



Ghid de proiectare a activităților de formare în educația adulților

*Coordonator de proiect:
Lilia NAHABA*

Chișinău, 2016

Punctele de vedere exprimate în prezenta lucrare sunt cele ale autorilor și nu angajează în nici un fel instituțiile de care aceștia aparțin, tot așa cum nu reflectă poziția instituției care a finanțat elaborarea sau care a asigurat managementul proiectului.

Coordonator de proiect: Lilia NAHABA

Lector: Mariana VATAMANU-CIOCANU

Copertă și procesare computerizată: Nicolae SUSANU

Seria: *Aici și Acum*

Tipar: „Bons Offices” SRL, mun. Chișinău

Centrul Educațional PRO DIDACTICA
Str. Armenească, 13, Chișinău, MD-2012
Tel: 022 54 25 56, fax: 022 54 41 99
e-mail: prodidactica@prodidactica.md

Biroul DVV International în Moldova
Str. A. Șciusev, 44, bir. 6, Chișinău, MD-2012
Tel.: 022 21 22 72, fax: 022 22 39 87
e-mail: info@dvv-international.md

© Centrul Educațional PRO DIDACTICA și DVV International. Toate drepturile rezervate.

With financial support from the



Federal Ministry
for Economic Cooperation
and Development

Această publicație a apărut în cadrul proiectului *Contribuții la profesionalizarea practicienilor în educația adulților*, implementat de Centrul Educațional PRO DIDACTICA, în parteneriat cu organizația DVV International Moldova, cu sprijinul financiar al BMZ (Ministerul Federal al Germaniei pentru Cooperare Economică și Dezvoltare).

CUPRINS

Adela SCUTARU-GUȚU Pledoarie pentru o educație a adulților bine-gândită. Argument	4
Liliana POSTĂN Educația adulților: geneză și caracteristici procesuale	8
Viorica GORAȘ-POSTICĂ De la programa analitică la curriculum: rigori actuale în contextul educației nonformale a adulților	14
Tatiana CARTALEANU Proiectarea trainingului/Proiectarea sesiunii	26
Olga COSOVAN Taxonomiile în activitățile de instruire	36
Angela GRAMA-TOMIȚĂ Strategii. Metode. Tehnici	46
Valentina CHICU Activități de spargere a gheții	52
Valentina OLARU Jocuri de energizare în cadrul sesiunilor de formare	56
Valentina OLARU Metode de dezvoltare a creativității la adulți	59
Valentina OLARU Situații de integrare simulate	61
Valentina OLARU Debriefarea – momentul numărării bobocilor	63
Daniela PĂDURE Materiale didactice	66
Rima BEZEDE Evaluarea în cadrul programelor de formare continuă	75
Valentina CHICU Feedback-ul	82
Adela SCUTARU-GUȚU Rationale for developing the "Guide for designing training activities in adult education" ..	86

PLEDOARIE PENTRU O EDUCAȚIE A ADULȚILOR BINE-GÂNDITĂ. ARGUMENT

Adela SCUTARU-GUȚU

Într-o lume în care conceptul de *educație* este raportat prin tradiție în special la copii și tineri, fiind vorba, probabil, de rădăcinile latine ale cuvântului, care conduc spre ideea de *creștere, îngrijire, îndrumare*, și de un precept, valabil de altfel, că perioada cea mai propice învățării este vârsta fragedă, atunci când potențialul e în ascensiune, promovarea **educației adulților (EA)** pare oarecum ciudată pentru o bună parte a contemporanilor noștri. Deși conceptul nu este nici pe departe de dată recentă, ci are cel puțin în țările Europei o vechime de circa un secol și jumătate, de pe vremurile când iluministul danez Grundtvig milita pentru transformarea Academiei Sorø într-o altfel de școală decât universitățile tradiționale. Aceste *altfel* de instituții, numite ulterior *universități populare* (folk high schools), au împânzit treptat Danemarca, Germania și alte spații europene cu intenția de a face cunoașterea mai pe puterile, înțelesul și placul adulților de toate vârstele până la adânci bătrânețe. Și spațiul românesc a dezvoltat o tradiție a instruirii adulților, inclusiv prin existența universității populare *Nicolae Iorga* de la Vălenii de Munte, Prahova, instituită în 1908 și funcțională până astăzi; prin inaugurarea la Chișinău în 1917 a Universității Populare de către Pan Halippa; dar și prin multitudinea de inițiative de implicare de-a lungul diferitelor perioade a adulților în formări și instruire, fie cu caracter ideologic, fie mai puțin încorsetate de îndoctrinare și mai relevante traiului de zi cu zi.

Deși în 2000, la Lisabona, liderii de opinie au declarat că ne dorim o Europă competitivă, cu oameni capabili să înțeleagă și să facă față provocărilor prin *învățare pe tot parcursul vieții*, realitățile referitoare la un eventual sistem incluziv de educație a adulților diferă foarte mult de la țară la țară. Există fenomenul țărilor nordice și baltice, unde plăcerea învățării este împărtășită sincer de o cotă bună a populației, și există țări care încă mai aspiră la un sistem în care *educația ar deveni un bun al tuturor, de la prunc la senior, în proximitatea locului de trai, atractiv și relevant* ca și conținut și *accesibil ca preț* și alte resurse. Nu mai puțin important ar fi ca și compatrioții noștri, care și-au încheiat parcursul în învățământul formal, să constate că dezvoltarea personală prin formare este și *o plăcere, și o bucurie*, așa cum declară înaltele foruri europene. În context, anul 2017 este declarat de Asociația Europeană pentru Educația Adulților (www.eaea.org) Anul Educației Adulților în Europa.

Întrucât suntem între spațiile aflate în plină căutare, ezitarea în a accepta *educația adulților* este oarecum de înțeles. Parcă ar fi ceva din domeniul *neverosimilului* – *Ce să mai învețe adulții? Cine și cum să-i învețe? De ce trebuie să mai învețe?* Cu regret, în țara noastră lucrurile încă mai par să contravină logicii obișnuite. Parcă ar fi vorba de o realitate din altă dimensiune, neînțeleasă omului comun, sau poate este o lume perfect logică, însă cu un sens aparte, cum e și lumea creată în apusul secolului XIX de către scriitorul englez Lewis Carroll în *Alice în Tara Minunilor*. Pentru o argumentare mai persuasivă, autorii prezentei lucrări au încercat să traseze niște paralele între aspecte importante referitoare la educația adulților și ficțiunea lui Lewis Carroll.

Este evident că educația adulților nu se referă doar la *formare profesională continuă*

(cum s-a vehiculat o bună bucată de timp), ci acoperă și domeniul așa-numitei *formări generale a adulților*, care are ca obiectiv ajutorarea omului să înțeleagă mai bine realitatea culturală, viața comunitară; să interacționeze mai reușit cu semenii. Întrucât domeniile relevante pentru adulți sunt foarte diferite, iar persoanele cu competențe în diverse arii sunt nu neapărat profesioniști în ale predării, se întâmplă ca procesul de predare-învățare să fie axat în mare măsură pe improvizație de moment. Mai mult decât atât, deoarece și contextul învățării este nu atât formal, cât mai curând *nonformal*, unii adepți ai flexibilității absolute ar putea opina că doar o abordare liberă de orice constrângeri de proiectare, construită pe improvizare și pe sclipiri de inspirație, declanșate la moment, este justificată și creează impactul dorit. Oricâtă deschidere am avea și oricât de mult am aprecia creativitatea și spontaneitatea, nu putem fi de acord cu o astfel de abordare. Deși adulții învață altfel decât copiii: își asumă mai multă responsabilitate, se implică și așteaptă ca experiența lor anterioară să fie luată în calcul și valorificată, totuși formatorul care și-a asumat acest rol are și el o responsabilitate pentru ceea ce se va întâmpla în sesiunea sau stagiul de formare. Și nu e suficient să faci lecturi pertinente seara în ajun și să te surprinzi pe tine însuși: *o, astea am să le spun*. Orice improvizație este cu atât mai reușită cu cât se clădește pe o structură deja încheiată și "rodată" în mintea celui care structurează demersul didactic.

Așadar, ținem în mână o publicație apărută prin sânguința și din experiența unor specialiști în educație, promotori convinși ai învățării permanente pentru adulți, care au încercat să aștearnă pe file, într-un limbaj accesibil și convingător, pledoaria pentru un demers structurat. Am adoptat intenționat o abordare mai practică, axată pe explicații succinte și nesofisticate, dar care ar acoperi cele mai importante domenii de care nu poate face abstracție nici un formator în proiectare didactică.

Începutul îl constituie o sinteză a fenomenului de *educație a adulților*, cu rădăcinile în antichitate până la elaborări de ultimă oră: se propune o scrutare a modului în care învață adulții și a rostului acestei îndeletniciri în diverse etape ale vieții. **Liliana Poștan** face trimiteri la documente de politici educaționale și la precepte extrase din lucrările specialiștilor în domeniu ca să ne convingă că, indiferent de experiența și vârsta fiecăruia, e timp(ul) să învățăm!

Viorica Goraș-Postică dezghioacă noțiunea de *curriculum* și explică temeinic mai întâi sintagmele și conotațiile termenului în diverse contexte, ca apoi să ofere o delimitare și o descriere detaliată a fiecărui element al acestui document reglator. Pentru a face lucrurile și mai clare, autoarea anexează și un model de curriculum structurat. Deși la prima vedere pentru un începător în ale educației, *curriculumul* poate fi un aspect derutant și descurajator și poate crea o stare de nesiguranță ca multiplele situații în care a nimerit și Alice în Țara Minunilor, când *deși cunoștea toate cuvintele, nu putea înțelege sensul lor*, la eventuale exersări, suntem siguri, așa cum spuneau și eroii lui Lewis Carroll, "*devreme sau târziu totul va deveni pe înțeles. Totul va fi așa cum trebuie să fie*".

Tatiana Cartaleanu asigură trecerea firească de la curriculum – un cadru integrator al unui program de formare – la proiectarea unei activități de învățare: fie că este vorba de o singură sesiune/ședință sau un stagiul de formare, adesea conceput ca un training. Pentru ca cititorul să nu se simtă căzând în gol și intrat într-o lume cu totul bizară, autoarea corelează noțiuni precum *obiective, resurse și strategii, metode, tehnici* cu niște întrebări-

călăuză: *ce va face? cum va face? și cu ce va face?* față formatorul provocării de a gândi și a aranja pe foaie o activitate didactică care ar presupune implicare activă a formabilului și ar fi asigurată cu resursele necesare pentru buna implementare. Pentru o ilustrare a celor spuse, autoarea oferă și exemple de aplicare a diverselor instrumente, precum și o prezentare grafică a unor metode și procedee.

Oricât de pragmatică ar fi abordarea noastră, iar adulții deseori optează anume pentru utilitatea practică a învățării, nu ne putem detașa în totalitate de anumite baze teoretice. Nici în proiectarea didactică, dacă dorim să o desfășurăm în cunoștință de cauză, nu putem acționa arbitrar, ci avem nevoie de anumite structuri de clasificare și ordonare a elementelor. Ca să nu ne trezim ca personajele din *Alice...* zicând: *"Eu nu înțeleg nici jumătate din cuvintele astea lungi și, mai mult, cred că nici tu nu le înțelegi"*, **Olga Cosovan** oferă viitorilor formatori o hartă a taxonomiilor – sisteme de clasificare a diverselor fenomene, în particular a obiectivelor învățării. Cu siguranță, nu ne putem imagina că, după o despicare atât de minuțioasă a modului de aplicare a taxonomiilor, ar mai fi loc de derută sau confuzie.

Iar dacă da, poate mai facem un pas: *"Întoarce-te! o strigă Omidă. Am să-ți spun ceva important!"*, ne îndeamnă personajele lui Lewis Carroll. Deși am mai menționat strategiile, metodele și tehnicile mai sus, lucrurile ar putea căpăta un contur mai clar în articolul propus de către **Angela Grama-Tomiță**. După detalieri terminologice, autoarea propune o galerie de strategii didactice ancorate în cel mai explicit sistem de coordonate: *Când se folosește? și Cum se desfășoară?*

Pentru că adulților (ca și copiii, de altfel) le place să se simtă în largul lor la formare, crearea atmosferei binevoitoare, cunoașterea reciprocă în grup, dezamorsarea situațiilor tensionate și contracararea oboselii reprezintă și acestea roluri indispensabile ale formatorului. Odată pierdut interesul sau confortul omului matur pentru o activitate, s-ar putea să nu-l mai putem readuce în sală. Cum să acționăm meșteșugit ca să menținem participanții în învățare, să îi motivăm să revină ne sugerează **Valentina Chicu** împreună cu **Valentina Olaru**, care oferă în două articole consecutive o serie impresionantă de posibile activități de formare și consolidare a comunității de învățare. Însă, așa cum încercăm să convingem prin prezenta ediție, și ludicul, și improvizarea, și *creativitatea* sunt parte a unui demers didactic care se vrea cu impact, efectul noutății în educația adulților poate fi dezvoltat și prin propunerea de sarcini creative, prin intermediul cărora formabilii ar ieși oarecum din tiparele obișnuite de gândire și acțiune. Atribuirea unor roluri mai complexe se poate face prin implicarea în simulări ale diverselor situații, care ar genera comportamente observabile și care ar oferi teren de poziționare, argumentare, formulare de soluții. **Valentina Olaru** ne încurajează să folosim întreaga paletă de tehnici de dezvoltare a creativității, atenționând că orice activitate, oricât de calmă sau, din contra, antrenantă, își are rostul doar dacă este bine *debrifată*, adică analizată minuțios sub aspectul senzațiilor în procesul participării, al dezvoltărilor cognitive și al abordărilor atitudinale.

