânt, poate fi considerată prima etapă în formarea competențelor. Sarcinile care vor facilita acest proces vor fi cele de tipul *Implică-te!*

Aplicarea acestui tip de sarcini permite ca elevii să realizeze următoarele:

- conștientizarea nivelului de dezvoltare, informare în raport cu sarcina propusă;
- identificarea experienței proprii;
- exteriorizarea cunoștințelor, abilităților, atitudinilor la subiect;
- crearea condițiilor prealabile pentru formarea / dezvoltarea competenței.

Toate acestea reprezintă schema cognitivă inițială, un anumit nivel de dezvoltare a competenței.

La realizarea sensului se propun sarcini de tipul:

1. *Informează-te!* (lectură, ascultare activă)

2. *Procesează informația!* (reproducerea, traducerea, interpretarea, aplicarea, analiza materialului nou).

Aplicând acest tip de sarcini, se pot obține următoarele rezultate:

- Se completează, se modifică schema cognitivă a elevului.
- Se asigură prelucrarea și înțelegerea ei de către elev.
- Se menține implicarea prin sarcini care facilitează contactul cu informația nouă și procesarea ei.

La reflecție elevilor li se propun sarcini de tipul:

1. *Comunică și decide!* (în unele situații, în funcție de sarcina didactică, acest pas este aplicabil și la etapa de realizare a sensului).

2. *Apreciază!*

Aplicându-le, se ating următoarele rezultate:

- Menținerea implicării prin schimb sănătos de idei.
- Formarea și exprimarea atitudinilor.
- Restructurarea durabilă a schemelor cognitive inițiale.
- Condiționarea schimbărilor comportamentale.
- Constituirea unui sistem de cunoștințe, abilități și atitudini cu referire la subiectul studiat.

La *extindere* se propun sarcini de tipul *Acționează!* Ele facilitează obținerea următoarelor rezultate:

- Elevii realizează un transfer de cunoaștere.
- Aplică cele însușite la ore în situații de integrare simulate.
- Aplică cele însușite în situații de integrare autentică.
- Facilitează mobilizarea resurselor interne și externe la rezolvarea de probleme simulate sau autentice.
- Își dezvoltă competențe, care devin pe parcurs modele comportamentale obișnuite, firești.

Prin proiectarea inițiativelor de a participa la acțiuni publice, lecția derulează și dincolo de cadrul școlii, ca și modalitate de dezvoltare a responsabilității civice, a spiritului de observare și antrenare a creativității, în beneficiul comunității în care funcționează școala.

Fișa 1.4.3

Selectați o temă din disciplina predată _____

Determinați o competență pe care doriți să o formați/dezvoltați. Formulați sarcini de tipul:

Implică-te _____

Informează-te _____

Procesează informația _____

Comunică și decide _____

Apreciază _____

Acționează _____

Cadrul metodologic ERRE și acești 6 pași exprimați în sarcini concrete facilitează formarea competențelor.

Aplicarea metodologiei descrise în practica educațională a evidențiat următoarele:

- Elevul își conturează un stil propriu de învățare, care îl ajută să atingă noi performanțe, să-și dezvolte noi competențe.
- Procesul de învățare este mai bine înțeles de către elev și el are șansa de a fi realmente un partener adevărat pentru profesor, acceptându-l și el ca partener.
- Prin parcurgerea acestor etape se poate demonstra posibilitatea de a obține rezultatul scontat al învățării sub formă de competențe.
- Cadrul ERRE are o valoare metodologică incontestabilă, dar foarte multe lucruri depind de îndemnarea sau vocația profesorului.

Întrebări de reflecție:

1. Exprimați-vă punctul de vedere cu referință la afirmațiile ce urmează.
 - a. *Analfabetul de mâine nu va fi cel care nu știe să scrie și să citească, dar cel care nu va învăța cum să învețe.* Alvin Toffler
 - b. *Educația este viață, și nu pregătire pentru viață.* Dewey
2. Proiectați o activitate de învățare în baza cadrului ERRE.

Termeni-cheie: competență, strategie didactică

Notați în acest tabel asocieri corelate cu noțiunile de strategie și competență

Strategie	Competență

Continuați propoziția, utilizând 5-7 noțiuni: o strategie axată pe competențe presupune... (*Asocieri libere*)

Citiți textul și completați tabelul de mai jos (*Agenda cu notițe paralele*):

Ideii importante pentru mine	Comentariu. De ce?

2.1.1 Ce este o competență?

În dicționarul de psihologie competența este definită ca disponibilitatea subiectului de a reorganiza eficient resursele interne și externe pentru atingerea scopului.

Competența reprezintă un ansamblu integrat de cunoștințe, capacități, atitudini exersate adecvat și spontan în diferite situații, mobilizând, reorganizând resursele interne și externe pentru atingerea unui scop sau scopuri în contextul experienței sociale autentice. Competențele-cheie reprezintă rezultatul înțelegerii dintre părinți, universități și colegii locale, angajatori locali, APL etc. Și școală despre faptul ce rezultate ale învățământului obligatoriu ar vrea să vadă societatea.

Competența = cunoaștere + experiență

Baza în formarea competențelor o constituie experiența anterioară a elevilor.

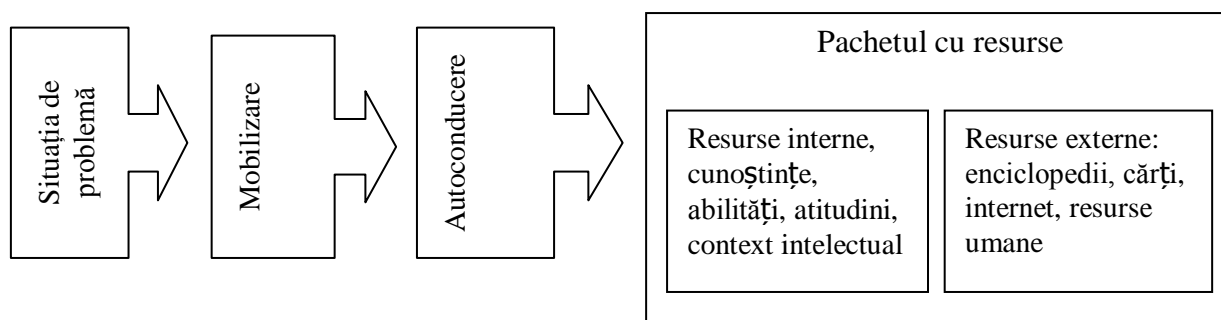
- Experiența anterioară trebuie actualizată la lecții sau în activitatea extrașcolară.
- Experiența obținută la ore, aici și acum.

Se poate spune că surplusul de cunoștințe împiedică mai mult decât insuficiența lor. Angajatorii solicită specialiști capabili să acționeze și nu să explice, iar una din caracteristicile fundamentale ale competenței este disponibilitatea de a acționa. Absolventul actual este cel care are suficiente cunoștințe, abilități, dar nu are experiență de aplicare, utilizare a lor. El nu este pregătit de a acționa în diferite situații, în special în situații autentice.

De multe ori apare întrebarea: ce cunoștințe să oferim elevilor? Noi credem că baza învățării trebuie să fie obiecte și fenomene din lumea înconjurătoare și nu legi, teorii sterile care generează deseori întrebarea firească: de ce avem nevoie de asta? La baza educației ar trebui să fie acțiuni și operații raportate la o problemă, manualele fiind revizuite din această perspectivă. De exemplu, la istorie studiem nu războiul, dar ce au făcut strămoșii pentru a evita războaiele sau cum au reacționat în anumite conflicte, ce putem învăța de la ei, ce este aplicabil astăzi etc. Prin urmare, în manuale este bine de pus accentul pe mijloacele de acțiune, abilități și pe deprinderile care pot fi formate în baza experienței de acțiune în diferite etape de evoluție a omenirii. Elevii vor fi sprijiniți să le conștientizeze, să le acumuleze, să demonstreze realizări personale sau de grup.

Ce putem face pentru a dezvolta competențe?

Spre deosebire de cunoștințe și abilități, care se păstrează gata pentru utilizare, competențele se constituie la momentul apariției situației de problemă, ca răspuns la ea.



În restul timpului competența există potențial, ca niște componente separate: disponibilitatea de mobilizare, disponibilitatea de autoconducere, resurse interne (cunoștințe, abilități la o disciplină sau interdisciplinare etc.) și resurse externe (internet, cărți, oameni etc.).

Autoconducerea este utilizarea conștientă a pachetului cu resurse necesare pentru acțiune eficientă într-o anumită situație, căutarea și activizarea resurselor necesare. Autoconducerea se dezvoltă în procesul de învățare în baza experienței de rezolvare a problemelor, situațiilor școlare și de viață. Autoconducerea în situații de problemă este elementul pe care învățarea axată pe competențe îl pune în valoare în procesul de învățare.

2.1.2 Strategii didactice axate pe formarea competențelor

Strategia didactică reprezintă o linie de orientare pe termen lung privind organizarea educației, un ansamblu complex de metode, tehnici, mijloace de învățământ, forme de organizare a activității, pe baza cărora profesorul elaborează un proiect de lucru cu elevii, în vederea realizării eficiente a învățării. Ea semnifică un anumit mod de a concepe organizarea învățării, un anumit fel de a pune elevul în contact cu materialul studiat, de a monitoriza parcursul de învățare al acestuia, în condiții de maximă eficiență. Se relevă trei tipuri de strategii didactice:

Tipul de strategii	Principalul rezultat	Formele tipice de control al rezultatelor învățării	Exemplu de sarcini specifice tipului de strategie
Strategii axate pe cunoștințe	Posedă cunoștințe	Examele în bază de bilete, teste	Răspunde la: Apa dură și căile de îmbunătățire a calității apei
Strategii axate pe abilități	Posedă abilități	Eseu, prezentare, demonstrare experimentală etc.	Demonstrează în mod experimental cum corelează apa dură cu praful de spălat.
Strategii axate pe competențe	Disponibilitatea de a utiliza cunoștințele, abilitățile, atitudinile, în situații autentice noi.	Probleme autentice necunoscute Realizarea unui proiect de cercetare și susținerea lui. Prezentarea realizărilor din portofoliu	Propune și demonstrează în practică câteva modalități de spălare a rufelor într-o localitate cu apă dură.

Între strategiile axate pe cunoștințe și cele axate pe competențe se remarcă anumite similitudini și diferențe

Strategii axate pe cunoștințe	Similitudini	Strategii axate pe competențe
Este privită ca o totalitate de idei, fapte, legi, teorii.	Știința – baza conținuturilor educației	Este privită ca o totalitate a experienței umane în rezolvarea problemelor.
Este scopul principal al procesului educațional.	Studierea bazelor științifice	Este un mijloc în dezvoltarea disponibilității de a rezolva probleme de viață, utilizând principiile gândirii științifice.
„Ce”, „De ce” și răspunde la	Profesorul formulează întrebări.	„Pentru ce”, „Cum” și răspunde la ele

ele împreună cu elevii.		împreună cu elevii.
Sînt raportate la conținuturile disciplinei.	Metodele și formele de învățare	Sînt mijloace individuale de atingere a scopurilor pedagogice. De ex: activitatea în grup dezvoltă abilități de colaborare.
Se rezumă la situații din disciplina studiată.	Aplicarea cunoștințelor și abilităților	Are loc în situații simulate sau autentice, ce ies din cadrul disciplinei studiate.
Sînt cunoștințe, abilități și valori.	Rezultatele de bază a învățării	Sînt experiențe de acțiune conștientizată în diferite situații.
Se formează la voia întîmplării în afara orelor de curs.	Contextul de viață și formarea experienței de viață a elevilor	Se includ în procesul de învățare ca și elemente importante
Prin sarcini de învățare din cadrul disciplinei	Se acumulează și se conștientizează experiența de rezolvare a problemelor.	Autentice, de viață
Cunoștințe	Se evaluează.	Competența de a aplica cunoștințe, abilități, atitudini în diferite situații
Științifice din cadrul disciplinelor studiate	Școala pregătește pentru rezolvarea problemelor.	Autentice, din viață
Să se bazeze pe memorie.	Școala îl învață pe elev.	Să se bazeze pe sine, să fie independent.

Competențele nu renunță la cunoștințe, dar schimbă rolul lor. Se includ acele cunoștințe, care sînt necesare pentru formarea abilităților, competențelor. Celelalte cunoștințe sînt enciclopedice și trebuie păstrate în enciclopedii, iar elevii să fie învățați să le folosească, să le prelucreze.