Întrucât procesul de învățare îl dorim cât mai inteligibil și mai relevant, nu putem conta doar pe forța cuvântului, oricât de bine ales, sugerează **Daniela Pădure**. Crearea unor suporturi didactice scrise, desenate, imprimate sau proiectate pe ecran facilitează perceperea și înțelegerea mesajului. Totuși, pentru a nu intra într-o situație de genul *"Bine! Am văzut de multe ori o pisică fără un zâmbet, gândi Alice, dar un zâmbet fără o pisică! Este*

cel mai curios lucru pe care l-am văzut în viața mea!”, ar fi cazul să urmărim niște sugestii care ne-ar ajuta să evităm intrarea în derizoriu sau în denaturare.

Deși ar duce cu gândul mai mult la etapa de concluzionare, evaluarea este, de fapt, o modalitate de a ține mâna pe pulsul învățării pe durata întregii formări și chiar și după consumarea evenimentului, ca să ne convingem că oferta educațională propusă este pe potrivă și interesul beneficiarilor. **Rima Bezede** ne face să recunoaștem că evaluarea nu este nici pe departe un aspect formal, menit să contabilizeze doar reușitele și să aducă laude realizatorilor, ci o succesiune de acțiuni care ne indică gradul de relevanță, de satisfacție al tuturor participanților la învățare, o măsurare a calității conținuturilor, dar și a interacțiunii în predare-învățare. De obicei, chiar și evaluarea pe conținuturi vizează nu atât acordarea de calificative, cât mai ales identificarea domeniilor de îmbunătățire. Înrudită cu evaluarea și comparabilă ca permanență cu aceasta este colectarea de reacții inverse, încetățenită în uz cu denumirea englezească de *feedback*. **Valentina Chicu** explică cum poate fi obținut, oferit și solicitat un feedback și la ce folosește acesta. A învăța să utilizezi fără supărare și cu rost – pentru ajustări ulterioare – și informația dintr-un feedback negativ este o capacitate pe care o dezvoltă nu doar formatorii începători, ci și cei cu mai multă experiență. Oricât de buni am fi, întotdeauna avem spațiu pentru creștere și dezvoltare.

Întrucât ghidul de față sintetizează experiențe de ultimă oră și face trimiteri la surse dintre cele mai actuale, sperăm să fie de mare folos nu numai formatorilor în devenire, ci și celor care profesează în domeniu și își doresc o reactualizare a abordărilor.

Ajunși în punctul terminus al acestei experiențe de lectură, dorim ca cititorii să nu se mai simtă străini în lumea dezvoltării proiectelor didactice, ci să recunoască rostul și plăcerea oricăreia dintre acțiunile descrise mai sus. Trăim într-o lume a schimbărilor amețitoare și ceea ce ieri nici nu admitem că am putea face (de exemplu, să concepem și să ținem un curs de educație a adulților, mai ales dacă nu avem și o formație pedagogică la activ), astăzi poate deveni o provocare, iar mâine-poimâine, după exersări și experiențe acumulate, o vocație descoperită voit sau din întâmplare. Trăim într-o lume a posibilităților greu de anticipat și mai ales imposibil de controlat. Nu ne putem permite luxul să dăm vina doar pe imposibil: *”Degeaba încerc, a răspuns Alice râzând. Nimeni nu poate să creadă lucruri imposibile. – Pentru că nu ai exersat. Când eu aveam vârsta ta, făceam zilnic câte o jumătate de oră de exerciții. Uneori reușeam să cred câte șase lucruri imposibile numai până la micul dejun.”*

Calitatea de profeție a multor opere literare consacrate constă tocmai în anticiparea posibilului imposibil. Nu putem ști ce viziuni a avut scriitorul englez când a creat o lume aparent pentru copii, dar cu multe aluzii pe care doar maturii le pot discerne. Adevărul e că domeniul educației adulților, care pentru unii este la fel de neverosimil ca și Țara Minunilor lui Alice, este o realitate, chiar dacă deocamdată depășește imaginația unora. Iar dacă ceea ce vedem în jur nu ne prea convine, avem o armă blândă și inofensivă la îndemână – depășirea prin imaginație și acțiune frumoasă a stării de lucruri. Lewis Carroll afirma în 1865 că *”imaginația este unica armă împotriva realității”*. La distanță de un secol și jumătate, invităm toți vizătorii cu picioarele pe pământ să creadă în miracolul transformării prin educație și să pună umărul la crearea unui miracol plauzibil – educația de calitate nu doar pentru copii, ci și pentru adulți, ca premisă a dezvoltării și prosperării.

EDUCAȚIA ADULȚILOR: GENEZĂ ȘI CARACTERISTICI PROCESUALE

Liliana POSTĂN

”Pentru a rămâne pe loc, trebuie să fugi.
Pentru a ajunge undeva, trebuie să fugi de două ori mai repede!”
(Lewis Carroll, *Alice în Țara Minunilor*)

Educația adulților: geneză și scop

Operele lui Socrate, Platon, Rousseau și Kant ne oferă reperele metodologice pentru *educația adulților*:

- cunoașterea ca proces dialectic;
- devenirea naturii umane prin educație;
- cunoașterea ca mișcare graduală.

Iar înțelepciunea poporului zice:

- Omul cât trăiește învață.
- Timpul e cel mai bun educator.
- Picătură cu picătură se face lac.

La începutul secolului XXI, în condițiile economiei postindustriale, informatizării și globalizării tuturor sferelor de activitate a omului, problema educației adulților, examinată în cheia permanentizării educației și creșterii importanței capitalului uman, a căpătat valențe și perspective noi.

În *Memorandumul asupra învățării pe tot parcursul vieții* al Comisiei Europene (2000) se menționează că: „Modelele învățării, cele ale muncii și ale vieții se schimbă rapid. Acest fapt presupune nu doar adaptarea individului la schimbare, ci și, în egală măsură, schimbarea modalităților de acțiune stabilite. Mișcarea către învățare permanentă trebuie însoțită de o tranziție reușită spre economia și societatea bazată pe cunoaștere”.¹

Învățământul pentru adulți este o componentă importantă a învățării permanente. Această recunoaștere “totală” – sub aspect social, economic, politic, educațional, antropologic etc. – a fost determinată atât de cantitatea și calitatea impunătoare a raționamentelor și polemicilor științifice, de praxisul andragogic activ din ultima perioadă, cât și de evoluția propriu-zisă a omului și umanității, a economiei și societății, a unor realități transcendente, precum timpul, spațiul, viteza, consistența.

Pentru a reuși și a trăi calitativ, omul modern trebuie să fie activ în raport cu învățarea. În lucrarea sa *Cum învață adulții*, J. R. Kidd scria: „Ființele umane par să urmărească învățarea. Obiectivul este să se asigure mediul, climatul, libertatea și autodisciplina în care învățarea este înlesnită. O ființă umană necesită un „câmp

1 Formarea profesională continuă. Baza legislativ-normativă/Ministerul Educației al Republicii Moldova/Institutul de Instruire Continuă. Chișinău: 2005, p. 214.

deschis” pentru genul de luptă care este învățarea”.²

Cercetătorii disting două perioade moderne în dezvoltarea educației adulților:

- *educația adulților* (începutul secolului XX – anii 1960);
- *educația pe tot parcursul vieții* (anii 1960 – prezent).

Pentru prima perioadă este caracteristică examinarea educației adulților ca fiind „etajul al treilea al culturalizării omului, alături de școală și universitate” (Ștefan Bărsănescu, 1968).

Educația pe tot parcursul vieții este un principiu organizatoric pentru educație, pentru societatea și economia bazate pe cunoaștere. Permanența și continuitatea demersurilor educaționale formale, nonformale și informale, analizate în context cultural-educational, constituie o idee/un principiu educațional, calitatea procesului educațional și o condiție indispensabilă dezvoltării umane. Realizarea acesteia reclamă modificarea mentalităților și crearea structurilor necesare transformării societății.³

Literatura de specialitate ne oferă mai multe definiții ale termenului de *educație a adulților*, una dintre ele fiind dată de *Declarația de la Hamburg*:⁴

Educația adulților include totalitatea proceselor în dezvoltare ale învățării formale și de altă natură, cu ajutorul cărora adulții, în spiritul societății în care trăiesc, își dezvoltă capacitățile, își perfecționează calificarea tehnică și profesională și își îmbogățesc cunoștințele sau le aplică în folos personal și social. Educația adulților include formele învățământului formal, continuu, nonformal, informal și întreg spectrul educației neoficiale și complementare existent în societatea educațională polivalentă, în care sunt recunoscute abordările axate pe teorie și practică.

Conceptul de *educație a adulților*, ca un ansamblu integrat în proiectul global al educației permanente, s-a impus sub impulsul UNESCO și al Consiliului Europei, organisme interesate de oferirea de șanse egale de evoluție fiecărui individ de-a lungul întregii sale vieți și în toate domeniile, cu scopul de a participa plenar la dezvoltarea societății. Formalizată sub auspiciul acestor foruri internaționale, expansiunea tematicii educației adulților se explică prin mai multe rațiuni de natură socială și economică.

Ce ne determină să învățăm la vârstele adulte?

- ✓ Multiplicarea fără precedent a schimbărilor legate de viață;
- ✓ Sporirea ratei participării femeilor la activitățile productive și impunerea unei noi diviziuni a activităților pe principiul egalității și complementarității între sexe;
- ✓ Extinderea folosirii tehnologiilor în muncă și în gospodărie, ceea ce implică noi cunoștințe și competențe;
- ✓ Dezvoltarea economiei informatizate;

2 Kidd J. R. Cum învață adulții. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981. 347 p.

3 Stanciu M. Reforma conținuturilor învățământului. Iași: Polirom, 1999.

4 CONFINTEA V. Conferința a V-a în problemele educației adulților. Hamburg, 1997.

- ✓ Extinderea fenomenului „vârstei a treia”, datorită faptului că populația de peste 65 de ani crește ca pondere, ceea ce determină sporirea învățării post-nițiale.

Scopul educației adulților

R. H. Dave afirmă că scopul final al educației adulților este *menținerea și ameliorarea calității vieții*.⁵ Aceasta are multiple beneficii publice și individuale, recunoscute de guvernele statelor în politici și strategii naționale de dezvoltare a învățării la adulți.

Finalitățile educației adulților

- ✓ Un grad înalt de încadrare pe piața forței de muncă;
- ✓ Creșterea productivității muncii și o mai bună instruire a personalului;
- ✓ Reducerea costurilor pentru ajutorul de șomaj și alte plăți sociale, pentru plata în caz de pensionare anticipată;
- ✓ Sporirea veniturilor populației în condițiile unei încadrări mai active în viața publică;
- ✓ Sănătate durabilă;
- ✓ Rată scăzută a criminalității;
- ✓ Nivel mai ridicat de prosperitate și împlinire;⁶
- ✓ Dezvoltarea democrației și creșterea gradului de participare a cetățenilor în procesele sociale, politice și economice.

Principiile învățării la adulți

Principiul fundamental al organizării procesului de educație a adulților este sintetizat de Malcom Knowles (1950): „Adulții învață mai bine și mai eficient în contexte mai puțin formale, prin intermediul unor activități, prin metode și tehnici flexibile, adaptate nevoilor, intereselor și aspirațiilor lor”.⁷

Cum învață adultul?

Educația la vârsta adultă a condus la conturarea modelului *andragogic* al educației, bazat pe următoarele principii:

- ✓ Formabilul deține rolul principal în procesul formării sale.
- ✓ Formabilul tinde spre autorealizare, independență, autogestiune și se consideră capabil de aceasta.
- ✓ Experiența de viață a adultului poate fi o sursă importantă de învățare atât pentru el, cât și pentru colegii săi.

5 Dave R.H. (coord.) Fundamentele educației permanente. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1992.

6 Gartenschlaeger U. Educația europeană a adulților în afara UE. 2010, p.9.

7 *Apud*: Dumitru Al. I., Iordache M. Educația la vârsta adultă și elemente de management și marketing aplicate în educația adulților. Timișoara: Eurostampa, 2002.

- ✓ Adultul învață pentru a-și soluționa problemele și a-și atinge scopurile.
- ✓ Adultul tinde să aplice imediat în practică cunoștințele, deprinderile și competențele căpătate în procesul învățării.
- ✓ Activitatea de învățare a adultului este determinată, în mare parte, de factori profesionali, sociali, de timp și de spațiu, care împiedică sau favorizează acest proces.
- ✓ Formabilul adult participă împreună cu formatorul la toate etapele procesului de învățare: planificare, realizare și evaluare.

Cercetătorii, dar și organismele responsabile de politicile în domeniul educației adulților, identifică patru domenii de acțiune: *educația profesională continuă a adulților; educația pentru cetățenie democratică; educația compensatorie și competențe de bază ale adulților (alfabetizare); educația generală, inclusiv educația pentru timpul liber.*

Potrivit *Codului Educației al Republicii Moldova*, formarea continuă a adulților include: *educația generală*, prin care se asigură dezvoltarea generală a adulților sub aspect cultural, socioeconomic, tehnologic, ecologic; *formarea profesională continuă*, prin care se înțelege orice proces de instruire în cadrul căruia un salariat, având o calificare ori o profesie, își completează competențele profesionale prin aprofundarea cunoștințelor în domeniul specialității de bază sau prin deprinderea unor noi metode sau procedee aplicate în cadrul specialității respective.⁸

În ce mod asigurăm procesul de educație a adulților?

Mandatul de a implementa învățarea pe tot parcursul vieții aparține *Memorandumului privind învățarea pe tot parcursul vieții* (2000). El conține șase mesaje-cheie care sugerează că o strategie coerentă și comprehensivă de învățare permanentă pentru Europa trebuie să asigure:

- ✓ garantarea accesului universal și continuu la învățare în scopul dobândirii și reînnoirii capacităților necesare pentru o participare susținută într-o societate cognitivă;
- ✓ creșterea esențială a investițiilor în resursele umane, pentru a oferi prioritate celei mai importante valori a Europei – cetățenii săi;
- ✓ perfecționarea metodelor de predare-învățare și încurajarea situațiilor care asigură continuum-ul învățării pe tot parcursul vieții;
- ✓ îmbunătățirea semnificativă a modalităților în care participarea și rezultatele învățării sunt înțelese și apreciate, cu precădere învățarea nonformală și informală;
- ✓ ca oricine să poată accesa cu ușurință informații și sfaturi de bună calitate despre posibilitățile de învățare peste tot în Europa și pe toată durata vieții;
- ✓ oferirea posibilităților de învățare permanentă pentru cei care doresc să învețe în propriile lor comunități, sprijinite prin facilități TIC, oriunde este nevoie.⁹

8 <http://lex.justice.md/md/355156/>

9 *Apud*: Formarea profesională continuă. Baza legislativ-normativă/Ministerul Educației al Republicii Moldova/Institutul de Instruire Continuă. Chișinău: 2005, p. 214.

Specialiștii¹⁰ în educația adulților sau persoane cu vocație socială își construiesc demersurile de ghidare a adulților în procesul învățării pe baza încrederii, libertății, creativității și spiritului practic.

Filozofia deontologică a specialiștilor în educația adulților

Ființele umane par să urmărească... învățarea; ele au nevoie de un „*câmp deschis*” pentru genul de luptă care este învățarea.¹¹ O condiție sine qua non este să se asigure un climat favorabil libertății de exprimare și autodisciplinii – elemente care înlesnesc acest proces deosebit de amplu.

Educația adulților este un concept genial de simplu, iar praxisul andragogic presupune procese complexe, cu o multitudine de conexiuni emergente, dar eficiente doar prin convergența lor spre conceptul nodal *încredere și respect față de formabilul adult*. Procesualitatea educației adulților cuprinde forme și metode de dezvoltare și de susținere a capacității adultului de autoînvățare, aplicate în multiple forme complementare, de natură secvențială și paralelă, concepute, proiectate și desfășurate în scopul îmbunătățirii calității vieții celor ce învață, în particular, și a societății, în general.

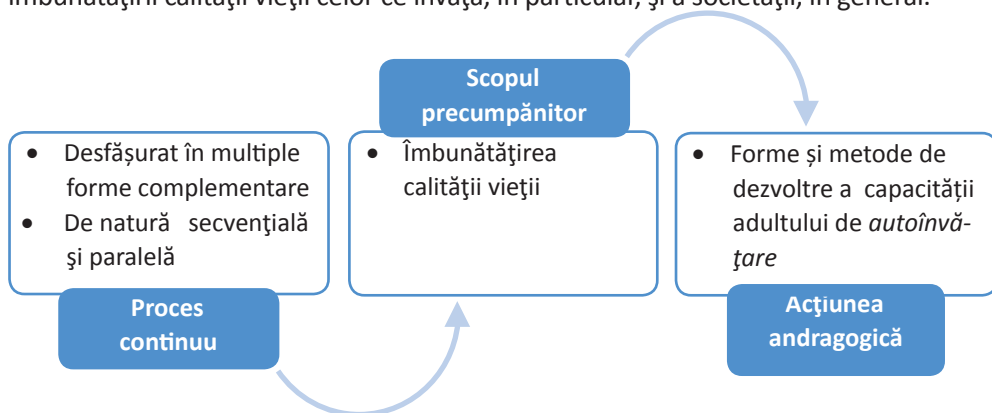


Figura 1. Elemente și caracteristici ale educației adulților

Forme și instituții tradiționale de educație a adulților din mediul rural

Spațiul românesc a fost bogat în forme de educație a populației, valorificate, în special, în mediul rural, printre acestea numărându-se: universitățile țărănești; mișcările artistice; cercurile culturale; șezătorile; bibliotecile; casele de sfat și citire; căminele culturale; casa școalelor; teatrul nescris; vecinătatea; clăcile; gura satului (opinia publică) etc.

Revitalizarea formelor tradiționale "de îmbiere" a adulților de a trăi învățând și familiarizarea cu formele noi, urbanizate și tehnologizate, cu siguranță vor declanșa energia constructivă a acestora, vor genera și susține starea lor de bine și încrederea că *omul este făuritorul prezentului și viitorului său*.

10 Clasificatorul ocupațiilor din Republica Moldova (CORM 006-14), Grupa de bază 2424. Pe: <http://lex.justice.md/viewdoc.php?action=view&view=doc&id=353018&lang=1>

11 Kidd J. R. Cum învață adulții. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.

Forme moderne de educație a adulților

- ✓ Cursuri cu frecvență la zi, bazate pe conferințe; sunt folosite de instituțiile de învățământ superior;
- ✓ Cursuri predate prin cumul sau fără frecvență;
- ✓ Programe de instruire axate pe muncă: conținutul pregătirii are o mai mare relevanță, indivizii având ocazia să îmbine munca cu studiul;
- ✓ Programe deschise, flexibile, de învățare la distanță: presupun situații de învățare individuală, prin mijloace concepute pentru studiu individual după un program ales de persoana vizată; instituția furnizează suport tutorial, consiliere;
- ✓ Învățare bazată pe resurse: instituția oferă instrucție, consiliere, acces la materiale și echipamente;
- ✓ Învățare on-line: asistată de calculator;
- ✓ Învățare prin colaborare: este utilizată în grupuri de lucru;
- ✓ Studiu independent: permite adaptarea curriculumului la nevoile individuale ale formabilului;
- ✓ Discuții ghidate prin întrebările formatorului: au un caracter didactic și presupun orientarea întregii activități;
- ✓ Seminarul: un grup de discuții, de obicei în jurul unei teme provocatoare sau controversate, în care fiecare participă cu idei;
- ✓ Simulări și jocuri de rol: permit experimentarea unor trăiri specifice sau comportamente;
- ✓ Dezbateri: prezentarea și susținerea unor puncte de vedere contrastante;
- ✓ Forumuri: sisteme întemeiate pe principii asemănătoare grupurilor de pe Internet, care discută pe o temă de interes comun – fiecare utilizator poate adăuga un mesaj sau se poate alătura discuției;
- ✓ Învățământul dual: aplicat pentru formarea profesională accelerată.

E timp(ul) să învățăm! Pentru a rămâne pe loc, trebuie să fugim. Pentru a ajunge undeva, trebuie să fugim de două ori mai repede.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bogathy Z. (coord.) Manual de psihologia muncii și organizațională. Iași: Polirom, 2004.
2. Dave R.H. (coord.) Fundamentele educației permanente. București: EDP, 1992. 430 p.
3. Gartenschleager U. Educația europeană a adulților în afara UE. Chișinău: 2010.
4. Guțu VI., Cojocaru V., Cojocaru T. et. al. Management educațional. Ghid metodologic. Chișinău: CEP USM, 2013. 533 p.
5. Guțu VI., Poștan L. Didactica pentru adulți din perspectivă motivațională. Vol. I. Chișinău: CEP USM, 2009.
6. Formarea profesională continuă. Baza legislativ-normativă/Ministerul Educației al Republicii Moldova/Institutul de Instruire Continuă, 2005.
7. Kidd J. R. Cum învață adulții. București: EDP, 1981. 347 p.

DE LA PROGRAMĂ ANALITICĂ LA CURRICULUM: RIGORI ACTUALE ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI NONFORMALE A ADULȚILOR

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

“Deci presupun că vă tot mișcați pe cerc?, întrebă Alice. Întocmai, răspunse Pălărierul, pe măsură ce folosim tacâmurile. Dar ce se întâmplă când ajungeți iar la început?, întrebă Alice.”
(Lewis Carroll, *Alice în Țara Minunilor*)

De peste un sfert de veac, reforma educațională din Republica Moldova are în epicentrul său conceptul de *curriculum*, care “trasează o direcție fundamentală în proiectarea și dezvoltarea educației”. Termenul a început să-și facă loc în vocabularul pedagogic basarabean acum trei decenii, răstimp în care a reușit să se încetățenească în lexicul profesional. În acest context, o succintă explicație a etimologiei cuvântului o credem oportună, mai ales pentru a motiva “familiaritatea” sa pentru vorbitorii de limba română: provenit din latină, în care are sensul de “scurtă alergare”, în română a devenit bine cunoscut în sintagma latină uzuală “*curriculum vitae*” (*cursul vieții*), în domeniul educațional însă înglobează “tot ce are legătură cu procesul devenirii umane prin intermediul învățării” [1, p. 5].

Curriculumul este definit de *Dicționarul de pedagogie* din 1979, una din primele lucrări de referință în domeniu, ca “programul activității educaționale/școlare în integralitatea și funcționalitatea sa, care se concretizează în plan de învățământ, programe școlare, manuale, ghiduri metodice (...), ce conduc la realizarea obiectivelor, respectiv la formarea personalității umane, în general, și a elevului, în mod special, corespunzător scopurilor educaționale” [Apud 3, p. 74].

Filozoful și psihopedagogul american John Dewey (1859-1952) a formulat încă în anul 1902 o semnificație exhaustivă a conceptului de *curriculum*, care a devenit clasică pentru pedagogia secolului XX, cuprinzând nu numai conținuturile incluse în programele școlare, ci și experiențele de învățare ale elevilor. Pe parcursul secolului trecut, semantica sa a evoluat, având astăzi o semnificație complexă și desemnând “atât aria extinsă a ofertelor de învățare și a manierelor de organizare a acestora de către instituțiile școlare, cât și corpusul de documente prin intermediul cărora sunt proiectate, organizate, implementate, evaluate și revizuite, într-o manieră de preferință flexibilă și deschisă, aceste *oferte*, *contexte* ori *activități* de învățare” [7, p. 78]. Ulterior, aria semantică a noțiunii s-a lărgit, ajungând să întrunească și întrebările *cum* și *din ce materiale* se învață, antrenând treptat și alte sensuri adiacente, care au contribuit la “sofisticarea” noțiunii. Actualmente, curriculumul este conceput într-o manieră holistică, ca un “(par)curs pentru/de viață al educabililor” în cadrul instituțional.

Cercetătorii disting mai multe *tipuri de curriculum*: curriculum formal, curriculum de bază (core curriculum), curriculum recomandat, curriculum scris, curriculum predat, curriculum ca resurse, curriculum testat, curriculum învățat, curriculum specializat, curriculum ascuns, curriculum nonformal, curriculum informal, curriculum local sau la decizia școlii etc., pentru noi contând *aici și acum* curriculumul scris, ca document cuprinzător care înlocuiește simpla programă analitică, cu un șir de obiective, teme și o listă bibliografică.

Dezvoltarea și proiectarea curriculară sunt alte două noțiuni care întregesc teoria curriculumului și care au devenit uzuale în marea majoritate a țărilor lumii, propunându-și, în esență, “să elaboreze și să testeze – în vederea relativei oficializării, deci și a generalizării sale ulterioare – acel corpus de documente care consemnează ofertele educaționale și experiențele de învățare propuse celui ce învață” [1].

Din cele expuse anterior, în nici un caz nu trebuie să deducem că e vorba de o simplă elaborare a unui set de documente, adică să evidențiem doar latura proiectivă a conceptului de curriculum, totuși vom pune accentul pe proces, adică pe ceea ce se realizează ca atare în sala de curs și pe impactul curriculumului proiectat asupra celor ce învață în baza lui.