Strategia didactică axată pe competențe îl pune pe profesor în situația de a realiza mai multe acțiuni, înainte de a intra în sala de curs.

Vă propunem să selectați o temă și să reflectați pentru a găsi răspuns la următoarele întrebări pas cu pas:

Pasul 1. Care este competența curriculară specifică disciplinei:

Pasul 2. Ce subcompetențe vor fi formate / dezvoltate în cadrul orei?

Pasul 3.

De ce condiții prealabile este nevoie pentru formarea / dezvoltarea competențelor / subcompetențelor?	Ce situații de integrare planificăm (simulate sau autentice) pentru a crea context de mobilizare a resurselor interne și externe?

Pasul 4. Ce resurse informaționale și metodologice (literatura utilizată, metode, tehnici, procedee, forme de organizare a procesului de învățare) vom utiliza:

Pasul 5. Proiectați etapa evocării utilizând schema propusă:

Etape	Activități de învățare planificate, formularea clară a sarcinilor didactice	Descrierea modalității de realizare a sarcinilor	Timp	Tehnici și forme de organizare a procesului
<p>1) Evocare</p> <p>Valorificarea cunoștințelor anterioare</p> <p><i>Implicarea activă a elevilor</i></p> <p>Motivarea, trezirea interesului</p> <p><i>Crearea contextului pentru formularea scopurilor proprii de învățare</i></p> <p>La această etapă elevul realizează sarcini de tipul:</p> <p>1. Implică-te!</p>				

Pasul 6. Proiectați realizarea sensului, utilizând schema propusă:

Etape	Activități de învățare planificate, formularea clară a sarcinilor didactice	Descrierea modalității de realizare a sarcinilor	Timp	Tehnici și forme de organizare a procesului
<p>2) Realizarea sensului</p> <p>Stabilirea contactului cu informația nouă</p> <p>Prelucrarea informației</p> <p>Monitorizarea propriei înțelegeri</p> <p>Menținerea implicării și a interesului.</p> <p>Sarcini de tipul:</p> <p>1. Informează-te! (<i>lectură, ascultare activă</i>)</p> <p>2. Procesează informația! (<i>reproducerea, traducerea, interpretarea, aplicarea, analiza materialului nou</i>).</p>				

Pasul 7. Proiectați reflecția utilizând schema propusă:

Etape	Activități de învățare planificate, formularea clară a sarcinilor didactice	Descrierea modalității de realizare a sarcinilor	Timp	Tehnici și forme de organizare a procesului
<p>3) Reflecție</p> <p>Schimb de idei cu referință la cele studiate</p>				

<p><i>Crearea contextului pentru manifestarea atitudinilor față de cele învățate</i></p> <p>Aprecierea utilității temei noi</p> <p><i>Asigurarea învățării durabile</i></p> <p>Evocarea, motivarea pentru studiu independent</p> <p><i>Tema pentru acasă</i></p> <p>Elevilor li se propun sarcini de tipul:</p> <p><i>Comunică și decide!</i> (în unele situații, în funcție de sarcina didactică, acest pas este aplicați-l și la etapa de realizare a sensului).</p> <p><i>Apreciază!</i></p>				
--	--	--	--	--

Pasul 8. Proiectați extinderea, utilizând schema propusă:

Etape	Activități de învățare planificate, formularea clară a sarcinilor didactice	Descrierea modalității de realizare a sarcinilor	Timp	Tehnici și forme de organizare a procesului
<p>4. Extindere</p> <p>Elevii realizează un transfer de cunoaștere:</p> <p><i>Aplică cele însușite la ore în situații de integrare simulate.</i></p> <p>Aplică cele însușite în situații de integrare autentică.</p> <p><i>Își dezvoltă competențe, care devin pe parcurs modele comportamentale obișnuite, firești.</i></p> <p>Elevilor li se propun sarcini de tipul:</p> <p><i>Aționează!</i></p> <p>(simularea, exersarea competențelor necesare la locul de muncă, sarcini care îi pun în situația de a ieși din cadrul clasei, orei școlii în comunitate, la o întreprindere, în familie, cămin etc.)</p>				

Pasul 9. Care vor fi acțiunile ulterioare ale profesorului pentru definitivarea/dezvoltarea competenței?

Termeni-cheie: educație centrată pe elev, proiectare didactică în cheia educației centrate pe elev, organizarea procesului educațional în cheia Educației centrate pe elev

Fișa 2.2.1

Lucrați în grup și reflectați asupra enunțurilor: *Educația centrată pe elev înseamnă.....* și *Educația centrată pe elev nu înseamnă.....*. Prezentați rezultatul activității prin poster, tabel, joc de rol, sculptură colectivă etc. (la alegere).

Fișa 2.2.2

Lucrați în grupuri cu materialul de la p. 2.2.1 p.2.2.2 și p. 2.2.3 în baza Mozaic-ului.

Pentru evaluarea/ autoevaluarea rezultatelor activității, alegeți una din variante:

- formulați întrebări pentru alt grup;
- realizați o schemă;
- elaborați un poster;
- elaborați o sinteză;
- elaborați un plan de idei etc.

2.2.1 Educația centrată pe elev: delimitări conceptuale

În opinia unor specialiști în domeniu, conceptul de educație centrată pe elev este:

O abordare a educației care se focusează pe **nevoile elevilor** și nu pe ale celorlalți actanți ai procesului educațional, cum ar fi profesorul ori administrația instituției. Această abordare are multe implicații în designul curriculumului, conținuturile cursului și gradul de interactivitate a cursului.

(C. Rogers)

Procesul ce oferă elevilor mai multă **autonomie și control** asupra alegerii subiectelor de studiu, a metodelor și a ritmului de învățare. Elevul urmează a fi implicat în luarea deciziei vizavi de ce, cum și când va învăța.

(J. Ghibbs)

O abordare a educației care se bazează pe **contextul educațional** din care vine elevul și pe urmărirea progresului în atingerea obiectivelor învățării. Educația centrată pe cel ce învață plasează **responsabilitatea** pentru învățare pe umerii elevilor, în timp ce profesorul își asumă responsabilitatea pentru facilitarea procesului educațional. Abordarea tinde să fie individuală, flexibilă, bazată pe competențe, variată ca metodologie și nu întotdeauna constrânsă în timp și spațiu.

(AFC Arizona Faculties Council)

Cerința didactică de a pune copilul și nu materia de învățămînt în centrul procesului instructiv. Este vorba de a porni de la **interesele și trebuințele copiilor**, de a stimula propriul lor efort în formarea competențelor.

(Mircea Ștefan)

Este o **metodologie** de orientare a activității didactice, care permite, printr-un sistem de concepte, idei și moduri de acțiune, asigurarea și susținerea proceselor de **autocunoaștere, autoedificare și autorealizare** a personalității copilului, dezvoltînd individualitatea lui irepetabilă.

(E.F. Melniceniuc)

2.2.2 Proiectarea didactică în cheia educației centrate pe elev

- **Proiectarea didactică în cheia educației centrate pe elev se bazează pe următoarele principii:**
 - Principiul individualizării; principiul alegerii; principiul creativității și succesului;
 - Principiul încrederii și susținerii.
- **Particularitățile proiectării didactice în cheia educației centrate pe elev vizează:**
 - stabilirea scopului dominant: dezvoltarea capacităților individuale ale elevilor;
 - formularea sarcinilor în baza așteptărilor pe termen scurt și lung ale fiecărui elev și a părinților;
 - construirea strategiilor didactice care să contribuie la dezvoltarea calității de subiect al fiecărui elev;
 - proiectarea unor resurse didactice care facilitează învățarea individualizată/ diferențiată/ prin cooperare;
 - implicarea indirectă a elevilor și a părinților în procesul de proiectare a lecției;
 - luarea în considerare a condițiilor prealabile și a factorilor motivați ai învățării - aspecte importante în ECC.
- **Pași în elaborarea unui proiect didactic în cheia educației centrate pe elev:**
 1. Documentați-vă în prealabil asupra conceptului *educație centrată pe elev* (principii, particularități), ca să puteți elabora ulterior proiecte didactice în cheia acestui concept.
 2. Faceți observație asupra elevilor, identificați care sînt interesele, aptitudinile, tipurile de inteligență ale acestora, precum și nivelul de motivare pentru activitate.
 3. Nu neglijați discuțiile cu părinții, profesorii, pentru a identifica așteptările pe care le au aceștia vizavi de performanțele copilului.

2.2.3 Specificul organizării procesului educațional în cheia educației centrate pe elev.

Sugestii practice

În cadrul procesului educațional organizat în cheia educației centrate pe elev, elevul:

- înțelege scopul activității și este motivat să se implice; are scopuri clare privitor la ceea ce realizează; participă la alegerea modului / mijloacelor de realizare a sarcinii; își asumă responsabilitatea pentru propriile decizii și suportă consecințele pentru deciziile luate; își valorifică experiența și vede legătura cu viața; participă la procesul de evaluare și autoevaluare a activității.

profesorul:

- creează o ambianță de lucru care favorizează desfășurarea activității și trezește motivația de a realiza sarcinile de lucru; valorifică strategii axate pe formare de competențe, pe motivare pentru activitate; desfășoară activități de învățare care sînt relevante pentru contextele reale de viață; încurajează interacțiunea socială a elevilor în realizarea sarcinilor; evaluează activitatea educațională desfășurată.

Sugestii privind organizarea procesului educațional în cheia educației centrate pe elev:

- **Motivați elevii pentru activitate prin:**
 - respectarea unui **algoritm** în aplicarea strategiilor de formare a competențelor și anume: 1) însușirea unui volum de cunoștințe 2) procesarea informației 3) exprimarea judecăților de valoare 4) identificarea problemelor și luarea deciziilor 4) conștientizarea propriei responsabilități 5) formarea atitudinilor valorice 6) inițierea acțiunilor practice;

- valorificarea **teoriei inteligențelor multiple** (inteligența verbal-lingvistică; logico-matematică: vizual-spațială; muzical-ritmică; corporal-chinestezică; naturalistă; interpersonală; intrapersonală; existențială.);
- aplicarea **principiului individualizării și diferențierii**.

• **În aplicarea strategiilor didactice puneți accentul pe:**

- oferirea de oportunități fiecărui elev de a-și valorifica potențialul intelectual, aptitudinile personale și experiența individuală;
- stimularea spiritului critic constructiv, a capacității de argumentare și de identificare a alternativelor;
- favorizarea accesului la cunoaștere prin forțe proprii, stimulând atitudinea reflexivă asupra propriilor demersuri de învățare;
- cultivarea independenței cognitive, a spontaneității și a autonomiei în activitate;
- formarea la elevi a unor atitudini și comportamente conforme valorilor general-umane și naționale.

• **Ce obținem dacă organizăm activitățile educaționale în cheia educației centrate pe elev?**

1. Ajutăm fiecare elev să devină subiect al educației, al propriei învățări.
2. Crește motivația pentru participare, or, în cadrul activității se ține cont de aptitudinile, interesele, tipurile de inteligență ale elevilor și se face referință la contexte de viață reală.
3. Comunicarea *profesor – elev* și *elev –elev* este axată pe gândire pozitivă și asigură formarea la elevi a competențelor comunicaționale, civice, morale, iar la cadrul didactic - a calității de subiect al devenirii profesionale.
4. Implicăm resursele comunității în activitățile educaționale, fapt care are un impact pozitiv asupra elevilor.

Fișa 2.2.3

1. Prezentați principiile pe care se bazează proiectarea didactică în cheia educației centrate pe elev prin simboluri.
2. Ținând cont de aceste principii, dar și de particularitățile proiectării didactice în cheia educației centrate pe elev, elaborați o secvență didactică la disciplină.