Proiectul și proiectarea educațională, la rândul lor, sunt alte două concepte intens vehiculate în epoca postmodernă în toate domeniile vieții, inclusiv în educația formală și nonformală. Au devenit și ele omniprezente în sferele vieții publice de aproximativ trei decenii, puțin pentru istorie, dar semnificativ pentru contribuțiile substanțiale aduse în procesul de dezvoltare socioeconomică. Chiar dacă noțiunea de *proiect* și-a impus conotațiile sale manageriale, prin sensul de bază, cucerește multiple domenii ale vieții actuale: proiect didactic, proiect de dezvoltare a școlii, proiect de dezvoltare personală, proiect de dezvoltare profesională, proiect ca ansamblu de acțiuni propuse pentru soluționarea unor probleme concrete în baza unei cereri de finanțare etc.

O bună vreme, o intenție scrisă și declarată în diverse domenii se echivala cu *planul* sau cu *programul*, fiind explicată de dicționar ca „suită ordonată de operații, destinată să ajungă la atingerea unui scop”, dar, probabil și din considerente ideologice ale epocii nu demult apuse, planul este înlocuit tot mai frecvent cu proiectul, care are aceeași origine latină (filierile lingvistice intelectuale franceză, germană și engleză prevalează). Astfel, planificarea cedează tot mai mult locul proiectării, dar nu definitiv, bineînțeles, iar în uzul cotidian pedagogic cucerește întâietatea și domină cu siguranță: „proiectarea modernă de tip curricular pune accentul pe obiectivele pedagogice pe care le urmărește procesul de învățământ, în general, și lecția ca activitate didactică principală, în special. Acestora le sunt subordonate pedagogic conținuturile, metodele de instruire și tehnicile de evaluare. De asemenea, proiectarea curriculară urmărește ca între toate componentele activității didactice să existe raporturi de interdependență, care asigure instruirii un caracter deschis, perfectibil, în cadrul unui învățământ formativ, centrat pe stimularea dezvoltării personalității fiecărui elev/adult (n.a.) [2, p. 141].

Având descendență managerială clară, proiectul achiziționează în pedagogie o

arie semantică și funcțională foarte vastă, devenind un instrument inerent de conducere a lecției, a activității de formare, a grupului școlar, a instituției, a varia sectoare distincte, gen: proiecte de activități extracurriculare, proiecte comunitare, proiecte de intervenție etc. Așadar, dacă până nu demult se folosea în mod comun pentru planificarea activităților de formare conceptul de *programă analitică*, în prezent a devenit obligatoriu cel de *curriculum*.

Curriculumul de educație nonformală a adulților este un document reglator de bază, care propune realizarea unui demers de formare într-un anumit domeniu, fiind elaborat, de regulă, de o echipă de autori și aprobat în anumite instanțe superioare, inclusiv de luare a deciziei.

Cuprinsul curriculumului, conform prevederilor Ministerului Educației, reprezentat de Consiliul Național pentru curriculum, ar trebui să respecte următoarea structură:

1. Preliminarii/Introducere
2. Cadrul conceptual
3. Administrarea disciplinei de studiu
4. Competența generală
5. Competențe specifice
6. Conținuturile recomandate pentru fiecare temă/modul
7. Sugestii metodologice/Activități de predare-învățare-evaluare
8. Referințe bibliografice

Preliminariile ar trebui să prezinte contextul socioprofesional actual, prevederile recente din politica curriculară în educația nonformală, destinatarii și beneficiarii documentului, factorii educaționali care au fost luați în considerație la elaborarea documentului, dar și utilitatea și relevanța acestuia. Ar fi bine să accentuăm prioritatea răspunderii la cerințele pieței muncii din domeniu, la necesitățile individuale ale cursanților în contexte comunitare specifice. Amintim aici cele cinci faze ale ciclului profesional de activitate a educatorului la adulți: analiza de nevoi, planificarea, organizarea, atingerea performanțelor și evaluarea. Analiza de necesități, pe care o vom descrie aici, va viza necesitățile de instruire, individuale, organizaționale și comunitare.

Cadrul conceptual include: scopul curriculumului și al disciplinei, precum și obiectivele majore; definirea conceptelor de bază din document (inclusiv *competență generală* și *competență specifică*); principiile care vor contribui la eficientizarea demersului educațional de formare profesională; esența abordării nonformale și avantajele acesteia. Curriculumul nonformal – atât sub aspectul structurii, cât și al conținutului – trebuie să se conformeze rigorilor documentului reglator la nivel internațional *Curriculum globALE*. Necesitățile pieței muncii (în viziunea angajatorilor), necesitățile exprimate de beneficiari în procesul de evaluare a acestora se vor impune în elaborarea de curriculum. Dintre principiile relevante, promovate de *Curriculum globALE*, menționăm: axarea pe competențe, centrarea pe acțiune, focalizare pe participant și durabilitatea învățării. Enunțăm în acest sens și câteva aspecte cross-curriculare, recomandabile de respectat la nivel internațional: *abordarea sensibilă la gen*, care vizează egalitatea de gen, prin oferirea de șanse egale; *dezvoltarea durabilă și schimbările climatice*; *dezvoltarea durabilă, pacea și democrația* [5, p. 17].

Administrarea curriculumului este un capitol care oferă informații precise cu privire la: numărul temelor/modulelor de formare și denumirea lor concretă; numărul total de ore per temă/modul, inclusiv numărul de ore rezervat atât pentru teorie, cât și pentru practică. Se recomandă organizarea grafică tabelară a acestuia.

Competențe generale și specifice ale programului de formare plasate în curriculum vor constitui formulări complexe de cunoștințe, capacități și atitudini, care urmează să fie mobilizate pentru rezolvarea diverselor situații-problemă, simulate sau autentice, inclusiv din viața cotidiană, din viitoarea activitate profesională. În principiu, competența înseamnă mai mult decât cunoaștere și abilități. Ea implică abilitatea de a te confrunta cu diverse cerințe, prin mobilizarea resurselor psihosociale (inclusiv abilități și atitudini) în contexte particulare (OECD, 2005) [4, p. 12]. *Competența profesională* reprezintă un ansamblu de abilități de a aplica, a transfera și a combina cunoștințe și deprinderi în situații și medii de muncă diverse, pentru a realiza activitățile cerute la locul de muncă, la nivelul calitativ specificat în standard. Competența profesională este îmbinarea și utilizarea armonioasă a cunoștințelor, deprinderilor și atitudinilor în vederea obținerii rezultatelor așteptate la locul de muncă. Conform cu Stark ș.a, aceste competențe se pot clasifica astfel: *competențe profesionale tradiționale* (conceptuale, tehnice și integrate, relevante carierei profesionale); *competențe profesionale liberale* (comunicare și relaționare interpersonală, contextuale, de adaptare, gândire critică, leadership etc.); *atitudini* (identitate profesională, etică profesională, angajament pentru optimizarea prestației, motivație pentru învățare continuă pe parcursul vieții, sensibilitate estetică etc.) [7, p. 58]

Competențele generale sunt oferite pentru un domeniu mai larg, pentru o meserie, un program de formare, iar competențele specifice – pentru un domeniu de specialitate, un modul, o secvență de formare. Pentru a forma competențe curriculare: se va identifica cunoștințe funcționale necesare pentru competența în cauză, se vor completa cu abilitățile ce pot fi exersate în baza lor și se vor determina atitudinile ce vor forma comportamentul dorit. La fiecare dintre aceste componente se vor selecta metodele și tehnicile ce facilitează formarea lor. Ulterior, se va realiza transferul lor la diferite situații de integrare simulate sau autentice:

- ✓ *situațiile simulate* presupun rezolvarea de probleme în plan teoretic (exerciții, activități didactice în sala de curs, pe teme ipotetice);
- ✓ *situațiile autentice* presupun aplicații practice reale, sub formă de creații intelectuale (materiale, cercetări în comunitate, proiecte, modele etc.), care pun în evidență potențialul creativ al cursantului, valorificându-l la maximum.

Considerăm oportune și unele explicații pe marginea formulării taxonomice a obiectivelor și competențelor, care, în demersurile curriculare proiectate, se prezintă ca elemente-cheie, de start. Astfel, atunci când proiectăm programul de formare, în baza curriculumului, ne sunt utile mai multe concepte.

O competență este aptitudinea unei persoane de a efectua o acțiune, de a desfășura corespunzător o activitate, concretizându-se într-un ansamblu de capacități, în virtutea cărora se poate lua o decizie, soluționa o problemă, executa o misiune sau o lucrare etc. Ea apare ca o rezultantă a cunoștințelor, priceperilor,

deprinderilor, abilităților/aptitudinilor, atitudinilor și trăsăturilor temperamental-caracterologice de care dispune individul, în scopul îndeplinirii unei sarcini. Aceste cunoștințe, deprinderi etc. trebuie formate și/sau dezvoltate în cadrul procesului educațional, prin forme și metode specifice de instruire, devenind, astfel, obiective educaționale ale procesului respectiv. Deosebirea dintre o competență și un obiectiv educațional constă în faptul că prima este o cerință față de educați, iar obiectivul didactic exprimă o intenție pedagogică, descrie un comportament dezirabil, un rezultat așteptat de la cei ce învață, ca efect al pregătirii lor. O competență generează anumite obiective educaționale, în timp ce acestea, dacă sunt corect formulate, asigură realizarea competenței dorite.

Se pot adapta anumite taxonomii sau se poate crea o taxonomie proprie domeniului în care se proiectează curriculumul, cu elemente din mai multe, dar cu condiția ca ea să fie funcțională și să se preteze meseriei sau domeniului de formare. K. Coate a propus o schemă generalizatoare pentru designul curriculumului, axată pe trei componente: *Knowing: Să știe; Acting: Să facă, să acționeze; Being: Să fie (atitudini)* [Cf. 4, p. 466].

Dezvoltarea tehnologică din ultimele decenii precum și fenomenul globalizării au determinat instituții și specialiști din întreaga lume să caute competențele de care are nevoie orice cetățean al planetei pentru a se integra cu succes în viața socială, într-o „economie bazată pe cunoaștere, care să asigure dezvoltarea economică, slujbe mai bune și o mai mare coeziune socială”. În acest context, termenul de *competență* se referă la obținerea unui grad de integrare a abilităților și a obiectivelor sociale mai largi de care are nevoie fiecare individ. Multe dintre aceste competențe sunt definite ca generice sau transversale. Acestea trebuie să conducă la un management mai eficient al parcursului educațional al fiecărui individ (comunicare, relații sociale și interpersonale) și să reflecte trecerea accentului de la predare la învățare și evaluare.

Așa cum am enunțat anterior, important este pentru o competență să vizualizeze o combinație de cunoștințe, aptitudini și atitudini și să includă disponibilitatea de a învăța în completarea la „a ști cum”. Astfel, în documentele europene, competențele-cheie cuprind trei aspecte ale vieții:

- împlinirea personală și dezvoltarea de-a lungul vieții (capital cultural): competențele-cheie trebuie să dea posibilitate oamenilor să-și urmeze obiectivele individuale conduși de interesele personale, aspirații și dorința de a continua învățarea pe tot parcursul vieții;
- cetățenia activă și incluziunea (capital social): competențele-cheie trebuie să le permită indivizilor să participe în societate în calitate de cetățeni activi;
- angajarea într-un loc de muncă (capital uman): capacitatea fiecărei persoane de a obține o slujbă decentă pe piața forței de muncă [4, p. 467].

Metaforic vorbind, procesul de elaborare a unui curriculum poate fi asemănat cu proiectarea și construirea unei case cu mai multe camere comandate, adică cu intrare din una în alta, care comunică între ele. Important este să păstrăm coerența între elementele constructului curricular și să oferim o imagine clară, încheiată despre fiecare în parte. (Un exemplu de curriculum la *Managementul proiectelor* a se vedea la sfârșitul paragrafului.)

Proiectarea programului de formare și a fiecărei ședințe de training, seminar sau atelier constituie următorii pași funcționali în demersul didactic de anticipare/pregătire, care concretizează și materializează curriculumul proiectat. Nu uităm de vechiul proverb „Un lucru bine proiectat este pe jumătate realizat”, or, responsabilitatea și efortul la această etapă se răsplătesc lejer prin calitatea și eficiența activităților de formare, exprimate prin satisfacția și impactul asupra cursanților. După tematica expusă, componenta-cheie sunt *obiectivele*, care derivă din competențele specifice și care facilitează în mod vizibil și realist proiectarea și realizarea demersului educațional, reliefând comportamente concrete.

Conținuturile recomandate urmează să fie flexibile și deschise, promovând valori intelectuale, estetice, morale de ordin personal, general-uman și național. Accentuăm aici determinativul *recomandate*, deoarece este important pentru formator să știe că vom forma competențele vizate prin atingerea obiectivelor, dar subiectele pot fi diferite, aceasta fiind componenta curriculară variabilă, adaptabilă la contextul de formare și posibil de abordat de o manieră practică, valorificându-se plener experiența profesională și de viață a cursanților.