Întrebări de reflecție:

1. Meditați asupra următoarelor motto-uri:

- „Educația este împlinirea unei făcări, nu umplerea unui vas” (Socrate)
- „Școala cea mai bună este aceea în care înveți înainte de toate să înveți” (Nicolae Iorga)

2. Completați enunțurile:

Valori și credințe despre elevii mei:

- a) Ceea de ce au nevoie cu adevărat elevii mei este.....
- b) Ceea ce cred că trebuie să-i învăț pe elevii mei este.....
- c) Calitățile pe care le apreciez cel mai mult la elevii mei sînt.....
- d) Ceea ce aş putea să le ofer personal elevilor mei este.....
- e) Cred că elevii mei învață cel mai bine atunci cînd
- f) Elevii care mă îngrijorează cel mai mult sînt cei care
- g) Cred că în relația mea cu elevii mă axeaz/ mă voi axa pe

1. Utilizarea tehnicilor LSDGC pentru ameliorarea comunicării didactice

Paradigma constructivistă a proiectării didactice plasează elevii în centrul învățării, mobilizând cunoștințele lor anterioare, conducând spre elaborarea unui context de învățare propriu; se postulează că elevul își construiește propria interpretare a informațiilor și a situațiilor cu care se confruntă, iar învățarea se desfășoară prin cooperare, elevii realizând proiecte autentice motivante, stimulative. Perspectiva constructivistă consideră gândirea critică ca nucleu al procesului de predare-învățare. Rolul profesorului este de *organizator, facilitator, antrenor, ghid, coordonator, moderator, consilier*.

Tehnicile dezvoltate, pe parcursul anilor, în cadrul strategiei LSDGC se racordează perfect la metodele didactice tradiționale (*expunerea, conversația, observația, lucrul cu cartea, exercițiul, demonstrația, experimentul, euristica*), precum și la cele moderne (*problematizarea, modelarea, algoritimizarea, simularea, studiul de caz*).

Fișa 2.3.1. Lucru individual

Marcați cu + tehnicile pe care le aplicați, cu V tehnicile pe care le cunoașteți, dar nu le aplicați personal, cu ? tehnicile necunoscute dvs.

Metoda didactică de predare-învățare	Racordarea tehnicilor LSDGC la metodele didactice	Semnul convențional
Expunerea comunicarea cunoștințelor prin intermediul limbajului oral / scris, îmbinat, după caz și posibilități, cu mijloace audio-vizuale, demonstrative, experimentale etc.	1. Colțuri	
	2. Comerțul cu o problemă	
	3. Discuția ghidată	
	4. Acumularea / Graffiti	
	5. Mozaic / Jig-saw / Carusel / Zigzag / Puzzle	
	6. Pagina de jurnal	
	7. Bliț	
	8. Lasă-mi mie ultimul cuvânt!	
Conversația vehicularea cunoștințelor prin intermediul dialogului, discuțiilor, dezbaterilor.	9. Pînza discuției	
	10. Întrebări multicolore	
	11. Interogarea multiprocesuală	
	12. Interviu în trei trepte	
	13. Acvariul	
	14. Lectura ghidată	
	15. În fotoliul autorului	
	16. Interviu în perechi	
	17. Interviu Focus-grup	
	18. Chestionarul lui Cicero	
	19. Grila lui Quintilian	
	20. Panelul	
	21. R. A. I.	
	22. Întrebări călătoare	

Observația acțiune de cercetare directă a realității prin dirijarea învățării în secvențe didactice proiectate la nivelul interacțiunii dintre cunoașterea intuitivă și cunoașterea logică.	23. Diagrama Venn	
	24. Eu cercetez	
	25. Procedeele cercetării reciproce	
	26. Jurnalul reflexiv	
	27. Citate	
	28. Generalizarea categorială	
	29. Intra-act	
	30. Reacția cititorului	
	31. Revizuirea circulară	
Lucrul cu cartea învățarea printr-o tehnică intelectuală independentă, care rezidă în dobândirea cunoștințelor prin lectură.	32. Agenda cu notițe paralele / jurnalul dublu	
	33. Agenda în trei părți / jurnalul triplu	
	34. Ghidul pentru învățare	
	35. Lectura intensivă	
	36. Știu – vreau să știu – am învățat	
	37. SINELG	
	38. Revizuirea termenilor-cheie	
	39. Predarea complementară	
	40. Lectură în perechi. Rezumate în perechi	
	41. Lectura împotriva	
Exercițiul modalitate de efectuare repetată a acțiunilor de învățare teoretică și practică, în vederea fixării celor dobândite.	42. Asocieri libere	
	43. Lanțuri asociative	
	44. Cvintet / Cinquain	
	45. Asocieri forțate	
	46. Analiza trăsăturilor semantice	
	47. Gîndește – discută în perechi – prezintă	
	48. Eseul de 5 / 10 minute	
	49. Scrierea liberă / freewriting	
	50. Secvențe contradictorii	
Demonstrația cunoașterea adevărului prin prezentarea, arătarea, observarea obiectelor, fenomenelor, proceselor studiate.	51. Consultații în grup	
	52. Turul galeriei	
	53. Clustering	
	54. Argument în patru pași	
	55. PRES	
	56. Graficul T	
	57. Linia valorii	
	58. Maratonul de scriere	
	59. Floarea de lotus / nufăr	
	60. Explosia stelară	

Euristica (a descoperirii): metodologie de învățare cucerită, în care cel instruit devine subiect al educației, dobândind adevărurile prin eforturi proprii.	61. Argumente pe cartele	
	62. Controversa academică	
	63. Controversa constructivă	
	64. Cercetarea împărtășită	
	65. Pixuri în pahar	
	66. Găsiți cuvântul-țintă	
	67. Dezbateri	
	68. Unul circulă, ceilalți stau	
	69. Unul stă, ceilalți circulă	
	70. În căutarea autorului	
	71. Circuite integrate	
	72. Graficul M	
	73. Presupunerea prin termeni	
	74. Mîna oarbă	
	75. 6 „De ce?”	
Problematizarea crearea în mintea celui instruit a unei stări conflictuale intelectuale pozitive, determinate de necesitatea cunoașterii unui obiect, fenomen, proces sau a rezolvării unei probleme.	76. Brainstorming	
	77. Brainsketching	
	78. Brainwriting	
	79. Diagrama cauzelor și a efectelor	
	80. FRISCO	
	81. Cubul	
	82. Harta cognitivă / Mind map	
	83. Manuscrisul pierdut	
	84. Analiza SWOT	

Tehnici recomandate pentru aplicare în cadrul E-RS-R

L – lectură, D – discuție, S – scriere

Evocare	Realizare a sensului	Reflecție
Brainstorming (D+S)	Comerțul cu o problemă (L+D)	Eseu de 10 minute (S)
Acumulare (D+S)	Interogarea multiprocesuală (L)	GPP (S+D)
Graffiti (S)	Interogarea încrucișată (L+D)	Argument în patru pași (S)
Clustering / păienjenis (S)	Interviul în trei trepte(L+D)	Jurnalul reflexiv (S)
Scrierea liberă (S)	Intra-act (L+D)	Linia valorii (D)
Cvintet / cinquain (S)	Lectura ghidată(L)	Graficul T (D+S)
Asocieri libere (S)	În căutarea autorului (L+S+D)	Turul galeriei (D)
Asocieri forțate (S)	Cercetarea împărtășită(L+S)	Graficul T (D+S)
Lanțuri asociative (S)	LP/RP (L+D+S)	Unul stă, ceilalți circulă (D)
Diagrama Venn (S+D)	Cubul (S)	Prezentare de grup (D)

Tabelul trăsăturilor semantice (S)	Revizuirea termenilor-cheie (L+D)	Cvintet / cinquain (S)
Eseul de 5 minute (S)	FRISCO (D+S)	Floarea de nufăr (S)
Bliț (S)	Lectura intensivă (L+D)	6 De ce? (S)
Reacția cititorului (S)	Agenda cu notițe paralele(S)	Pixuri în pahar (D)
Agenda cu notițe paralele (acasă) (L+S)	I. Lasă-mi mie ultimul cuvânt! (S)	II. Lasă-mi mie ultimul cuvânt (L)
Argumente pe cartele (S)	Controversa academică (D)	Eseu argumentativ (S)
Găsește cuvântul-țintă (D)	6 pălării (D+S)	Proiect de grup (D)
Ghicește obiectul (D)	Maratonul de scriere (S)	Revizuirea circulară (L)
GPP: Gîndește – discută în perechi – prezintă (S+D)	Mozaic / Zigzag / Jigsaw / Puzzle / Carusel (L+D)	R.A.I. (D)
Linia valorii (D)	Mîna oarbă (L+D)	Generalizarea categorială (S)
Pagina de jurnal (S)	Lectura împotriva (L + D)	Masa rotundă (S)
Predicțiunile în perechi (S+D)	Presupunerea prin termeni (L + D+S)	Pînza discuției (D)
Linia valorii (D)	Controversa constructivă (D)	Graficul M + eseu (S)
Secvențe contradictorii (D)	SINELG (L)	Tabelul SINELG (S+D)
SINELG (L)	Predarea complementară (L)	Clustering (S+D)
ȘTIU (S)	VREAU SĂ ȘTIU (D)	AM ÎNVĂȚAT (L)
Brainwriting (D+S)	Consultații în grup (PP) (D)	Eseu argumentativ (S)
Citate (L)	Discuție ghidată (D)	Scheletul de pește(S)
Graficul conceptual (D+S)	Eu cercetez (S)	Cercul (D)
Explozia stelară (S)	6 De ce? (S)	Dezbateri (D)

N.B.! Majoritatea tehnicilor sînt interșanjabile, depinde de proiectul demersului didactic.

Fișa 2.3.2. Lucru individual

În baza materialului prezentat mai sus, alegeți 3 tehnici care vă sînt familiare și racordați-le la formarea unei competențe specifice disciplinei pe care o predați.

Disciplina

Competența specifică

Tehnici adecvate:

1.

2.

3. Explicații și comentarii:

.....

.....

2. Gîndirea critică și gîndirea creativă – fațete ale excelenței intelectuale

Operațiunile intelectuale care contribuie la formarea gîndirii critice sînt:

- a. adresarea întrebărilor;
 - b. construirea răspunsurilor;
 - c. emiterea unui raționament;
 - d. cercetarea unor fapte;
 - e. confruntarea datelor, opiniilor, argumentelor;
 - f. identificarea erorii;
 - g. analiza unei situații;
 - h. explicarea unor fenomene;
 - i. ilustrarea / exemplificarea;
 - j. formularea unei opinii;
 - k. argumentarea unei poziții;
 - l. interpretarea unui contraargument;
 - m. reconsiderarea unor afirmații;
 - n. acceptarea unui alt punct de vedere;
 - o. organizarea datelor / a informației;
 - p. integrarea informațiilor și a ideilor noi;
 - q. producerea unor texte coerente;
 - r. redactarea textelor;
 - s. evaluarea procesului de gîndire.
- Etc. Etc. Etc.

3. Formarea abilităților de colaborare, în procesul instruirii prin tehnici LSDGC

Problema principală pe care trebuie să o rezolve profesorul, atunci cînd începe să-i obișnuiască pe elevi cu lucrul în grup, este funcționarea individului în interiorul grupului. Deși se lucrează împreună, achiziția principală a lucrului în grup este dezvoltarea fiecărui copil luat aparte. Iată trei filoane prin care, în procesul colaborării, se dezvoltă gîndirea individuală:

- devine o cale a cunoașterii de sine;
- contribuie la disocierea subiectivului de obiectiv;
- dezvoltă reflecția.

În cadrul grupului, se manifestă plenar copilul care are competențe de comunicare și de autorealizare:

- Comunică ușor și colaborează în procesul de învățare;
- Își asumă (singur) funcții (lider, prezentator, generator de idei);
- Este empatic;
- Este recunoscut de colegi drept lider;
- Se implică în aplanarea și soluționarea conflictelor;
- Participă activ la evaluarea reciprocă.

Situații de învățare în care se recomandă lucrul în grup:

- ✓ Elaborarea proiectelor de grup;
- ✓ Acumularea portofoliului de grup;
- ✓ Desfășurarea investigațiilor de grup;
- ✓ Simularea predării (prelegeri, conferințe, prezentări, seminare, lecții cu experți etc.);
- ✓ Activități de învățare prin colaborare / cooperare (tehnici *GPP*, *Lectură în perechi*, *Rezumate în perechi*, *Argumente pe cartele*, *Controversa constructivă*, *Controversa academică*, *R.A.I.*, *Mozaic*, *Intra-act*, *Turul galeriei*, *Unul stă, ceilalți circulă*, *Unul circulă, ceilalți stau*, *Consultații în grup*, *Brainstorming*, *Brainwriting*, *Phillips 6x3x5*, *Schimbă perechea*, *Phillips 6x6*, *6 pălării*, *Comerțul cu o problemă*, *Interviul în trei trepte*, *Colțuri*, *Pinza discuției*, *Masa rotundă*, *Revizuirea circulară*, *FRISCO*, *Linia valorii ș.a.*)

Fișa 2.3.3. Lucru în perechi, pe discipline sau pe arii curriculare**Organizarea învățării prin colaborare**

Selectați 3 operații intelectuale, pe care vă propuneți să le realizeze elevii în cadrul unei lecții, desfășurând lucrul în perechi / în grupuri. Formulați 3 sarcini clare, cu instrucțiuni.