Sugestiile metodologice includ descrierea principalelor metode de predare-învățare-evaluare, inclusiv a metodelor clasice de educație vocațională și nonformală: explorarea, studiul de caz, jocul de rol, proiectul, textul ghidat. Tehnologia de predare-învățare proiectată va oferi un cadru de învățare formativ și interactiv, iar metodologia evaluării va fi orientată spre competențele finale, relevând în mod prioritar succesele cursanților. Se va pune accent și pe metodele interactive, de stimulare a gândirii critice și creative. Așa cum adulții nu sunt obligați să învețe, ei aleg să învețe, „această alegere conștientă și rațiunea din spatele ei ne direcționează atenția asupra subiectului și înlesnesc procesul învățării”. După cum spunea M. Knowles, „Dacă știm de ce învățăm și dacă motivul este conform cu nevoile noastre, vom învăța rapid și în profunzime” [Apud 6, p. 175].

La fiecare program de formare se vor proiecta diferite categorii de metode: *metode de deschidere* (de spargere a gheții, jocuri, energizante și de sondare a așteptărilor); *metode de informare, de construire a cunoașterii și a dezvoltării intelectuale* (lecturi, prezentări, tehnici de vorbire, instruire interactivă, demonstrații); *metode de lucru în grup*; *metode de învățare individuală*; *metode de învățare socială și experiențială*; *metode de stimulare a creativității*; *metode de moderare*, dar și *de încheiere a activităților*. Un paragraf aparte poate include sugestii privind *organizarea lucrului individual al formabililor*: competența dezvoltată, metode de realizare, produse așteptate și indicatori de evaluare a produsului final. Descrierea evaluării se realizează pe baza celor trei tipuri – evaluare inițială, curentă și sumativă, cu instrumente concrete și mostre de probe de evaluare teoretică și practică, la necesitate.

Referințele bibliografice includ diverse surse de literatură didactică și de specialitate, necesare pentru formatori și cursanți, în vederea implementării cu succes a curriculumului. Au devenit obligatorii și sursele web, portalurile de specialitate naționale și internaționale, soft-urile educaționale, inclusiv surse mai recente, din ultimii 3-5 ani.

În final, conchidem că, într-o societate austeră, unde accesul la informație este limitat și posibilitățile de dezvoltare liberă sunt destul de modeste, oricare ar fi performanțele curriculumului, ca document normativ, fără suportul materialelor didactice nu se va putea asigura un succes adevărat programelor de formare. Pasul esențial și fezabil ar fi concentrarea sistemului de obiective în competențe funcționale și semnificative pentru formabil, pe care curriculumul îl ajută să se realizeze personal în societate și să se implice, *aici și acum*, motivat și responsabil, în rezolvarea problemelor cu care se confruntă, luând decizii adecvate.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Crișan A., Guțu VI. Proiectarea curriculumului de bază. Ghid metodologic. Cimișlia: Tipcim, 1997.
2. Cristea G. C. Managementul lecției. București: EDP RA, 2003.
3. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău-București: Litera Internațional, 2000.
4. Cristea S. Dicționar enciclopedic de pedagogie. București: DPN, 2015.
5. Curriculum globALE. DVV International DIE, 2015.
6. Khan S. O singură școală pentru toată viața. Să regândim educația. București: Publica, 2015.
7. Ștefan M. Lexicon pedagogic. București: Aramis, 2006.

Anexă

Curriculum pentru educația nonformală a adulților la Managementul proiectelor

CUPRINS:

1. Preliminarii/Introducere
2. Cadru conceptual
3. Administrarea disciplinei de studiu
4. Competența generală
5. Competențe specifice
6. Conținuturile recomandate pentru fiecare temă/modul
7. Sugestii metodologice/Activități de predare-învățare-evaluare
8. Referințe bibliografice

1. INTRODUCERE

Managementul proiectului a devenit o problemă omniprezentă în activitatea educațională de la orice treaptă de școlaritate, în educația adulților aceasta urmează să se abordeze într-o manieră generalizată și integratoare, cu referințe interdisciplinare vaste, atât în domeniul științelor educației, cât și al tipurilor de management. În contextul procesului de reorganizare și transformare a serviciilor educaționale, elaborarea și managementul proiectelor la nivelul instituțiilor școlare și comunitare reprezintă una dintre prioritățile majore în dezvoltarea practicilor educaționale.

Curriculumul dat oferă informații actualizate, utile pentru sfera managementului proiectelor educaționale, adresându-se adulților din diverse sfere de activitate.

La modul cel mai simplu, proiectul poate fi definit ca *orice sarcină care poate fi operaționalizată în termeni de obiective, resurse, activități și rezultate*.

Scopul de bază al demersului curricular actual constă în *formarea abilităților de: scriere, monitorizare, analiză și evaluare a proiectului*.

Curriculumul se înscrie în paradigma postmodernă a procesului andragogic, care reliefează aspectul funcțional-aplicativ cu următoarele funcții:

- reglează procesul de predare-învățare-evaluare la disciplina respectivă;
- stabilește repere privind conexiunea demersului dat cu cele din alte domenii prin interferențe didactice;
- servește ca bază pentru actul didactic și pentru elaborarea manualelor, ghidurilor metodologice, notelor de curs, testelor de evaluare, softului educațional.

Curriculumul dat se adresează formatorilor din domeniul educației nonformale.

2. CADRUL CONCEPTUAL

Conform abordărilor teoretice, *proiectul* constă în „alocarea resurselor în vederea atingerii unor obiective specifice, urmărind o abordare planificată și organizată” [Lentz & Rea, 1998], presupunând în mod detaliat un complex de activități specifice noi, programate în conformitate cu un plan, în scopul realizării unuia sau mai multor obiective, într-un interval de timp definit, cu ajutorul unor resurse umane, tehnice și financiare, identificate ca atare. Așadar, particularitățile de bază ale proiectului sunt: *scop definit; caracter realist, complex, colectiv, unic, cuantificabil, multistadial și localizare bine determinată în spațiu și în timp*. Scopul – o componentă esențială – trece ca un fir roșu și se operaționalizează la toate etapele: de inițiere, de definire, de redactare, de implementare, de evaluare, de diseminare și de sustenabilitate.

Elementele-cheie ale unui proiect cuprind: definirea clară a scopului și a obiectivelor; conținutul sau metodologia; delimitarea și localizarea acțiunilor; finanțarea; partenerii; mijloacele de acțiune; comunicarea; evaluarea și continuarea (follow-up-ul). Printre caracteristicile de bază ale proiectului specialiștii disting: cultura, structura, sistemele și procesele. Dacă structura, sistemele și procesele sunt definibile și pot fi ușor descrise, mai greu de descris și mai puțin întâlnit, dar la fel de importante sunt particularitățile sale culturale. Managerul de proiect are responsabilitatea de a genera o cultură care îi încurajează pe toți cei implicați în activitatea de echipă, în efortul de a realiza obiectivele comune ale proiectului.

Punerea la punct a proiectelor constă în a traduce ideile în acțiuni practice, iar alcătuirea lui rezidă în:

- a evalua necesitatea unei planificări;
- a avea o idee clară asupra etapelor planificării și alcătuirii proiectului;
- a înțelege ce trebuie făcut pentru a obține sprijin, a clarifica obiectivele, a căuta soluții, a face propuneri, a reexamina planul proiectului și a-l adapta la noile condiții, a monitoriza realizarea lui;
- a soluționa problemele de management strategic etc.

Deoarece adulții care vor studia cursul urmează să activeze atât în echipe de proiect, cât și ca manageri, buna comunicare și transferul de informație devin cruciale pentru buna derulare

a proiectului. Paralel cu aceasta, motivele pentru care proiectele au succes includ, la nivel conceptual, următoarele:

- structura organizației se potrivește cu structura echipei de proiect;
- echipa de proiect este angajată în stabilirea programului, a unui buget realist, recurge la politici și proceduri adecvate situației;
- toate părțile interesate (participanți, sponsori, beneficiari) sunt implicați pe tot parcursul proiectului printr-un management participativ.

Standardele de calitate pentru managementul proiectului se referă la următoarele unități de competență: inițierea și planificarea proiectului; conducerea implementării proiectului; evaluarea și monitorizarea; managementul calității/performancei; managementul resurselor umane; managementul strategic; managementul comunicării; managementul timpului; managementul financiar; managementul riscului și al stresului etc.

3. ADMINISTRAREA DISCIPLINEI DE STUDIU

Nr.	Subiecte/Tematică	Număr minim de ore pentru activități cu caracter informativ/teoretic	Număr minim de ore pentru activități practice (atelier, training)
1.	Introducere în problematica disciplinei	1	1
2.	Problema proiectului	1	3
3.	Scopul și obiectivele proiectului	1	3
4.	Planificarea activităților și a rezultatelor proiectului	1	3
5.	Bugetul proiectului	1	3
6.	Monitorizarea proiectului	1	2
7.	Managementul riscurilor în proiect	1	2
8.	Evaluarea proiectului	1	1
9.	Impactul și durabilitatea proiectului	1	1
10.	Evaluarea intermediară	1	1
11.	Tipologia resurselor unui proiect	1	1
12.	Parteneriatul în proiecte	1	1
13.	Competențele echipei de proiect	1	2
14.	Căutarea de fonduri pentru proiecte/ Fundraising	1	1
15.	Managementul sincretic al proiectului	1	1
16.	Managementul timpului în proiect	1	1
17.	Managementul comunicării în proiecte	1	1
18.	Evaluarea finală (follow-up)	1	18
19.	Total (60 ore) Activitate individuală – minim. 30 ore	18	42

4. COMPETENȚA GENERALĂ: competența proiectivă

5. COMPETENȚE SPECIFICE

- Elaborarea unui proiect în domeniul educațional, în baza rigorilor și a algoritmului propus, într-un context inedit;
- Evaluarea calității proiectului elaborat conform indicatorilor;
- Determinarea strategiei de monitorizare a proiectului elaborat;
- Elaborarea fișelor de post pentru echipa proiectului;
- Activitate în echipă, comunicare eficientă în elaborarea planului de acțiuni;
- Identificarea surselor de finanțare în domeniul educațional, a donatorilor locali și străini.

6. CONȚINUTURI RECOMANDATE

6.1. Introducere în problematica disciplinei: Definirea conceptului de *proiect/program* din diverse perspective; Analiza ciclurilor de viață ale unui proiect; Formularul de aplicare/cererea de proiect: rigori de completare

6.2. Problema proiectului: Identificarea titlului și a problemei unui proiect; Criteriile de analiză a problemei și soluțiile alternative pentru aceasta, exemplificând grafic prin arborele problemelor; Soluții propuse și motivația deciziei de soluționare a problemei/problemelor identificate, în eventuala pregătire pentru negocierea cu finanțatorul

6.3. Scopul și obiectivele proiectului: Esența scopului și a obiectivelor unui proiect cu exemple și ilustrare grafică în arborele obiectivelor; Analiza calității obiectivelor în baza criteriilor SMART; Dezvoltarea unui plan de monitorizare a realizării obiectivelor date într-un proiect de intervenție

6.4. Planificarea activităților și a rezultatelor proiectului: Planul de acțiuni al proiectului; Diagrama GANTT; Resurse necesare și rezultate așteptate

6.5. Bugetul proiectului: Modalități de planificare a cheltuielilor, conform rigorilor finanțatorilor; Formule de calcul și unități bugetate; Cheltuieli eligibile și managementul resurselor financiare

6.6. Monitorizarea proiectului: Definirea conceptului de *monitorizare a proiectului*; Analiza tipurilor de monitorizare a proiectului; Elaborarea fișei de monitorizare a proiectului

6.7. Managementul riscurilor în proiect: Definirea conceptului de *management al riscurilor*; Analiza tipurilor de riscuri în baza proiectului elaborat; Măsuri de diminuare și depășire a riscurilor; Cadrul logic al proiectului

6.8. Evaluarea proiectului: Parametrii ce includ evaluarea unui proiect; Analiza SWOT a unei probleme alese pentru un proiect; Cerințele pentru raportul de evaluare a unui proiect, cu exemple pentru indicatorii de calitate; Criterii de evaluare a proiectului

6.9. Impactul și durabilitatea proiectului: Definirea noțiunilor de *impact*, *durabilitate* și *beneficiar* al proiectului; Tipuri de impact: imediat și de perspectivă; Asigurarea durabilității proiectului

6.10. Tipologia resurselor unui proiect: Tipurile de resurse necesare pentru realizarea unui proiect; Analiza riscurilor posibile în programarea resurselor; Propunerea unui plan de acțiuni necesar pentru implementarea proiectului elaborat de cursanți

6.11. Parteneriatul în proiecte: Definirea esenței parteneriatului; Tipuri de parteneriate și exemple; Condiții pentru dezvoltarea unui parteneriat durabil

6.12. Competențele echipei de proiect: Funcțiile ce există într-o echipă de implementare a unui proiect; Drepturile și responsabilitățile managerului de proiect; Alcătuirea unui anunț de angajare a coordonatorului de proiect, specificându-se criteriile de eligibilitate și competențele-cheie, pentru a fi publicat pe www.ong.md sau www.civic.md

6.13. Căutarea de fonduri pentru proiecte/Fundraising: Definirea conceptului de *fundraising*; Finanțatori potențiali pentru Republica Moldova; Bugetul proiectului și criteriile de evaluare a acestuia

6.14. Managementul sincretic al proiectului: Definirea conceptului de *management al proiectului*; Interferențele manageriale din cadrul managementului de proiect; Relația managementului proiectului cu managementul resurselor umane/educaționale etc.