Etapa + Tehnica	Operația intelectuală vizată	Sarcina dată grupului
Evocare		
Realizare a sensului		
Reflecție		
Extindere		

Fișa 2.3.4. Lucru individual

Puneți cifre de la 1 la 7, determinând pentru dvs. topul impactului pe care îl are asupra elevilor proiectarea în cadrul E-RS-R-E și aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice.

Evaluarea atitudinilor în gândirea critică se face în baza a 7 criterii:

- cercetarea adevărului (onestitate și obiectivitate în cercetarea adevărului);
- spirit deschis (toleranță față de puncte de vedere divergente);
- judecată analitică (vigilență față de potențiale dificultăți);
- spirit sistematic (organizare, ordonare, rapiditate);
- încredere în sine;
- curiozitate intelectuală (predispoziția spre o bună informare, dorința de a ști cum funcționează lucrurile);
- maturitate intelectuală (judecată reflexivă).

Termeni-cheie: monodisciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar

Fișa 2.4.1

1. Realizați o scriere, utilizând următoarele noțiuni:
 - monodisciplinar
 - multidisciplinar
 - interdisciplinar
 - transdisciplinar
 - învățare
 - competențe (*Termeni în avans*)

2. _____

Citiți textul utilizând semnele: + „informație nouă”; V „informație cunoscută”; - „informație contradictorie”; ? „necesită documentare”.

2.4.1 Formarea competențelor prin elemente de integrare, la nivel de discipline de învățământ

Învățământul cunoaște o continuă transformare și renovare, în mod deosebit sub aspectul conținutului metodologiei și al strategiei de lucru. Spiritul interdisciplinar/transdisciplinar în școala poate fi considerat un indiciu al procesului de modernizare. El înseamnă viziune globală și spirit de echipă. *Conceptul de interdisciplinaritate poate fi explicat și precizat ca posibilitate de intersecție a informațiilor din două sau mai multe domenii.* Interdisciplinaritatea, după A. Becleanu Iancu, presupune “un proces de coordonare, unificare și codificare unitară a disciplinelor științifice contemporane, caracteristice actualei etape de dezvoltare a cunoașterii în care disciplina păstrează autonomia, specialitatea și interdependența relativă și, în același timp, se integrează în sistemul global de cunoștințe”.

Nu putem vorbi despre caracterul interdisciplinar al învățării fără a prezenta și alte forme firești ale integrării. Elementele de integrare apar la diferite niveluri:

- La nivel *monodisciplinar*, chiar dacă se promovează supremația disciplinelor, elemente de integrare pot apărea prin inserția unui fragment în structura unei discipline sau armonizarea unor conținuturi din interiorul disciplinei, pentru a permite o mai bună rezolvare de probleme.
- La nivel *multidisciplinar* o temă este supusă analizei din perspectiva mai multor discipline. În acest caz, are loc o integrare la nivelul conținutului învățării, cu focalizare pe realizarea conexiunilor între cunoștințe, utilizând unele strategii didactice de predare - învățare tematică. *De exemplu o temă ce ține de Protecția mediului poate fi abordată la lecții de matematică, științe, Limbă și Literatură Română, Educație Civică, Istorie etc.*
- La nivel *interdisciplinar*, se presupune transferul metodelor dintr-o disciplină în alta, căutându-se teme comune mai multor discipline, care pot conduce la realizarea competențelor (*luarea de decizii, rezolvarea de probleme, însușirea tehnicilor și metodelor de învățare eficientă*), care, indiferent de disciplină, implică aceleași principii, prin utilizarea unor strategii de predare – învățare problematizate.
- Nivelul *transdisciplinar* presupune abordarea integrată a curriculumului prin centrarea pe probleme ale vieții reale, cu focalizare pe identificare de soluții, rezolvare de probleme din viața autentică, în scopul dezvoltării competențelor transversale.

Formarea competențelor poate reuși prin îmbinarea eficientă a studierii disciplinelor de învățămînt cu organizarea vieții școlare, legătura cu alte aspecte semnificative ale vieții elevilor. Integrarea eficientă a disciplinelor nu se poate limita la simple legături interdisciplinare, dar trebuie să se contureze în câteva direcții:

- discipline din aria curriculară;
- discipline din diferite arii curriculare;
- activități la clasă și extracurriculare;
- activități la clasă la o anumită disciplină și activități extrașcolare (cercuri, secții, ateliere etc.);
- activități școlare și extrașcolare etc.

Fișa 2.4.2

Aranjați competențele-cheie în ordinea care vi se pare adecvată disciplinei dvs.

Disciplina

Competența-cheie	Numărul de ordine	Motivația / Argumentarea
1. Competențe de învățare / de a învăța să înveți.		
2. Competențe de comunicare în limba de instruire și în limba de stat.		
3. Competențe de comunicare într-o limbă străină.		
4. Competențe acțional-strategice.		
5. Competențe de autocunoaștere și autorealizare.		
6. Competențe interpersonale, civice, morale.		
7. Competențe de bază în matematică, științe și tehnologie.		
8. Competențe digitale, în domeniul tehnologiilor informaționale și comunicaționale.		
9. Competențe culturale și interculturale.		
10. Competențe antreprenoriale.		

2.4.2 Predarea inter/transdisciplinară

În predarea inter/transdisciplinară eficientă e bine să se ia în calcul următoarele:

- Depistarea dificultăților cu care se confruntă elevii în asimilarea informației științifice;
- Stabilirea metodelor apte să dezvolte la elevi gândirea structural - sistematică;
- Înzestrarea copiilor cu operații intelectuale fundamentale, care favorizează abordarea interdisciplinară: analiza și sinteza, clasificarea, sistematizarea și ierarhizarea.

Inter/transdisciplinaritatea este nu doar un nou mod de abordare a conținuturilor, dar și un nou mod de organizare a învățării.

Prin inter/transdisciplinaritate, copiilor li se oferă oportunitatea de a-și dezvolta o privire de ansamblu asupra vieții și universului, a asimila mai temeinic valorile fundamentale și a distinge mai ușor scopurile de mijloace.

A predă în acest fel înseamnă a îmbunătăți elementele învățate anterior, pe de o parte, și, pe de altă parte, a completa progresiv tema, încât să nu devină o repetare monotonă a sarcinilor propuse în cadrul jocurilor și activităților frontale.

Abordând predarea în mod inter/transdisciplinar, se realizează o viziune de ansamblu a copilului asupra unor probleme, aspecte ale realității, se reactualizează cunoștințele anterioare, asigurând în felul acesta funcționalitatea informației. Rezultatele obținute la probele de evaluare demonstrează că această abordare a învățării cultivă mobilitatea gândirii, păstrează cunoștințele timp mai îndelungat. Oferim câteva exemple de situații de învățare interdisciplinare.

Biologie - Fizică

1. Mușchii, oasele și articulațiile lucrează după sistemul pârghiilor.
2. Peștii au pielea acoperită cu mucus, fapt ce condiționează micșorarea forței de frecare a apei în timpul mișcării lor (*Forța de frecare*).
3. Peștii marini de talie mică se mișcă în grupuri, iar forma spațială a grupului amintește de o picătură. Prin aceasta se atinge cea mai mică forță de rezistență a mediului de trai în timpul deplasării (*Hidrodinamica – Legea lui Bernoulli*).
4. În timpul înotului peștele împinge apa în urmă cu ajutorul înotătoarei codale, astfel deplasându-se înainte (*Legea a treia a lui Newton*).

Biologie – Istorie

Regina Victoria a Angliei, supranumită „bunica Europei”, purtătoare sănătoasă a genei mutante pentru hemofilia B (XH), a avut un fiu Leopold și două fiice Alice și Beatrice, care erau purtătoare și care au transmis boala familiilor regale din Rusia, Prusia și Spania. Una dintre nepoatele reginei Victoria, Alexandra, purtătoare a genei, căsătorită cu Nicolae al II-lea (ultimul țar Romanov al Rusiei), a avut un fiu cu hemofilie severă. Mult timp, s-a crezut că este vorba despre hemofilia A. Cercetările genetice recente au arătat că era, de fapt, vorba de hemofilia B.

Informații din muzică și pictură ce pot fi folosite la orele de biologie.

Auzul muzical se bazează pe auzul fiziologic. Astfel, orice om cu auz fiziologic normal, prin exerciții, poate să-și formeze auzul muzical. Dirijorii disting sunete extrem de fine. Acesta se datorează unui sunet lung de exerciții auditive. Vocea umană este dată de sunetele emise de corzile vocale de la nivelul laringelui, care vibrează cu ajutorul unor mușchi proprii și al coloanei de aer expirat din plămâni în timpul vorbirii.

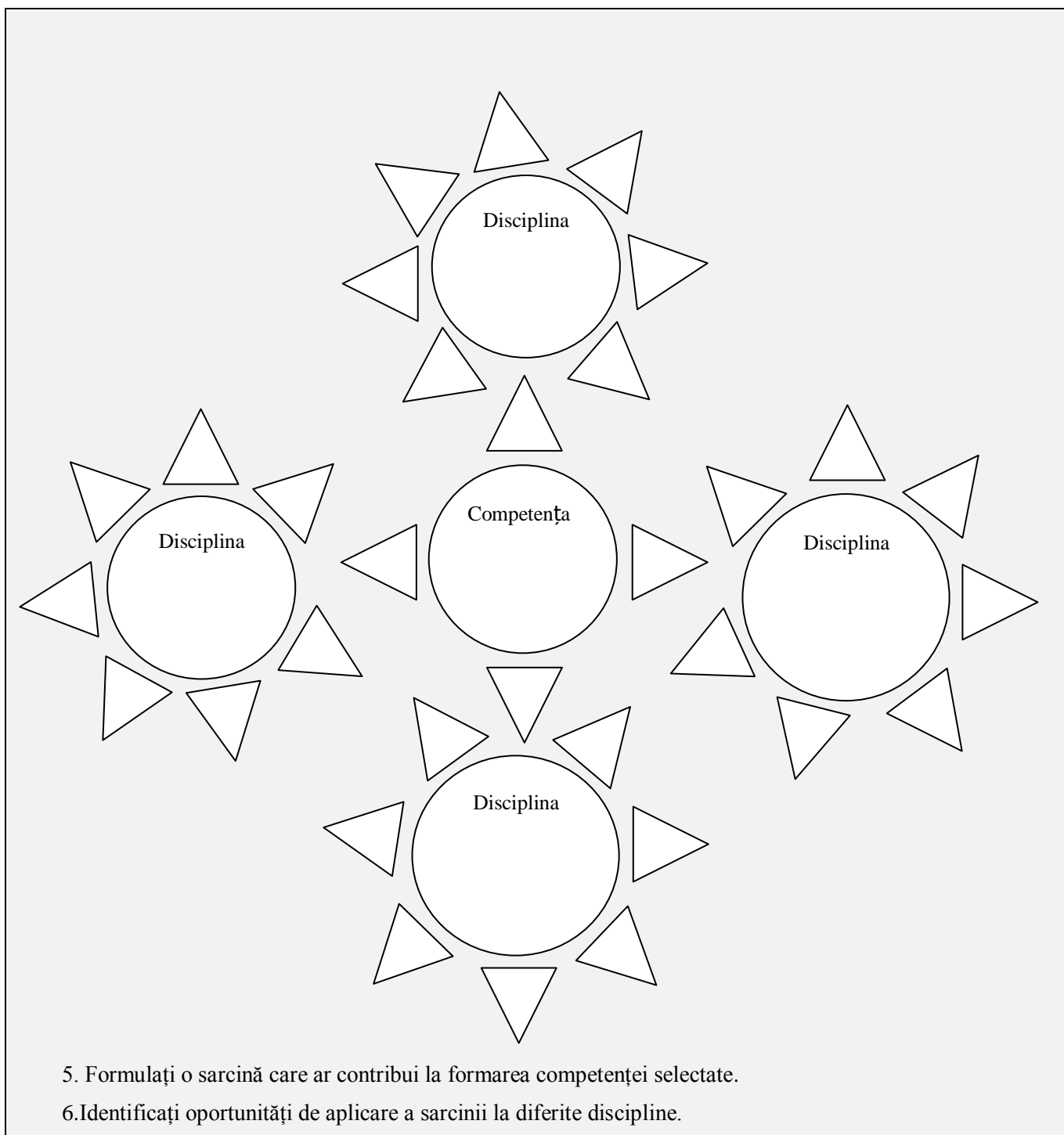
În concluzie se poate spune că în cazul integrării la nivel inter și transdisciplinar disciplinele nu sînt ignorate, dar nu mai constituie punctul de focalizare al formării, ci furnizează situații de învățare. Astfel, organizarea învățării se concentrează pe învățarea prin descoperire, învățarea prin cercetare, viziunea constructivistă asupra învățării.