6.15. Managementul timpului în proiect: Definirea conceptului de *management al timpului în proiect*; Analiza dificultăților de management al timpului în proiect; Măsurile de eficientizare a managementului timpului în proiect

6.16. Managementul comunicării în proiect: Definirea conceptului de *management al comunicării în proiect*; Analiza dificultăților și a tipurilor de comunicare în proiect; Măsurile de eficientizare a managementului comunicării în proiect

7. SUGESTII METODOLOGICE

Responsabilitatea de bază în procesul de instruire a adulților cade pe umerii beneficiarului. Managementul proiectului este un curs aplicativ, care are ca finalitate promovarea unui nou mod de a gândi și a acționa, dedusă din experiența ultimilor ani, pe plan atât național, cât și internațional, ceea ce va reclama o strategie de activitate inovatoare.

Activitatea de bază va fi trainingul, care se va axa pe formarea de abilități, prin organizarea unei instrui active și eficiente, cu aplicarea diverselor forme de activitate: învățarea colectivă (frontală), individuală, în perechi, în echipe. Accentul va fi plasat pe susținerea individuală și în grupuri mici.

Dintre *metodele interactive și de cercetare*, cel mai frecvent programate pentru a fi utilizate la curs, remarcăm: dezbaterile, studiile de caz, *SINELG*, *Mozaic*, *Analiza SWOT*, divizarea structurală a activităților, *Graficul GANTT*, *Metoda drumului critic*, *GPP*, convorbiri tematice cu coordonatorii și directorii de proiect, matricea logică a proiectului, cercetarea/studiul mass-mediei de specialitate, elaborarea etapizată a proiectelor, expertize de proiect etc.

Un posibil traseu de redactare a unui proiect educațional se bazează pe următoarele întrebări strategice, ce vizează etape/componente semnificative:

- Ce? – denumirea proiectului;
- Cine? – organizatorul proiectului și partenerii implicați;
- De ce? – justificarea/motivarea proiectului; obiectivele proiectului (pe termen scurt, mediu și lung) și rezultatele estimate (concrete și măsurabile);
- Pentru cine? – beneficiarii (publicul vizat);
- Unde, când? – locul și perioada de desfășurare;
- Cum? – conținutul proiectului;
- Cu ce? – resurse umane, documentare, materiale, financiare;

- Cum evaluăm? – indicatori de evaluare, reflectarea proiectului în mass-media;
- Va fi continuat? – perspectivele proiectului, durabilitatea.

Metodele și tehnicile de evaluare curentă și intermediară vor conține probe scrise: testul, proiectul, *6 De ce?* etc.; probe orale: expunerea, comentariul, dezbateră; probe practice: investigația, lucrări practice, proiectul, fișa de monitorizare a proiectului, aplicații, subiecte de reflecție etc.

Pentru a parcurge într-un mod optim procesul de evaluare finală a unui proiect, cursanților li se recomandă următoarele:

- Întocmiți cu regularitate fișe de monitorizare (urmărire) a proiectului.
- Găsiți o formulă cât mai simplă și mai clară de înregistrare a datelor.
- Rezervați timp (o oră săptămânal) pentru a dezbate cu echipa evoluția proiectului.
- Dacă apar modificări în raport cu varianta inițială a proiectului (schimbări în calendar, modificări bugetare etc.), anunțați finanțatorii și partenerii.
- Pe tot parcursul proiectului, aplicați o strategie de comunicare internă și externă.

Raportul final de activitate/de evaluare a proiectului va include:

- prezentarea, pe scurt, a stadiului realizărilor din domeniu și a elementelor de noutate aduse de proiect;
- analiza modului de desfășurare a activităților, comparativ cu etapele planificate (tematică, realizări, termene etc.);
- analiza financiară a proiectului, în comparație cu valorile prevăzute prin buget (încadrarea în valorile propuse pentru etape);
- prezentarea analitică a obiectivelor realizate – susținute cu documente (produse, servicii, bune practici etc.);
- planul de implementare a proiectului (etape, ani);
- un acord de finalizare a proiectului, semnat de toți partenerii (adaptare după A. Gherguț, C. Ceobanu, p. 176)

8. REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Berceanu O., Băcanu D. Minighid de managementul proiectului. POS DRU, 2006.
2. Gherguț A., Ceobanu C. Elaborarea și managementul proiectelor în serviciile educaționale. Ghid practic. Iași: Polirom, 2009.
3. Goraș-Postică V. Teoria și metodologia managementului proiectelor educaționale. Chișinău: CEP USM, 2013. 192 p.
4. Managementul ciclului de proiect, elaborat în cadrul Proiectului PHARE. București: Blueprint, 2003.
5. Postică V. (coord.) Educație pentru dezvoltarea comunității. Chișinău, 2005.
6. Rădulescu E., Târcă A. Școala și comunitatea. București: Humanitas, 2002.
7. Zaharia S.E., Marinas L. Bazele conceptuale ale proiectului. Suport de curs. APART, 2005.
8. www.ejobs.ro/cariera/secțiune-Project-Management
9. www.prodiddactica.md
10. www.civic.md
11. www.soros.md

PROIECTAREA TRAININGULUI/ PROIECTAREA SESIUNII

Tatiana CARTALEANU

”Începe cu începutul și continuă până la sfârșit; apoi oprește-te.”
(Lewis Carroll, *Alice în Țara Minunilor*)

De ce avem nevoie de un proiect înainte de a desfășura trainingul?

Necesitatea unui proiect didactic elaborat minuțios înainte de a începe procedura de formare este incontestabilă. Orice formator va intra în sala de studii doar după ce a gândit, în termeni de design educațional, demersul pe care urmează să-l desfășoare. Cu cât mai limpede îi este formatorului **Ce va face? Cu ce va face? Cum va face?**, cu atât mai mare este siguranța sa și încrederea în forțele proprii, iar de aici va deriva, firește, și rezultatul efectiv al formării.

Finalități și obiective

Un formator pregătit în domeniul instruirii adulților va fi capabil:

- să fixeze obiectivele de formare în funcție de finalitățile instruirii;
- să proiecteze activitățile de formare în conformitate cu unitățile de conținut/subiectele de predat din curriculum;
- să elaboreze materialele necesare instruirii (suportul de curs, prezentările electronice, posterele, fișele de lucru) sau să utilizeze materialele deja elaborate;
- să selecteze metodele optime de predare-învățare-evaluare;
- să recurgă la mijloace de instruire adecvate;
- să faciliteze învățarea prin colaborare și prin cooperare;
- să promoveze forme de evaluare reciprocă și de autoevaluare;
- să conceapă și să desfășoare evaluarea de certificare.

Ce va face?

Obiective operaționale

Formatorul va determina din start ce activități urmează să desfășoare – training, seminar, workshop – și care sunt finalitățile acestei formări (ele sunt stipulate în curriculumul cursului respectiv), după care își va propune anumite obiective operaționale derivate din finalități, care să repereze pașii formării competențelor vizate.

Obiectivele operaționale:

1. Vor indica o singură acțiune sau operație observabilă/măsurabilă.
2. Vor fi formulate în termeni de acțiuni (verbele uneia dintre taxonomii: *Cursantul va fi capabil să manipuleze/să efectueze/să execute/să elaboreze/să monteze/să prezinte...*) sau comportamente observabile (substantive derivate din verbe: *Manipularea/efectuarea/executarea/elaborarea/montarea/prezentarea...*).

3. Vor specifica situațiile sau condițiile de învățare (*manual/utilizând instrumentele adecvate/cu ajutorul ustensilelor/la strung/în programul Power Point...*).

De exemplu:

- Cursantul va fi capabil să execute manual un tighel decorativ pe toată lungimea vestonului.
- Cursantul va fi capabil să surfileze la mașina de cusut marginea țesăturii de mătase.
- Cursantul va fi capabil să assembleze placa de cablaj imprimată, urmărind schema dată.
- Cursantul va fi capabil să elaboreze un slide în programul Power Point, respectând cerințele.
- Cursantul va fi capabil să prepare aluatul conform rețetei, utilizând robotul de bucătărie.

Cu ce va face?

Resurse: materiale, temporale, umane

Obiectivele operaționale fiind deduse, formatorul își îndreaptă atenția spre mijloacele de care dispune. Acestea pot fi audiovizuale (resurse media: filme, înregistrări audio, emisiuni, prezentări electronice), materiale – bi- și tridimensionale (machete, mulaje, colecții, modele, planșe, scheme, mostre, fotografii, utilaje, instrumente, ustensile, aparate etc.) sau textuale/verbale (legi, normative, instrucțiuni, regulamente, recomandări, rețete, algoritmi etc.). Utilizarea lor va facilita și va media procesul de predare-învățare. După alegerea mijloacelor didactice, formatorul se va îngriji de asigurarea cu materialele necesare pentru buna funcționare a acestora, va determina locul lor în procesul de instruire și în sala de studii, va stabili cantitatea de care are nevoie și se va asigura că dispune de un număr suficient pentru toți formabilii.

Un aspect aparte al proiectării îl constituie resursele de timp și distribuirea lor judicioasă. Formatorul va examina recomandările curriculumului și va introduce modificările necesare, adaptând documentul la circumstanțele activității pe care o proiectează.

Resursele umane nu sunt cu nimic mai puțin importante: cu cine face echipă, ca formator, și cum se repartizează rolurile/sarcinile sunt întrebări la care trebuie să existe un răspuns cert la etapa de conceptualizare a trainingului. Pe cine va avea în față, în calitate de cursanți, e o întrebare la care va primi răspuns în măsura posibilităților. Vor exista situații în care formatorul va avea acces la anchetele, scrisorile de intenție, CV-urile candidaților și va cunoaște cu anticipație grupul, dar și situații în care își va cunoaște formabilii doar când va demara trainingul.

Cum va face?

Strategii, metode, tehnici

Conceptualizarea unui training a cărui menire este instruirea adulților poate să urmeze unul dintre modelele încetățenite de proiectare a demersului didactic, dar oricare dintre ele va respecta îndeaproape ciclul instruirii și va urmări o taxonomie dictată de finalitățile formării.

Cum se poate construi un proiect de training?

Chiar dacă finalitatea trainingului este formarea unor noi abilități, cu certitudine că există un set de cunoștințe/informații cu care urmează să se familiarizeze sau pe care trebuie să le asimileze cursantul și anumite obiective afectiv-atitudinale pe care le va urmări orice moderator. De la grup la grup, ca și de la cursant la cursant, ansamblul cunoștințelor „de acasă” și lista de așteptări pot varia semnificativ. Având un proiect-pattern pentru trainingul respectiv, moderatorul îl va adapta în funcție de ceea ce va constata la prima etapă a formării: care sunt așteptările cursanților în raport cu obiectivele sale. Obiectivele ar putea fi afișate într-un loc vizibil sau imprimate pe agenda distribuită cursanților, atingerea lor fiind urmărită pe parcurs.

O tehnică de formare a comunității de instruire ar putea avea trei obiective distincte, dar comasate:

1. Cunoașterea reciprocă a participanților și a formatorului;
2. Memorizarea numelor și a prenumelor;
3. Trecerea în revistă a nivelului de pregătire a cursanților versus tematica trainingului.¹

De exemplu:

Tehnica Căutătorii de comori

(variante: *Găsește pe cineva care...; Vânătorii de capete*),

a cărei esență constă în identificarea colegilor la care se referă o afirmație

Algoritm:

- I. Formatorul explică regulile (sau le proiectează pe ecran) și fixează timpul rezervat activității.
- II. Toți cursanții primesc câte o foaie cu tabelul de mai jos. Formatorul poate participa la această activitate de rând cu formabilii sau o poate monitoriza.

GĂSIȚI:

Persoana care lucrează liber în Excel.	Persoana care are adresă electronică.
Persoana care tastează cu ambele mâini.	Persoana care are cont în Facebook.
Persoana care cunoaște programul Word.	Persoana care operează liber în Skype.