Fișa 2.4.3

1. *Valorificați oportunități de integrare inter și transdisciplinare, realizînd următoarele sarcini:*
2. *Selectați o competență transdisciplinară.*

3. *Completați florile cu 4 discipline de învățămînt diferite.*

4. *Identificați și înscrieți pe petalele lor conținuturi care pot fi abordate integrat și marcați corelațiile la nivel de 2,3,4 discipline.*



Propunem două exemple de integrare axate pe formarea competențelor:

1. Lecții integrate (pereche) desfășurate de 2 profesori, cum ar fi cel de istorie și cel de informatică, disciplinele fiind din arii curriculare diferite.

Cerințe:

- Tema lecției se formulează ca problemă. De exemplu: Generalul Antonescu: erou sau trădător? Problematizarea asigură contextul pentru mobilizarea resurselor interne și externe, aspect important în formarea competențelor.
- Elevii vor lucra în grupuri, dezvoltând astfel competența de cooperare.
- Pentru a realiza sarcina, elevii vor fi puși în situația de a comunica mult, dezvoltând competența de comunicare.
- În sala de clasă vor fi 4-5 calculatoare la care vor lucra 5-6 elevi.

- e) Inițial, se va organiza o discuție frontală, pentru a determina în comun planul de acțiune pentru cercetarea și rezolvarea problemei. La această etapă vor fi luate în considerație limitele posibile, cum ar fi:
- limita de timp pentru căutarea, analiza surselor și prezentarea rezultatelor.
 - numărul de calculatoare. Când avem calculatoare mai puține, vom avea grijă ca unii elevi să fie responsabili de căutarea informației, iar ceilalți - de prelucrarea ei. În acest caz, profesorul de informatică va fi consultant în căutarea informației, iar cel de istorie – în prelucrarea ei.
- f) Fiecare grup își va prezenta opinia, formulând în baza materialului identificat argumente.
- g) Dacă este important și dispunem de timp, putem discuta și negocia o opinie comună.
- h) La final, se vor propune activități pentru evaluarea activității în grup și autoevaluarea.

2. Proiecte integrate care implică mai multe discipline de învățământ. De exemplu: Proiectul “Idei pentru dezvoltarea durabilă a comunității”. Acest proiect va fi axat pe geografie, economie, matematică, istorie, educație civică, chimie, arte etc.

Scopul realizării proiectului este cercetarea realității, identificarea problemelor și propunerea unor idei, soluții pentru depășirea lor și dezvoltarea comunității.

Pentru realizarea acestui scop, se va desfășura o lecție pentru formularea întrebărilor, sarcinilor de cercetare. În cazul proiectului dat, întrebările pot fi:

- a) Cum poate fi rezolvată problema deșeurilor? Care deșeuri sînt reciclabile și ce se poate face în comunitate?
- b) Ce ar prezenta interes pentru turiști în comunitate? Ce se poate face în acest sens?
- c) Ce resurse are comunitatea și cum pot fi ele utilizate?
- d) Cum sînt relațiile dintre oameni? Ce succese și ce probleme există? Ce se poate face?
- e) Ce putem spune despre amenajarea estetică a localității? Ce se mai poate face? etc.

Monitorizarea activităților de cercetare în acest proiect va fi distribuită profesorilor de geografie, economie, matematică, istorie, educație civică, chimie, arte. La majoritatea întrebărilor este nevoie de implicarea, conlucrarea a mai mulți profesori, sarcinile fiind de tip integrat.

În concluzie, inter/transdisciplinaritatea contribuie la optimizarea învățămîntului, oferind o viziune dinamică asupra științelor, valorifică informații și abilități obținute de elevi pe alte filiere decît cea școlară, iar consecințele asupra dezvoltării lor intelectuale, a creșterii randamentului școlar sînt evidente.

Fișa 2.4.4

Propuneți un miniproiect de grup care ar solicita implicarea mai multor discipline. Determinați contribuția fiecărei discipline.

Propuneți și prezentați succint o idee de lecție (pereche) integrată.

Întrebări de reflecție:

1. Ce oportunități oferă abordarea inter/transdisciplinară pentru proiectarea învățării?

2. Identificați conținuturi și situații de învățare, specifice disciplinei predate, pentru care se pretează abordarea inter/transdisciplinară

3. Comentați afirmațiile:

“Cel mai puternic argument pentru interdisciplinaritate este chiar faptul că viața nu este împărțită pe discipline.” *J.Moffett*

„A ieși din granițele propriei tale discipline implică o sinteză.” *J. Piaget*

Esența evaluării competențelor

Evaluarea competențelor pornește de la definirea clară a acestora, drept capacitate de rezolvare a problemei într-un context dat. Prin urmare, pentru evaluarea competențelor trebuie identificate problemele posibile și ajustat contextul. Evaluarea, în acest caz, iese din tiparul *am învățat – știu – susțin proba*, pentru că nu e suficient doar *să știu*.

Considerăm că în locul bateriilor de itemi și teste, bune de evaluat cunoștințele și aptitudinile sau deprinderile, trebuie să vină seturi de probleme, trebuie creată / acumulată o bază de probleme autentice, adecvate competențelor evaluate și nivelului de studii. De fapt, dacă fiecare competență generală, stipulată de curriculumul național, are proiectată pe disciplină pentru liceu n competențe specifice, iar pentru fiecare clasă – n subcompetențe, înseamnă că trebuie să existe n_i tipuri de probleme, studii de caz, sarcini complexe.

Fișa 3.1.1. Asocieri forțate

Sarcină:

Relevați tangențele dintre competență și construcție.

Înscrieți pe coloana de mijloc această tangență.

Remarcați în coloana I specificul competenței și în coloana III specificul construcției vs. punctul comun din coloana II.

Competență		Edificiu

De regulă, rezolvarea unei probleme, un studiu de caz, cu ofertă de soluții și analiza lor, nu implică doar o competență.

Fișa 3.1.2.

Disciplina, clasa

O competență specifică

O subcompetență

Probleme autentice

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

Se consideră că evaluarea în bază de proiect este adecvată evaluării competențelor.

Itemii complecși, din categoria studiilor de caz, a elaborării proiectelor și completării portofoliilor, au un rol deosebit în dezvoltarea capacității de integrare, dar și a gradului de formare a unei competențe. Formularea itemului va indica, de asemenea, ce trebuie făcut, va stipula limita în timp și, uneori, în volum, alte condiții de realizare, de exemplu:

Elaborați, în decursul a două săptămâni, un proiect de grup cu subiectul *Ameliorarea situației ecologice din localitate* și prezentați-l în decurs de 5 minute.

Studiul de caz, de regulă, nu este o operație individuală și nici nu se poate opri doar la propunerea unor soluții. Analiza soluțiilor și ierarhizarea lor, în analiza SWOT sau în altă strategie, este partea mai importantă a studiului de caz. Firește, sarcina dată trebuie să-i găsească pe elevi pregătiți să-i facă față, dar implică și o descriere minuțioasă a modului de evaluare.

Evaluarea unor produse specifice, în vogă azi în învățământ – a proiectelor și a portofoliilor - permite o apreciere transversală a competențelor și are o durată considerabilă de realizare. Prin urmare, evaluarea portofoliului nu este bună pentru orice oră, dacă nu s-a stabilit din timp că pentru data cutare elevul îl va avea completat. Transdisciplinaritatea unui portofoliu sau a unui proiect este evidentă. Important e ca acesta să nu fie lada cu de toate, ci să aibă o structură de interior clară, să aibă materialele elaborate și prezentate adecvat, materialele trebuie să fie bine ordonate.

Fișa 3.1.3.

1. Formulați o sarcină – proiect de grup sau proiect individual.

CE?

CÎT?

Cum?

2. Prezentați competențele (din cele 10 transdisciplinare, competențe specifice disciplinei / subcompetențe) care vor fi evaluate prin acest proiect.

a)

b)

c)

d)

3. Descrieți algoritmul de elaborare a proiectului.

1.

2.

3.

4.

5.

6.

4. Elaborați baremul și grila de evaluare.

De exemplu, evaluarea competenței de comunicare orală trebuie să aibă, de asemenea, un barem analitic, care se transformă în grilă de observare a elevului.

Itemul

Discutați, în limita de 10-12 minute, în echipa de 6 persoane, în limba franceză, subiectul Soarta emigranților azi în Europa

va presupune să urmărim competența de comunicare a fiecărui elev (în limba străină) și să-l apreciem cu o grilă de tipul:

Total	Numele elevului	Timp de comunicare/nr. de intervenții finite în discuție	Exprimarea clară a poziției versus problema discutată	Validitatea argumentelor	Coerența exprimării orale	Corectitudinea lansării mesajului oral
		0-2	0-2	0-2	0-1	0-3

1. Evaluarea competenței vs. structura competenței

Orice competență include:

- Cunoștințe
- Aptitudini și deprinderi
- Competență existențială

- Competența de învățare
- Competențe de comunicare

În evaluarea curentă, în baza unor sarcini de lucru la clasă, supraviețuiește și evaluarea secvențială, dispartă a cunoștințelor. Sînt perfect justificate, în situații cînd elevul chiar trebuie să învețe ceva, teste de cunoștințe, teste –grilă, itemi obiectivi etc.

Rezolvarea problemelor simulate, cu toate datele incluse (exerciții de matematică, probleme de matematică, fizică sau chimie, analize și aplicații pe aria curriculară Limbă și comunicare, interpretarea hărților și a documentelor la istorie sau geografie, exersările la orele de educație fizică), atîta timp cît se aplică un algoritm, sînt sarcini uzuale, importante, dar ele nu vizează competența.

Competență existențială este greu de evaluat cu instrumente obișnuite și în condiții „sterile” de clasă / lecție. Alcătuită din *atitudini* (situarea în raport cu diferențele culturale), *motivații* (dorința și nevoia de a comunica; interesul pentru alte limbi și pentru comunicarea cu vorbitorii lor), *valori* (etica și morala; exprimarea adecvată a propriei identități, prin conștientizarea apartenenței la comunitatea lingvistică a vorbitorilor de limbă română), *credințe*, *stiluri cognitive*, *trăsături* ale personalității, aceasta transpare în discuții, se face simțită în comportamente, în aspectul lucrărilor prezentate și comportament, dar nu este evaluabilă cu notă. Discuțiile și argumentarea de la unele discipline lingvistice și socioumane, cele extracurriculare și de la orele de dirigenție sînt o posibilitate, dar există riscul trișării, al oferirii unui răspuns sau comportament „corect”, dar nu și sincer.

Partea din competența existențială va apărea în răspunsurile scrise (îngrijite sau nu, pe și cu materiale adecvate, scrise lizibil sau nu), în calitatea prezentărilor de proiecte și aspectul portofoliilor, în manifestările umane (mişcări, intonație, loc de unde se răspunde etc.) în cazul intervențiilor orale.

Competența existențială va avea o cotă nesemnificativă în nota finală, în cazul prezenței răspunsului în limita de întindere stabilită. Foaia imaculată sau refuzul de a comunica, oricît de corect ar fi spus, nu va aduce un punctaj pozitiv în cel general la evaluarea unei competențe.

Capacitatea de învățare, raportată la o anumită competență, include procesarea și înțelegerea informației relevante pentru domeniu, asimilarea unor informații noi prin instrucțiuni, surse de documentare etc., în ultimă analiză, se construiește pe cunoașterea limbii și a limbajului specific domeniului. Ea poate fi evaluată direct, în condiții de laborator, cînd elevul are la dispoziție sursele necesare și trebuie să rezolve o problemă, utilizîndu-le. Profesorul va observa modul de accesare a materialelor puse la dispoziție sau a suporturilor electronice și viteza de muncă intelectuală (de exemplu, norma de timp pentru identificarea unui cuvînt în dicționar e de 20 de secunde). Ar putea fi utilă și aplicarea unor tehnici de învățare în ochii profesorului (gen *Interviul în 3 trepte*, *Mozaic* sau *Predarea complementară*), cînd o parte semnificativă din nota finală este rezervată chiar modului în care s-a procesat informația.

Competențele de comunicare, ca parte integrantă a oricărei competențe, implică aici și paraverbalul și nonverbalul. Ea include competența lingvistică propriu-zisă, competența socioculturală și pragmatică. Pe aria curriculară *Limbă și comunicare*, această competență poate fi și trebuie evaluată aparte, dar ea intră și ca element semnificativ în orice probă, orală sau scrisă. Comunicarea adecvată în limba de instruire, construirea unui răspuns sau produs evaluabil și prezentarea lui este una dintre condițiile succesului școlar, dacă evaluarea nu e un test-grilă.

Evaluarea complexă

Complexitatea operațiilor intelectuale solicitate, la nivelurile de evaluare și integrare, deși se limitează la un singur verb-comandă (ori, cel puțin, așa trebuie să fie) și un complement al acestuia, presupune o subdivizare a itemului și, respectiv, a baremului analitic. Cînd elevul primește comanda *Elaborează/scrie/produ un eseu*, deși dînsul știe ce este eseu și cum îl scrie, nu verificăm însăși procedura scrisului, ci:

- ✓ Prezența cunoștințelor din domeniu (termeni de teorie literară, texte de referință din literatură);
- ✓ Abilitatea de a analiza și interpreta textele studiate și cele lecturate recent, în cadrul evaluării, la prima vedere;
- ✓ Competența de comunicare scrisă în limba de instruire (inclusiv corectitudine, stil, vocabular adecvat);
- ✓ Capacitatea de a structura un text coerent în parametrii indicați.

Evaluarea proiectelor realizate de elevi (de exemplu, este chiar un subiect din conținuturile curriculare la limba română în clasa a VIII-a) presupune, la fel, un timp util pentru realizarea sarcinii, crearea condițiilor adecvate pentru eficiența elaborării proiectului.

Profesorul va aprecia rezultatele proiectului, urmărind:

- ✓ corespunderea cu sarcina dată;
- ✓ rezultatele obținute și posibilitatea generalizării lui;
- ✓ raportul final și modul de prezentare a acestuia;
- ✓ gradul de implicare a participanților în sarcina de lucru;

Atribuirea punctajului pentru fiecare item dintre cei cu răspuns deschis nu este aleatorie. De regulă, operația intelectuală pe care o solicităm în item presupune activități anterioare sau paralele, care nu pot fi trecute cu vederea, și un produs pe care îl supunem analizei; prezentarea orală pe care o face elevul, de asemenea, are un conținut care trebuie evaluat, o structură și o modalitate de comunicare supusă analizei și aprecierii.

Grila / baremul analitic include câteva compartimente generate de criteriile de evaluare și limitele cantitative ale indicatorilor.

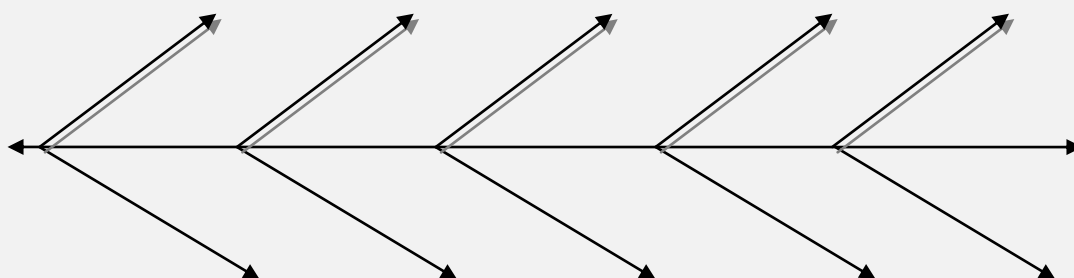
Un item complex, cu răspuns deschis, trebuie să permită evaluarea separată a secvențelor de operații intelectuale. De aceea baremul analitic și modul de scorare specifică ce trebuie urmărit/găsit/identificat în realizarea itemului:

Itemul	Baremul analitic	Modul de scorare
Redactați un bilețel în numele lui Titu Herdelea către Gogu Ionescu, prin care tînărul îi anunță deputatului sosirea sa la București.	Se va accepta un bilețel corect aranjat în spațiul rezervat, care va conține: - formula de adresare (Domnule / Dle deputat / Dle Gogu Ionescu / Dle deputat Ionescu); - informația despre sosirea la București; - data; - semnătura (Titu Herdelea).	5 pct. cîte 1 pct. pentru fiecare dintre informațiile necesare și 1 pct. pentru aranjarea textului în spațiul rezervat.

Fișa 3.2.1. Diagrama cauzelor și a efectelor

De ce trebuie realizată evaluarea competențelor?

- a) Stabiliți și înscrieți 3-5 cauze,
- b) Determinați care ar putea fi efectele acestei evaluări.



Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi ca model de descriere a nivelurilor de competență lingvistică. Comunicarea în limba de instruire, privită drept competență formată la finele studiilor gimnaziale, presupune statutul de:

UTILIZATOR EXPERIMENTAT (respectiv, nivelul C după CADRUL EUROPEAN COMUN DE REFERINȚĂ PENTRU LIMBI):

C2 Vorbitorul poate să:

- înțelege, practic fără efort, tot ceea ce citește sau aude;
- restituie anumite fapte și argumente din diverse surse scrise sau orale, rezumându-le în mod coerent;
- se exprime spontan, foarte fluent și cu precizie și să distingă nuanțe fine de sens, legate de subiecte complexe.

C1 Vorbitorul poate să:

- înțelege o gamă largă de texte lungi și complicate și să sesizeze semnificațiile implicite;
- se exprime spontan și fluent, fără a fi obligat aparent să-și caute cuvintele;
- utilizeze limba cu eficacitate și cu suplețe în viața socială, profesională sau academică;
- se exprime teme complexe, într-un mod clar și bine structurat, demonstrând că stăpânește instrumentele de organizare, de structurare și de coeziune a discursului.

UTILIZATOR INDEPENDENT (nivelul B)

B2 Vorbitorul poate să:

- înțelege ideile principale din texte complexe pe teme concrete sau abstracte, inclusiv în discuții tehnice în specialitatea sa;
- comunice cu un anumit grad de spontaneitate și de fluentă, încât conversația cu un locutor nativ să nu presupună efort pentru nici unul dintre interlocutori;
- se exprime clar și detaliat asupra unei game largi de subiecte, să-și expună opinia asupra unui subiect de actualitate, prezentând avantajele și inconvenientele diferitelor posibilități.

B1 Vorbitorul poate să:

- înțelege elementele esențiale când este folosit un limbaj standard clar pe teme familiare, întâlnite uzual, legate de muncă, școală, timp liber etc.;
- se descurcă în majoritatea situațiilor survenite în timpul unei călătorii într-o regiune unde este vorbită

limba;

- producă un discurs simplu și coerent pe teme familiare și din domeniile sale de interes;
- relateze un eveniment, o experiență sau un vis, să descrie o speranță sau un scop și să expună, pe scurt, argumentele sau explicațiile unui proiect sau ale unei idei.

UTILIZATOR ELEMENTAR (nivelul A)

A2 Vorbitorul poate să:

- înțeleagă fraze izolate și expresii frecvent folosite în domenii de interes nemijlocit (de exemplu, informații personale și familiale simple, cumpărături, mediul înconjurător apropiat, activitatea profesională);
- comunice în situații simple și obișnuite, care nu solicită decât un schimb de informații simplu și direct referitoare la subiecte familiare și obișnuite;
- descrie, cu mijloace simple, formația sa profesională, mediul său înconjurător apropiat și să evoce subiecte care corespund nevoilor sale imediate.

A1 Vorbitorul poate să:

- înțeleagă și să utilizeze expresii familiare și cotidiene, precum și enunțuri foarte simple, care vizează satisfacerea nevoilor concrete;
- se prezinte sau să prezinte pe cineva;
- formuleze și să răspundă la întrebări referitoare la detalii personale, ca de exemplu unde locuiește, persoane cunoscute, lucruri care-i aparțin etc.;
- comunice, într-un mod simplu, cu condiția ca interlocutorul să vorbească rar și clar și să fie cooperant.

Fișa 3.2.2. Descrieți indicatorii nivelului de competență la disciplina predată:

C2

C1

B2

B1

A2

A1

Sesiunea 3.3. PARTICIPAREA ELEVILOR ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚARE INDEPENDENTĂ ȘI AUTOEVALUARE

Competențe de a învăța, a ști să înveți drept competență-cheie

Aranjați în clustering sau în altă formă grafică cele 10 competențe-cheie.

(Se lucrează pe poster, în echipe)

Privită ca una dintre competențele-cheie, de care este responsabilă toată formarea școlară, competența de a învăța include mai multe piese, și anume:

- **Dimensiunea afectivă:**

Motivația pentru învățare, strategii de învățare și orientare către schimbare;

Conceptul de sine academic și stima de sine;

Mediul de învățare;

- **Dimensiunea cognitivă:**

Identificarea informației;

Folosirea regulilor;

Testarea regulilor și a informației;

Folosirea instrumentelor mentale;

- **Metacogniție:**

Rezolvarea de probleme;

Sarcini de monitorizare;

Acuratețe metacognitivă;

Încredere metacognitivă.

//www.prestoproject.eu /

Formarea competenței de a ști să înveți implică strategiile de exersare, asimilarea algoritmilor de comentare, analiză, interpretare etc. Formularea sarcinilor complexe de tipul elaborării de sinteze, evaluări critice sau sarcinile creative necesită o pregătire ca procedură, ele nu pot fi date elevilor din primele zile de școlarizare fără riscul de a nu obține efectul dorit.

E ușor de observat cum numărutul/socotitul, ca operații inițial matematice, se regăsesc în toate domeniile științifice și disciplinele școlare, luate ca referință în sistemele cronologice, importante nu numai pentru înțelegerea istoriei, ci și pentru interpretarea textelor literare sau... a datelor biografice ale scriitorilor. La fel, capacitatea de a citi-înțelege-rezuma, dezvoltată la orele de limbă, este activată sau explorată la toate materiile școlare care cer rezumarea unei informații. Este clar că realizarea unor sarcini creative – la orice materie – va lăsa și libertatea de decizie asupra modului de realizare: dacă elevii trebuie să elaboreze un afiș sau să însceze o secvență, este dreptul lor de a *innoda* într-un întreg aptitudinile și deprinderile care le sînt formate și care sînt la moment operaționale.

Fișa 3.3.1.

Se lucrează individual.

6 Cum?

1. *Cum putem forma competența de a învăța?*

Propuneți o variantă strategică de formare a acestei competențe.

2. *Adresați întrebarea CUM? pornind de la primul răspuns. Răspundeți.*

3. Adresați întrebarea CUM? pornind de la al doilea răspuns. Răspundeți.

4. Adresați întrebarea CUM? pornind de la al treilea răspuns. Răspundeți.

5. Adresați întrebarea CUM? pornind de la al patrulea răspuns. Răspundeți.

6. Adresați întrebarea CUM? pornind de la al cincilea răspuns. Răspundeți.

CONCLUZIONAȚI

Recomandări pentru dirijarea învățării independente. Autoevaluarea competențelor.

La etapa liceală, credem că elevul are discernământ în raport cu propriile competențe și, identificându-și stilul de învățare, finalitățile și prioritățile, își poate structura demersul de formare proprie.

Dacă în liceu se lucrează transdisciplinar la completarea unor portofolii, este deosebit de important ca elevul să-și formuleze (poate ajutat de profesori) propriile obiective și sarcini pentru un semestru, an, întreaga perioadă de studii.

Așadar, procedura de dirijare a învățării independente se poate dezvolta:

Dinspre cadrele didactice	Dinspre elev
Determină nivelul actual al elevului	Își autoevaluează nivelul de competențe
Propune un program colectiv sau individual de formare (portofoliu, lecturi, rezolvare de probleme, socializare, lucru în echipă etc.)	Își stabilește prioritățile și obiectivele
Oferă asistență, consultații	Își elaborează, împreună cu profesorul, strategia de lucru
Evaluează progresul	Solicită evaluări, ține un jurnal reflexiv
Face unele recomandări, ajustări	Constată modificările de situație și revizuieste programul

Fișa 3.3.2.