- III. Fiecare cursant poate discuta cu altul o singură dată.
- IV. Circulând liber prin sală, se apropie de o persoană, se prezintă, alege o afirmație și întreabă: *Aveți adresă electronică?//Operați liber în Skype?//Tastați cu ambele mâini?//Aveți cont în Facebook?//Cunoașteți programul Word?//Lucrați liber în Excel?*
- V. Notează în casetă numele și prenumele celui care a răspuns pozitiv. Pune

1 Având un alt subiect pentru training, formatorul poate pregăti alte întrebări.

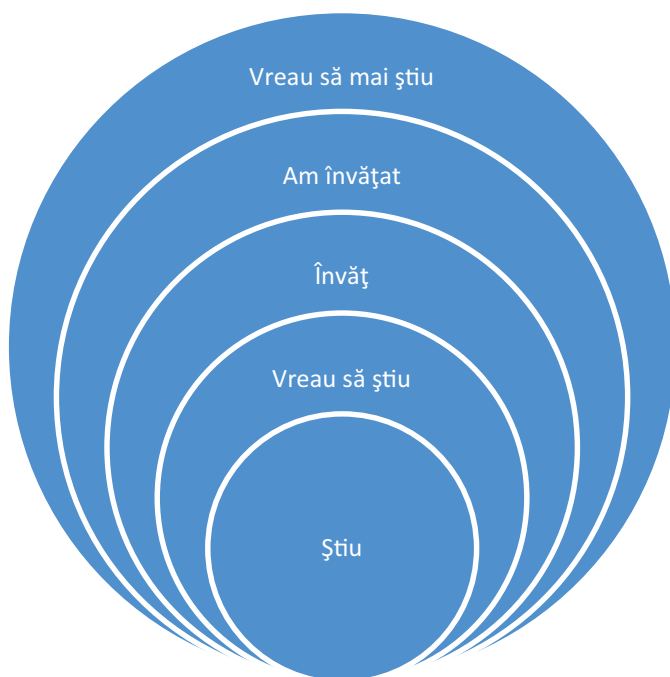
semnul „-” în caseta respectivă, dacă a discutat cu cineva care a răspuns negativ. Pentru această declarație va trebui să caute alt coleg, până dă de cineva care va răspunde „Da”.

- VI. După ce o persoană a răspuns la întrebarea sa, și dânsul îi poate răspunde la o întrebare.
- VII. Cursantul care a completat cele 6 linii libere cu numele unor colegi trece la loc.
- VIII. La expirarea timpului, toți iau loc.
- IX. Moderatorul se documentează cu privire la rezultate (*Cu câți colegi ați comunicat? La câte întrebări aveți răspunsuri pozitive? La care dintre întrebări toți au identificat persoane care răspund „Da”? La care dintre întrebări a fost cel mai dificil de identificat o persoană care să răspundă „Da”? Cine nu a completat nici o linie?*) și discută despre oportunitățile pe care le-a creat această formă de comunicare.
- X. Paralel cu aceasta, dacă întrebările au fost formulate în strânsă legătură cu tematica trainingului, se conturează tabloul pregătirii inițiale a cursanților.

Modelul Știu – Vreau să știu – Am învățat

(în original: K-W-L (*Know – Want to know – Learned*)) [2, p. 91],
cel mai indicat pentru instruirea adulților

Reprezentată grafic, învățarea în această strategie s-ar putea înscrie în 5 cercuri:



Acest model va fi funcțional în cazurile când cursanții implicați au deja o anumită pregătire în domeniu, fie instituționalizată, fie de autodidact. Deși ilustrarea prin cercuri este foarte spectaculoasă, pentru procedura de proiectare este mai funcțional

modelul reprezentat grafic în tabel. Chiar dacă, la nivel pur informativ, cele cunoscute apriori la prima etapă ar fi egale sau aproape de zero, formatorul trebuie să poată dirija completarea primelor două coloane ale tabelului înainte de a începe predarea-învățarea propriu-zisă.

Tabelul 1. *Explicații la strategia de proiectare „Știu – Vreau să știu – Am învățat”*

Știu	Vreau să știu	Am învățat	Vreau să mai știu
Ce credem că știm în raport cu subiectul/tema?	Ce am vrea să aflăm? Ce am dori să învățăm?	Ce am învățat?	Ce am vrea să mai aflăm?
Formatorul ca reporter	Formatorul ca ghid	Formatorul ca dirigor	Formatorul ca îndrumător
Frecvent, etapa inițială ia forma unei discuții: se lansează câteva întrebări, pe rând sau concomitent; astfel se actualizează cunoștințele pe care le au și le pot reproduce, la moment, cursanții. Tehnicile recomandate aici ar fi: <i>Acumulare; Graffiti; Grila lui Quintilian; Secvențe contradictorii; GPP</i> . Sub îndrumarea formatorului, sarcina de a răspunde la întrebări poate fi desfășurată prin aranjarea răspunsurilor în forme grafice: <i>Clusteringul; Floarea de lotus; Explozia stelară; Diagrama Venn; Harta conceptuală</i> .	Ghidarea spre identificarea acelor subiecte pe care cursanții nu le cunosc este necesară pentru crearea motivației și pentru fixarea unor finalități proxime de învățare. Acum este etapa care pregătește terenul pentru asimilarea unor cunoștințe noi și formarea deprinderilor necesare. Formatorul poate propune un caz sau o situație pe care cursanții să încerce a o rezolva și astfel să deducă ce nu știu sau nu pot face; se fixează acolo în formă de enunțuri interogative. Cu cât mai multe întrebări vom reuși să formulăm, cu atât mai mare va fi certitudinea unei abordări mai profunde a subiectului.	Etapă esențială în derularea strategiei, învățarea are loc sub bagheta formatorului, după ce s-a consumat predarea sau concomitent cu ea, conform unor tehnici selectate și asigurate cu materialul necesar. Dacă anumite date sau informații trebuie transmise nemijlocit de la formator la cursanți, atunci se va opta pentru prezentare electronică, prelegere cu suport pe hârtie sau electronic. Dacă este vorba de asimilarea unor informații care trebuie parcurse cu ochii proprii și formatorul dispune de un suport textual, atunci va selecta dintre tehnicile recomandate pentru un asemenea obiectiv: <i>SINELG; Lectura intensivă; Predarea complementară;</i>	Strategia dată își are rostul doar dacă se rezervă destul de mult timp pentru metacogniție – nu doar listarea informațiilor noi, ci și înțelegerea modului în care au învățat este relevantă aici. Cursanții vor sistematiza ceea ce au învățat; vor aplica algoritmi sau metodele de analiză la alte texte. Alcătuirea unor tabele și grafice, completarea unor hărți conceptuale ar putea fi foarte eficientă; nu mai puțin ilustrativă este revenirea la organizatorii grafici ai informației cunoscute, construiți la prima etapă, la care acum se lucrează cu alte culori, pentru a releva ce este nou. Un <i>Clustering</i> poate primi acum fascicule noi sau cele existente vor fi

În cazul în care se dorește o trecere în revistă a competențelor celor înscriși la curs în raport cu mai multe subiecte, acestea pot fi enunțate la momentul estimării: în asemenea situație vom avea atâtea rânduri în tabel, câte subiecte/unități de conținut urmează să parcurgem (a se vedea Tabelul 2).	Procedura pe care o recomandăm după alcătuirea chestionarului este stabilirea ordinii în care se vor căuta răspunsurile la întrebări și determinarea consecutivității temelor care se vor studia. Subiectul și gradul de pregătire a cursanților vor fi factori decisivi în alegerea modalității de desfășurare a lecției.	<i>Lectură în perechi. Rezumate în perechi; Interviu în trei trepte; Mozaic; Ghidul pentru învățare etc.</i> Învățarea și exersarea vor dura mai multe ore sau zile, cuprinzând, cu fiecare sarcină nouă, alte cunoștințe sau ținând alte obiective, până când se va constata că învățarea a avut loc. Cursanții vor înțelege ce au învățat, cum au învățat, ce au deprins să facă și cum vor putea beneficia de competențele formate.	prelungite; într-o <i>Hartă conceptuală</i> vor apărea ramificații descoperite recent. La etapa precedentă, cerințele curriculare trebuia să fi fost îndeplinite; acum se vor arunca semne de întrebare în viitor, în formarea altor competențe. Tot aici cursanții vor afla despre alte oportunități de instruire în domeniul respectiv și își vor putea proiecta cariera sau traseul de formare.
---	--	---	--

De exemplu:

Se propune un curs de *alfabetizare digitală*. Cursul s-ar putea adresa celor care deocamdată nu au niciun fel de competențe digitale (începători), precum și celor care cunosc anumite operații și programe (intermediari) și vor să învețe lucruri noi (de ex., cum pot aplica instrumentele oferite de Internet sau de rețelele de socializare; cum pot să-și deschidă și să-și promoveze un blog ș.a.).

Formatorul devine pentru început facilitator în actualizarea cunoștințelor și deprinderilor pe care le au deja cursanții, realizând și trecerea în revistă a așteptărilor fiecăruia. Dificultatea cea mai mare, la prima vedere, ar putea să rezide în faptul că în aceeași sală de studii se vor afla cursanți cu un nivel foarte diferit de competențe, care trebuie ghidați în operaționalizarea informației de care dispun și în demonstrarea deprinderilor pe care le posedă, urmând ca fiecare să-și determine platforma de start (fără a vorbi despre un oarecare nivel exprimat în cifre sau calificative).

La începutul cursului (de ex., *Tehnoredactarea digitală*), fiecare participant primește o foaie cu tabelul pregătit în prealabil, care conține denumirile subiectelor ce vor fi abordate și toate casetele libere, disponibile pentru completare. Fiecare cursant va ține o evidență proprie, completându-și tabelul, iar formatorul va rezerva timp pentru schimb de impresii și informații.

Tabelul 2. Exemplificare la strategia de proiectare
„Știu – Vreau să știu – Am învățat”

Subiectele propuse	Ce credem că știm?	Ce am vrea să aflăm? Ce am dori să învățăm?	Ce am învățat?	Ce am vrea să mai aflăm?
Tema 1. <i>Tipuri și corpuri de literă</i>				
Tema 2. <i>Structura paginii documentului digital</i>				
Tema 3. <i>Importul, editarea și structurarea textului</i>				
Tema 4. <i>Importul/crearea obiectelor externe</i>				
Tema 5. <i>Elemente grafice primare</i>				
Tema 6. <i>Exportul documentului final</i>				

Cum se poate construi un proiect de sesiune?

Proiectarea unei sesiuni respectă aceiași pași, dar la o scară mai mică.

Pentru proiectarea sesiunii, vom recomanda cadrul programului *Lectură și scriere pentru dezvoltarea gândirii critice: Evocare – Realizare a sensului – Reflexie – Extindere (E-R-R-E)*. Proiectarea în această strategie presupune o privire de ansamblu asupra subiectului care urmează a fi studiat. Formatorul va examina chestionarul de mai jos și își va răspunde la întrebările din casetele respective, acest moment de interogare ajutându-l să-și clarifice anumite momente legate de procesul de predare-învățare-evaluare. Procedura este recomandabilă dacă întreg trainingul e realizat de un singur formator, dar devine cvasi-obligatorie dacă, la diferite sesiuni sau în diferite zile, în fața cursanților se prezintă diferite cadre didactice sau dacă formatorii lucrează în perechi. Colaborarea formatorilor și corelarea activităților este inevitabilă dacă se lucrează la mai multe mâini și pe mai multe voci.

Tabelul 3. Chestionar pentru conceptualizarea proiectului de sesiune

Motivația	- De ce este important pentru cursanți acest subiect? - Care este legătura dintre acest subiect și alte subiecte? - Cum îi voi face pe cursanți să înțeleagă aceste lucruri?
-----------	--

Obiectivele	• Ce obiective voi urmări? • Care dintre obiectivele deja atinse este reluat acum? • Pentru atingerea cărora dintre obiectivele ce vor urma îi pregătește pe cursanți acest subiect? • Cum îi voi familiariza pe cursanți cu obiectivele sesiunii?
Achizițiile anterioare	• Care dintre achizițiile anterioare vor fi actualizate pe parcurs? • Cum voi evoca noțiunile pe care urmează să le actualizez? • Cum voi actualiza competențele?
Achizițiile noi	• Ce termeni și noțiuni noi se vor studia? • Cum voi activa cursanții? • Ce va fi predat, explicat, demonstrat? • Ce va fi studiat independent și analizat în plen? • Ce va fi studiat în grup și analizat în plen? • Ce va fi studiat în profunzime doar de unii cursanți? • Ce trebuie să cunoască și să poată face cursanții la încheierea sesiunii?
Resursele și timpul	• Cum voi distribui timpul? • De ce materiale didactice voi avea nevoie? • Ce resurse voi utiliza?
Evaluarea	• Cum voi desfășura evaluarea formativă în cadrul sesiunii? • Cum voi analiza rezultatele ei? • Ce loc ocupă conținutul și obiectivele acestui subiect în evaluarea finală la cursul dat?

Proiectată în această ordine de idei, sesiunea va avea 3 etape distincte, realizate în sala de studii, și va beneficia de o extindere a celor studiate, independent sau în grupuri, în afara instituției.

Cadrul de proiectare didactică *Evocare – Realizare a sensului – Reflecție – Extindere* constituie un circuit închis de învățare explicită, unde nu este permis să se omită unele etape și să se treacă peste anumite activități, considerate obligatorii.