Elaborați o strategie de învățare independentă pentru elevul ... din clasa a X-a, apreciat la început de an cu nota 7, dar care are un potențial mai mare și intenția de a învăța.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Autoevaluarea este o procedură de evaluare formativă, prin care elevul trebuie să aprecieze calitatea sau valoarea lucrului său în raport cu sarcinile definite și criteriile impuse. Încercînd să facem ca elevul să fie un adevărat subiect al demersului educațional, trebuie să-l lăsăm să-și aprecieze – obiectiv, cu criteriile și indicatorii sau grila elaborată în mîină – ce și în ce măsură a reușit. Grilele trebuie să fie simple și clare, ca elevul să le însușească și să le poată aplica. Mai importantă decît evaluarea însăși este debriefarea și înțelegerea cauzelor de ce nu reușește ceva. Este o procedură metacognitivă și capătă un rol tot mai mare în formarea personalității și pregătirea ei pentru viață. Prin aplicarea autoevaluării, nu vom căuta să promovăm o modestie (falsă) a unora dintre elevi sau un tupeism (deranjant) al altora, ci să instaurăm obiectivitatea evaluării.

Coevaluarea formativă este pasul ulterior – compararea rezultatelor autoevaluării cu evaluarea făcută de profesor, după aceleași criterii și cu aceiași indicatori. Este un prilej de a discuta constructiv cu elevul și de a face transparent întreg procesul de evaluare.

Evaluarea reciprocă este evaluarea pilotată de elev; ea se plasează în aceeași arie de activități și necesită grile simple de aplicat și clare. Într-un proces de instruire interactivă, operațiile de evaluare reciprocă sînt frecvente, dar, ca demersul să aibă efectul scontat, trebuie să se formeze deprinderile de a aplica în proces criterii certe și indicatori clari, renunțînd la aprecieri neanalitice laudative sau la blamări nemotivate, de care sînt capabili unii elevi, uneori excesiv de dramatic.

În același context, apare și evaluarea **progresului**. Profesorul sau elevul însuși estimează progresul pe parcursul unei perioade, deosebit de important mai ales la discipline care reiau unele subiecte studiate anterior și elevul bun sau mediu „se descurcă”, dar nu asimilează lucruri noi, nu extinde și nu aprofundează subiectele respective, ca ulterior să constate cu indignare că a pierdut timpul. Dacă această evaluare o face profesorul, el va ține o agendă cu indicatorii stabiliți. Dacă o lăsăm la latitudinea elevului, este util fie să completeze din cînd în cînd jurnalul reflexiv cu analiza a ce a învățat și cum a reușit să asimileze ce trebuia, să-și formeze deprinderile necesare. Alternativ, dacă elevii completează pe parcurs un portofoliu, e bine să-și stabilească obiective individuale la disciplina dată, adecvate demersului didactic general, și să verifice gradul de atingere a lor pe parcurs, dar mai ales la finele semestrului sau al clasei.

Schimbarea de mentalitate în raport cu evaluarea atribuie rolul unui actor important și elevului. Acesta se implică, în primul rînd, într-un permanent și complex proces de autoevaluare. Tratîndu-l pe elev ca pe un real subiect al demersului educațional, profesorul îl obișnuiește, pe parcursul anilor, să-și aprecieze propria muncă, face transparente normele/criteriile/indicatorii pe care se construiește evaluarea și scoate, în felul acesta, tensiunile adiacente evaluării. În cazul unei relații sănătoase și sincere între elevi și profesor, dar vrem să credem că anume așa este, autoevaluarea este eficientă și mai motivantă decît evaluările pilotate de profesor. Cine altul decît elevul însuși poate să aprecieze onest și sincer unde are lacune chiar la capitolul cunoștințe? Sau să evalueze efortul pe care l-a depus (ori nu l-a depus) pentru asimilarea materiei?

Un alt rol îi revine elevului în cadrul evaluării reciproce. Pentru ca acest proces să nu fie un aplaudometru (totul este perfect, toți sînt bravo, nu vrem să vedem erorile și carențele) sau să scoată la iveală simpatii și antipatii din mediul elevilor, este corect să existe și să fie expuse, să devină publice grilele de evaluare. Cu cît sînt mai maturi elevii și mai clare criteriile și indicatorii, cu atît sînt mai eficiente evaluările reciproce.

Evaluarea realizată de fiecare dintre actorii menționați presupune și obiective, și scenarii diferite de derulare. Evaluarea pe care o face profesorul, de fapt, nonstop, se poate solda cu note sau doar cu mențiuni verbale orale, o analiză a situației. Experiența unor țări unde notarea nu se face pe parcursul mai multor ani de școlarizare (Danemarca, Suedia) demonstrează că lipsa evaluării convertite în notă nu înseamnă și lipsa succesului sau a insucceselor. Lecțiile speciale (în clasele de liceu uneori chiar mai mult de 45 minute, iar în

cazul simulării examenelor cu respectarea limitei de timp prevăzut de regulament) trebuie să dea rezultate clare, exprimate în punctaj și note, dar mai ales să dea prilejul analizei erorilor și carențelor.

Strategiile de evaluare metacognitivă, la fel ca și metodele alternative de evaluare (elaborarea de jurnale reflexive, acumularea de portofolii, monitorizarea învățării prin elaborarea hărților conceptuale, autoobservarea și valorificarea achizițiilor prin intermediul evaluării reciproce) sînt recursuri favorabile ale unei evaluări centrate pe elev, pe procesul său de învățare chiar mai mult decît pe rezultatele obținute. Privită din această perspectivă, evaluarea se convertește într-un instrument prin care elevul învață să învețe, să-și proiecteze și să-și dirijeze învățarea.

Fișa 3.3.3. Grilă pentru evaluarea reciprocă (Acvariu)

Nume	Lansarea ideilor	Utilizarea termenilor adecvați	Profunzimea abordării problemei	Argumentare a și exemplificarea	Corectitudinea informațiilor prezentate	Încadrarea în munca de echipă	Formularea ideilor	Total
	0 1 2 3 4	0 1 2	0 1 2 3 4	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2	0 1 2	

1. Fundamentarea didactică a noțiunii de curs opțional. Tipologia cursurilor opționale în liceu.

Propunerile de cursuri opționale trebuie să aibă în obiectiv atât nevoile elevilor, cât și recomandările curriculare.

- **Opționalul de aprofundare** este alimentat de tematica unei discipline din trunchiul comun, ale cărei unități de conținut (selectiv) se studiază în profunzime în cadrul opționalului. Valoarea opționalului de aprofundare rezidă în nivelul de abordare a unităților de învățare noi.
- **Opționalul de extindere** se inspiră din tematica unei discipline studiate în trunchiul comun, ale cărei unități de conținut și competențe se completează prin noul curs. Valoarea lui rezidă în conținuturi și competențe noi.
- **Opționalul inovativ** (propus ca disciplină nouă) depășește cadrul trunchiului comun și oferă cursuri noi, ale căror noțiuni, conținuturi, competențe, forme de studiu nu există deocamdată în curriculumul oficial obligatoriu. Valoarea lui rezidă în tematica inedită.
- **Opționalul integrat** ia naștere datorită conținuturilor inter- și transdisciplinare, al apare la intersectarea și suprapunerea disciplinelor, combinând competențe și conținuturi din aceeași arie sau din arii diferite.

Adică, orice subiect de curriculum pentru liceu poate să devină motiv / pretext pentru un curs opțional, dacă instituția respectivă identifică sau pregătește un profesor capabil să conceapă și să desfășoare cursul.

2. Determinarea nevoilor și ierarhizarea priorităților (în raport cu instituția și elevii).**Fișa 3.4.1. Circuite integrate** Lucru în 3 centre

Listați denumirile cursurilor opționale care credeți că ar fi utile elevilor de liceu de la profilul:

a. Real

.....

.....

.....

b. Umanist

.....

.....

.....

c. Artistic

.....

.....

.....

3. Construirea cursurilor opționale pe arii curriculare

Propunând cursuri opționale pe arii curriculare, direcția liceului sau conducerea catedrei de profil va desfășura un studiu despre interesele elevilor (*interviu, masă rotundă, discuție liberă, anchetă, focus-grup*) și va determina ofertele profesorilor. Acolo unde acestea se vor întâlni, e cazul să se formuleze teme și titluri de opționale. Este firesc ca opționalele să corespundă profilului ales de elevi, dar la fel de normal este ca elevii de la profilul real să se bucure de un opțional în domeniul artelor, iar cei de la arte – de o aprofundare în posibilitățile informaticii.

Exemple pentru aria *Limbă și comunicare*:

- Scrierea creativă.
- Literatura română astăzi.
- Moda lingvistică a sec. XXI.
- Analiza stilistică a textului.
- Tehnici de redactare.
- Proverbele românești.
- Frazeologia românească.
- Lectura expresivă.
- Proverbe și expresii de circulație universală.
- Basmul popular.
- Basmul cult.
- Legende românilor.
- Mitologia antică.
- Mitologia biblică.
- Mitologia românească.
- Dicționarele limbii române.
- Presa literară românească.
- Viața și opera lui (scriitorul al cărui nume îl poartă liceul).

4. Finalitățile cursurilor opționale și valorificarea posibilităților interdisciplinarității.

Cursurile opționale integrate se vor oferta acolo unde administrația va întrevădea oportunități sau va dispune de materiale ce asigură desfășurarea cursului:

- Lexicul terminologic din domeniul ... (informaticii / chimiei / matematicii etc.)
- Economie aplicată.
- Integrare europeană.
- Istoria culturii.
- Tradiție și cultură locală.
- Educație pentru a fi lider.
- Fotografie digitală.
- Ecologie.
- Web design.

5. Conceperea unui curs opțional pentru liceu va parcurge pașii:

- a) Identificarea competențelor specifice pe care le formează cursul;
- b) Elaborarea designului;
- c) Detectarea problemelor de abordat;
- d) Determinarea finalităților;
- e) Selectarea unităților de conținut.

Principii de evaluare a ofertei de cursuri opționale:

1. Relevanța

Se referă la caracterul adecvat al problematicii în raport cu nevoile, obiectivele și scopurile elevului. Relevanța se poate referi atât la conținut, cât și la metodologie.

2. Accesibilitatea

Se referă la acele caracteristici ale cursului care contribuie la facilitarea accesului și utilizării.

3. Atractivitatea

Acest principiu sintetizează toate acele caracteristici ale cursului care fac apel la elev și, ca urmare, contribuie la întărirea motivației pentru învățare a acestuia. Este relevant *caracterul prietenos al cursului, interactivitatea, varietatea, sensibilitatea.*

4. Flexibilitatea

Se refera la modalitățile individuale (atît cognitive, cît și afective) de abordare a procesului predării-învățării, la acele caracteristici ale cursului care sînt sensibile la specificitatea individuala a elevului, inclusiv la diferențele dintre grupuri în clasă.

5. *Caracterul deschis/generativ*

Se referă la capacitatea cursului de a facilita dezvoltarea cognitivă și transferul a ceea ce s-a învățat la alte contexte și la sarcini mai generale.

Principiul caracterului deschis și generativ conține următoarele sub-principii: *transferabilitatea, integrarea, dezvoltarea cognitivă*.

6. *Participarea*

Se referă la capacitatea cursului de a oferi elevului și profesorului posibilitatea de a face alegeri și de a împărtăși responsabilitatea în procesul predării-învățării. Principiul participării conține următoarele sub-principii: *integrarea, interesul personal, parteneriatul*.

7. *Socializarea*

Se referă la “valoarea adăugată” pe care cursul o aduce, dincolo de competențele efectiv exersate. Principiul socializării este realizat dacă acest curs vizează *abilitățile sociale și conștiința interculturală*.

Fișa 3.4.2. Procedul cercetării reciproce

- 1) Formați perechi.
- 2) Distribuți numere: 1 și 2.
- 3) Citiți împreună secvența cu privire la **Principiile de evaluare a ofertei de cursuri opționale**.
- 4) Reveniți la primul principiu, recitiți-l și primul cursant îi adresează una-două întrebări colegului său. Este important ca întrebările să vizeze aplicarea fiecărui principiu.
- 5) Cursantul al doilea răspunde la fiecare întrebare.
- 6) Dacă nu reușește, discutați și căutați împreună o variantă de răspuns.
- 7) Înregistrați întrebările la care nu ați găsit un răspuns comun.
- 8) Repetați procedura după fiecare alineat, inversînd rolurile.
- 9) La încheierea cercetării textului, examinați lista de întrebări înscrise și alegeți-le pe cele mai interesante sau pe cele mai complicate.
- 10) Propuneți în plen aceste întrebări, pentru a fi discutate și a li se căuta un răspuns.

6. Proiectarea unui curs opțional

Pentru monitorizarea desfășurării cursului și studiul de impact al acestuia, recomandăm **Modelul ADDIE**

Analiza:

se stabilesc finalitățile disciplinei, grupul de elevi, competențele inițiale necesare, competențele vizate de curs, mediul, se trec în revistă resursele disponibile.

Designul cursului:

se stabilesc structura de conținut a cursului; formele de lucru.

Dezvoltarea:

se planifică activitățile; se distribuie orele; se stabilesc formele de evaluare.

Implementarea:

desfășurarea orelor.

Evaluarea:

se evaluează utilitatea cursului, implicarea elevilor, se obține feedback-ul direct și se analizează.

Fișa 3.4.3. Pe arii curriculare, în grupuri

Proiectați un curs **NOU** în baza modelului ADDIE.

Analiza:

.....
.....
.....

Designul cursului:

.....
.....
.....

Dezvoltarea:

.....
.....
.....

Implementarea:

.....
.....
.....

Evaluarea:

.....
.....
.....

7. Model didactic al curriculumului pentru cursul opțional

Tatiana Cartaleanu, Olga Cosovan

CULTURA COMUNICĂRII

CURS OPȚIONAL PENTRU ELEVII CLASELOR X-XII

1 ORĂ SĂPTĂMÎNAL

34 DE ORE ANUAL

3 ANI = 102 ORE

Motivația:

Cultura comunicării este un indiciu al culturii generale, unul care se manifestă plinar și vădit din momentul în care persoana respectivă începe să vorbească. Propunerea unui asemenea curs, consecutiv, pentru trei ani, la orice profil, fără diferențe, ar crea oportunitatea de a „pune pe gânduri” și ar promova ideea că, **într-un mediu de intelectuali și de persoane instruite**, un tînăr este cu atît mai „cool” cu cît vorbește mai corect.

Competențele specifice disciplinei:

1. Utilizarea surselor lexicografice de documentare în domeniul culturii comunicării.
2. Uzul diverselor strategii de elaborare a textului, în parametrii stilului funcțional solicitat.
3. Aplicarea normei stilistice a limbii române literare în diverse situații de comunicare.
4. Interpretarea faptelor de limbă atestate în texte de diferite stiluri funcționale.

5. Producerea personalizată a actelor de vorbire și a textelor metaliterare.
6. Operaționalizarea unui vast repertoriu de sensuri figurate, expresii frazeologice, proverbe, citate, avînd conștiința conotației lor semantice.
7. Adaptarea strategiilor de comunicare la interlocutori și circumstanțe.
8. Conștiința de sine, ca vorbitor elevat al limbii române.

Clasa a X-a. Comunicarea științifică

Unități de conținut	Ore	Strategii și forme de evaluare recomandate
Privire generală asupra comunicării. Comunicarea verbală, paraverbală, nonverbală.	2	Analiza situației comunicative: observarea, jocul de rol, interpretarea textelor.
<u>Comunicarea orală și scrisă.</u> Aspecte semiotice ale comunicării orale. Aranjarea textului în pagină.	4	Analiza semiotică. Examinarea posibilităților de a lansa în mod diferit același mesaj.
Actul comunicativ. Analiza lui. Descrierea actului comunicativ în opera literară. Observarea actului comunicativ.	4	Transformarea secvențelor de dialog în narațiune și invers. Codificarea și decodificarea mesajului în textul dramatic. Evaluarea și autoevaluarea prezentării.
<u>Comunicarea oficială.</u> Scrisoarea oficială. Scrisoarea de afaceri. Contractul.	6	Redactarea unor documente oficiale (CV, cerere, memoriu de activitate, scrisoare de motivare, program, proiect) și a scrisorilor de răspuns la acestea. Jocul de rol.
Documentele executate prin completarea de formulare.	1	Elaborarea documentelor și completarea formularelor.
Corespondența particulară. Scrisoarea de invitație. Scrisoarea de felicitare.	2	Analiza scrisorilor publicate. Redactarea scrisorilor particulare.
<u>Comunicarea științifică.</u> Sferele de realizare a comunicării științifice. Dotarea grafică și tehnică a comunicării științifice (în variantă orală și scrisă). Lectura analitică a textului științific. Fișarea. Modalități de citare. Includerea citatului în text. Terminologia științifică. Rezumatul. Conspectul. Elaborarea tezelor.	8	Lectura textelor științifice. Fișarea materialului lecturat. Organizarea grafică a informației. Elaborarea textelor științifice. Prezentarea textului științific.
Conferința științifică. Formularea întrebărilor în cadrul conferinței științifice. Răspunsul la întrebări.	3	Interogarea multiprocesuală. Organizarea conferinței.
Evaluare sumativă	2	Elaborarea unui eseu structurat cu subiect științific.

Clasa A XI-A

Comunicarea publicistică

Unități de conținut	Ore	Strategii și forme de evaluare recomandate
---------------------	-----	--

Caracterul deschis al textelor din mass media.	2	Audierea, lectura analitică a textelor publicistice.
Informația, reportajul, cronică. Desfășurarea informației în cadrul unui articol.	2	Elaborarea articolelor în baza informației date.
Abordarea întrebării în mass-media. Formule interogative. Interviuul. Structurarea și desfășurarea interviului.	3	Elaborarea unui set de întrebări coerente pentru interviu. Jocul de rol.
Problema. Articolul de problemă, discuția, dezbateră, replica, discursul, polemica. Atmosfera discuției. Corectitudinea exprimării orale în cadrul dezbaterii. Masa rotundă. Pregătirea materialelor de problemă pentru publicare.	5	Identificarea unor subiecte discutabile. Pregătirea discuției. Exersarea strategiilor de discuție. Publicarea.
Publicitatea. Anunțul publicitar. Procedee de limbaj în cadrul textului de publicitate. Dotarea audio-vizuală a publicității. Analiza textului publicitar. Redactarea textelor publicitare.	6	Observarea și analiza spoturilor publicitare. Elaborarea textelor de publicitate. Înscenarea.
Critica. Foiletonul. Pamfletul. Modalități de creare a efectelor comice prin limbaj.	2	Analiza mostrelor. Redactarea textelor critice.
Intitularea textelor publicistice. Intertextualitatea în mass-media. Publicistica artistică: schița, eseul, tableta.	4	Confruntarea textelor de publicistică artistică și artistice. Identificarea și interpretarea situațiilor de intertextualitate.
Corectitudinea exprimării. Caracteristicile stilului. Identificarea și corectarea greșelii de stil.	6	Trecerea în revistă a tipologiei greșelilor de stil Cercetarea surselor de referință la redactare. Redactarea textelor.
Evaluare sumativă	2	Elaborarea unui articol de problemă.

Clasa A XII-A. Comunicarea artistică

Unități de conținut	Ore	Strategii și forme de evaluare recomandate
Stilul literaturii artistice. Caracteristici ale comunicării artistice.	2	Observarea, compararea, analiza, sinteza, evaluarea.
Statutul semiotic al informației stilistice.	2	Analiza aspectului semiotic al comunicării artistice. Compararea cu alte arte.
Specificul funcționării cuvântului în stilul literaturii artistice. Interferența comunicării artistice și a comunicării în alte stiluri.	4	Analiza paralelă a textelor științifice, oficiale, publicistice, artistice.
Noțiunea de normă a limbii literare. Caracterul normat al comunicării. Licența poetică.	2	Cercetarea surselor credibile în determinarea normei.
Fonica și grafia textului artistic.	2	Redactarea și modificarea textelor în care se mizează pe efecte fonice și grafice.
Lexicul textului artistic. Alegerea unității de vocabular adecvate pentru a obține expresivitatea scontată. Exploatarea relațiilor dintre forma și conținutul unităților de vocabular	4	Transformarea textului publicistic în text artistic. Redactarea textelor artistice în parametri indicați.

în textul artistic.		
Particularitățile stilului individual al scriitorului. Constituirea unui stil individual în comunicarea artistică.	2	Lectura analitică și elaborarea unor texte cu parametrii comunicativi și linguali dați: narațiune, descriere, monolog, dialog. Stilizarea unor texte.
Comentariul filologic al textului artistic.	4	Realizarea comentariilor, a notelor, a remarcilor la textul artistic. Documentarea.
Analiza socioculturală a textului artistic.	4	Interpretarea semnelor din sistemele semiotice exploatate.
Analiza lingvistică a textului artistic.	4	Identificarea și interpretarea coerenței lexicale și gramaticale a textului.
Evaluare sumativă	2	Analiza stilistică a textului.

BIBLIOGRAFIE:

1. *Capitole de stilistică*, Chișinău, 1990
2. Cartaleanu T., Cosovan O., *Predarea limbii române în viziunea curriculumului de liceu*, Chișinău, 2001
3. Cartaleanu T., Cosovan O., *Textul: aspecte ale analizei lingvistice*, Chișinău, 1993
4. Coteanu I., *Stilistica funcțională a limbii române*, București, 1985
5. Irimia D., *Introducere în stilistică*, Iași, 1999
6. Magheru P., *Noțiuni de stil și compoziție*, București, 1992
7. Mancaș M., *Limba artistică românească în secolul al XIX-lea*, București, 1983
8. Marin V., *Stilistică și cultivare a vorbirii*, Chișinău, 1991
9. Munteanu Șt., *Limba română artistică*, București, 1981
10. Popescu M., *Dicționar de stilistică*, București, 2007
11. *Terminologie poetică și retorică*, Iași, 1994

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Callo T., Ghicov A., *Elemente transdisciplinare în predare. Ghid metodologic pentru formarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar*, Știința 2007
2. Cartaleanu T., Cosovan O. ș.a., *Formarea de competențe prin strategii didactice interactive*, Chișinău, C. E. PRO DIDACTICA, 2008
3. *Cercetarea interdisciplinară a învățământului*, Colocviul național de pedagogie, București, dec. 1970
4. Chicu V (coord.), *Formarea continuă a cadrelor didactice în contextul educației centrate pe cel ce învață*, CEP USM, Chișinău, 2010
5. Cristea G., *Managementul lecției*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2007
6. Eșanu R., Goraș-Postică V. ș.a., *Integrare europeană pentru tine, Curs opțional pentru liceu. Practicum pentru elevi*, CE PRO DIDACTICA, Chișinău 2009
7. Eșanu R., Goraș-Postică V. ș.a., *Integrare europeană pentru tine, Curs opțional pentru liceu. Ghid metodologic pentru profesori*, CE PRO DIDACTICA, Chișinău 2009
8. *Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală (la diferite discipline)*, Ministerul Educației al Republicii Moldova, Proiectul “Educație de calitate în mediul rural din Republica Moldova”, Ed. Cartier, Chișinău, 2010
9. Guțu Vl. (coord.), *Educația centrată pe cel ce învață. Ghid metodologic*, CEP USM, Chișinău, 2009
10. Guțu Vl. (coord.), *Psihopedagogia centrată pe copil*, CEP USM, Chișinău, 2008
11. Ionescu M., *Demersuri creative în predare și învățare*, Presa Universală Clujeană, Cluj, 2000
12. Iucu Romiță B., *Managementul și gestiunea clasei de elevi*, Polirom, Iași, 2000
13. Joiță E., *Management educațional*, Polirom, Iași, 2000
14. *Materiale Formarea profesorilor pentru implementarea curriculumului modernizat de liceu*, Pro Didactica (biblioteca on line)
15. Solovei R., Cara A. (coord.), *Formarea axiologică a elevilor în cadrul disciplinelor socioumane: aspecte teoretice și aplicative*, IȘE, Chișinău, 2011
16. Sclifos L., Goraș-Postică V. ș.a., *O competență-cheie: a învăța să înveți. Ghid metodologic*, Chișinău, C. E. PRO DIDACTICA, 2010
17. Vlăsceanu I., Niculescu V., *Modelul Nuffield în organizarea interdisciplinară a conținutului învățământului*, 1983