EVOCAREA este secvența de debut, dar ea nu se rezumă la salut, organizare și captarea atenției (și nici nu le exclude). Menirea operației de evocare este să coreleze cunoștințele și abilitățile anterioare ale cursanților cu ceea ce urmează să fie asimilat: să ajute în construirea unor punți, să faciliteze dezvoltarea în memorie a unor „filme” mai vechi, să trezească emoții. Evocarea nu neapărat se axează pe conținuturi; ea deseori apelează la experiența cursanților, sistemul lor de valori, poziția civică. Alegând un singur verb de sinteză care să exprime esența evocării, cercetătorii se opresc la *Implică-te!*

Obiectivele evocării ar putea fi:

- a. actualizarea cunoștințelor de care dispun cursanții versus subiectul sesiunii date (*Acumulare; Scrierea liberă; Graffiti; Asocieri libere; Secvențe contradictorii; Discuția ghidată*);
- b. trecerea în revistă a informației studiate anterior, la acest curs (*Explozia stelară; Diagrama Venn; Citate; Asocieri forțate*); elaborarea unui câmp concep-

tual al subiectului (*Harta conceptuală; Atribute; Floarea de nufăr; Clustering; Găsește pe cineva care...*);

- c. acumularea unor idei în raport cu problema/situația/cazul enunțat (*Brainstorming; Brainwriting; Scrierea liberă; Phillips 6x3x5; Cinquain; Eseul de 5'; Graficul T*);
- d. provocarea unor emoții, crearea atmosferei necesare, stimularea motivației, trezirea interesului (*Bliț; Reacția cititorului; Pagina de jurnal; Lanțuri asociative; Discuția ghidată; Dialogul dirijat; Scrierea liberă; Pixuri în pahar; Discuție la manej; Linia valorii; Găsește cuvântul-țintă; GPP; Schimbă perechea!*).

Timpul rezervat etapei în cadrul unei sesiuni de două ore academice nu va depăși 10-15 minute.

REALIZAREA SENSULUI este etapa principală a lecției: cursanții acum învață conținuturi sau exersează deprinderi – citesc un text; urmăresc o prezentare; ascultă o prelegere, un discurs, o argumentare; experimentează; exersează; elaborează monitorizat un produs etc. Cursantul nu trebuie să rămână un simplu spectator în timpul predării; el urmează să se ocupe activ de propria învățare. În diada *predare-învățare, predarea*, oricât de calitativă, nu duce la un rezultat dacă nu se realizează *învățarea*.

Două verbe de sinteză rezumă esența activităților de construire a cunoștințelor noi: *Informează-te!* și *Procesează informația!* În cel de-al doilea se conține esența învățării active: informarea fără procesarea informației nu asigură realizarea sensului. Și aici măiestria formatorului se va oglindi în capacitatea lui de a-i mobiliza pe toți cursanții, de a organiza învățarea (frontal, în grup, individual). Dacă se va parcurge un text, una dintre cele mai ilustrative metodologii este *Interogarea multiprocesuală*, adaptată de Sanders în baza taxonomiei lui Bloom [3, pp. 27-32]: formularea și dezbaterea unor întrebări ce cuprind consecutiv toate procesele cognitive (*înțelegerea, traducerea, interpretarea, aplicarea, analiza, sinteza, evaluarea*) îi dă formatorului siguranța că nu a omis vreuna dintre etapele învățării; de asemenea, *SINELG-ul* sau *Lectura intensivă* ar fi printre tehnicile din prima linie. Pentru cercetarea detaliată a unui obiect sau a unei noțiuni, o tehnică de bază este *Cubul*: șase pași consecutivi în examinarea subiectului.

Pentru instruirea reciprocă, se recomandă: *Consultații în grup; Mozaicul; Comerțul cu o problemă; Mâna oarbă; Interviu în trei trepte; Lectură în perechi. Rezumate în perechi ș.a.*

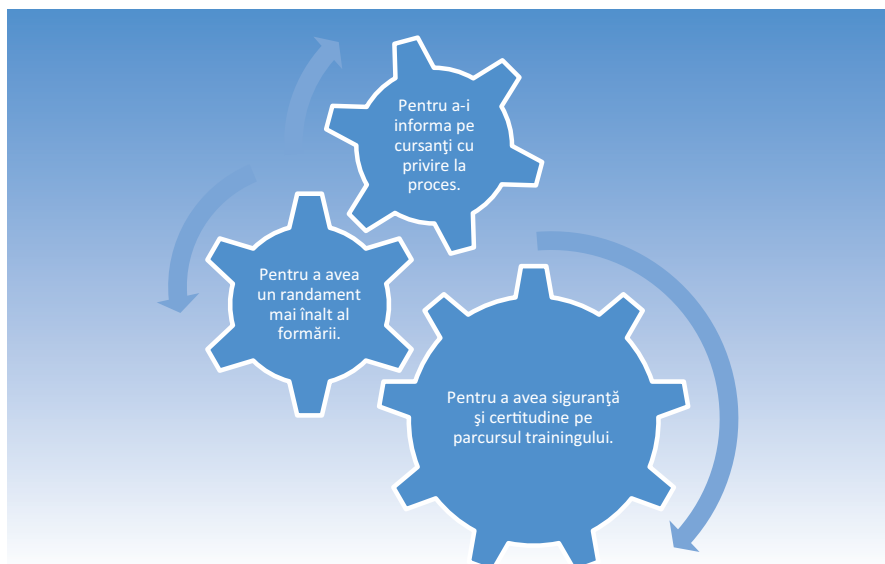
REFLECȚIA poate deveni firesc etapa principală a unei sesiuni, mai ales dacă formatorul reușește să pună accentul pe exersare, formarea competențelor, rezolvarea problemelor, adică pe integrare în toată amploarea ei, nu doar pe tradiționalele generalizare și creație. Reflecția este mai importantă și uneori mai cronofagă decât realizarea sensului. Este adevărat însă că reflecția, oricât de atrăgătoare, nu-și are rostul dacă nu s-a produs învățarea. Bine chibzuită, reflecția ar trebui să-i dea cursantului ocazia de a-și valorifica anumite deprinderi, de a realiza transferul, de a evalua importanța subiectului nou pentru sistemul său de competențe.

Reflecția încheie cercul inițiat prin promisiunile evocării: ai fost interesat să înveți ceva – acum este timpul să înțelegi ce ai învățat, de ce a fost necesar. Este destul loc aici pentru raportare la situații de viață. Verbele de sinteză din care vor deriva sar-

cinile sunt: *Comunică! Decide! Apreciază!* Amplitudinea lor rezultă din gama foarte largă a activităților posibile, din diversitatea produselor și multiplicarea impactului. Tehnici de reflecție: *Cadranul argumentării; Argument în patru pași; TASC; Graficul T; Diagrama Venn; FRISCO; 6 De ce? Pălării gânditoare; Masa rotundă; Cercul; Panelul; Acvariul; Din fotoliul autorului.* Frecvent, reflecția se materializează în prezentarea și discutarea în profunzime a produselor sau a problemelor. Cursanții trebuie să aibă oportunitatea de a-și face publice textele, schemele, ideile, de a le compara cu ale altora și de a-și perfectă produsul.

EXTINDEREA vizează preponderent comportamentul ulterior al celor instruiți – formarea de competențe trebuie să se definitiveze cu aplicarea lor în situații de integrare autentică. De regulă, etapa extinderii este programată „după lecție” [1, p. 426] și ea poate genera o sarcină de durată, care va reclama acțiuni sesizabile, deși nu întotdeauna evaluabile, măsurabile (căci nu pot fi evaluate atitudinea sau comportamentul). *Acționează!* este verbul prin care sarcinile date depășesc perimetrul sălii de studii. Anume din această cauză evaluarea produselor de extindere nu va fi posibilă tot timpul cu instrumentarul tradițional.

Cu ce scop elaborăm proiectul trainingului?



REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bocoș M.-D. Instruirea interactivă: repere axiologice și metodologice. Iași: Polirom, 2013.
2. Temple Ch. et al. Aplicarea tehnicilor LSDGC. Supliment al revistei *Didactica Pro...*, nr. 2, 2003.
3. Temple Ch. et al. Inițiere în metodologia Lectură și scriere pentru dezvoltarea gândirii critice. Supliment al revistei *Didactica Pro...*, nr. 1, 2001.

TAXONOMIILE ÎN ACTIVITĂȚILE DE INSTRUIRE

Olga COSOVAN

”Dacă ai spus ceva o dată, așa rămâne și va trebui să suporti consecințele.”
(Lewis Carroll, *Alice în Țara Oglinzii*)

Ce trebuie să facem pentru a oferi cuiva un ceai?

Dacă pornim de la premisa că toate cele necesare există deja într-o casă și noi trebuie doar să preparăm și să oferim ceaiul? Aha... Punem apa la fiert. Ba nu, întâi trebuie să luăm vasul corespunzător (ceainicul) și să turnăm apa. Când deschidem robinetul? Când filtrăm apa? Și așa mai departe. Ce rost ar avea să ne amintim să filtrăm apa după ce a fost turnat ceaiul ori să deschidem robinetul după ce am pus apa la fiert? O lucrare simplă, cotidiană, automatism pentru cei care o fac cel puțin o dată în zi, se descompune în mici operații, care durează clipe, dar care nu pot fi nici omise, nici realizate în altă ordine.

Ce trebuie să facem pentru a oferi cuiva un set de cunoștințe și abilități, care vor genera deprinderi și comportamente necesare pentru dezvoltare personală și profesională? Să le creăm condiții de exersare, de simulare... Dar, mai întâi, trebuie să explicăm... Sau să ne documentăm ce știu și pot face deja cursanții.

Tot așa, în procesul proiectării unei activități educaționale, inclusiv cu adulții, este necesar să respectăm o anumită ordine a operațiilor, altfel spus – o *taxonomie*.

Ce este o taxonomie?

Taxonomia este știința aranjării într-o anumită ordine și ordinea însăși. Înainte de a fi termen în științele educației, taxonomia a stat la baza clasificării organismelor vii, vegetale și animale. Vă mai amintiți clase, familii, genuri, specii de plante și animale?

Literatura didactică oferă diverse structurări ale taxonomiilor de operații intelectuale, pe care le realizează orice persoană care învață ceva. Întrucât atunci când proiectăm o activitate educațională urmărim diferite scopuri, trebuie să alegem anumite operații.

- I. Dacă în rezultatul activităților cursanții trebuie să asimileze anumite informații, să-și extindă orizontul de cunoștințe ori să învețe niște reguli, cum ar fi regulile de securitate a muncii și de igienă, la baza demersului proiectat va sta taxonomia lui Bloom: *savoir-dire, a ști să spui*.
- II. Dacă activitatea educațională urmărește să formeze niște abilități, deprinderi, care implică anumite mișcări coordonate și coerente, din care trebuie să rezulte un produs, la baza proiectului va sta taxonomia lui Dave: *savoir-faire, a ști să faci*.
- III. Dacă activitatea se orientează spre cultivarea gustului estetic, contactul cu

artele, creația în liniile cele mai generale, proiectul se va edifica pe taxonomia lui Krathwohl: *savoir-être, a ști să fii*.

Un proces complex de formare implică toate aceste taxonomii cu variațiuni. Un adult care vrea să învețe arta culinară, în contextul uzului cotidian, al prestării unor servicii sau al participării la concursuri culinare, trebuie să cunoască ingredientele, preparatele, rețetele, procesele tehnologice, până la durata de prelucrare termică, temperatura necesară, compatibilitatea ingredientelor și a bucatelor, regulile de securitate a muncii și de igienă. Dar numai cunoașterea, oricât de profundă și detaliată, nu garantează că și produsul va fi unul pe măsura așteptărilor. În lipsa abilităților, a dexterităților, a deprinderilor și a practicii, fără o exersare a operațiilor care trebuie realizate, va fi greu să obținem bucate adecvate. Procedurile elementare de curățare, tranșare, tăiere, feliere presupun exersare până la automatism. Nu e suficient să știm cum trebuie tăiată ceapa pentru o anumită salată sau cum trebuie curățat un fruct exotic, de tip ananas, trebuie să și putem face acest lucru, preferabil în timp util și cu pierderi minime. Iar bucătăria privită drept artă (culinară) cere o abordare personalizată, de la meniul potrivit evenimentului, invitaților, sezonului până la alegerea veselei, aranjarea în farfurii (montare, plating), servire.

Formările mai puțin complexe se pot centra pe o anumită taxonomie, abordând doar sporadic, la necesitate, activități adiacente. Dacă ne propunem să facem un curs de limbă străină, procesul va fi dominat de taxonomia lui Bloom. Dacă e un curs de instruire pentru o muncă puțin calificată, la o întreprindere cu diviziune clară a sarcinilor, vom pune la bază taxonomia lui Dave. Dacă e un subiect legat de creație, de receptarea, interpretarea sau producerea unor lucrări artistice (inclusiv handmade), vom pune la bază taxonomia lui Krathwohl. Dar formarea și dezvoltarea competențelor trebuie să le unească pe toate într-un proces coerent și logic, în cadrul căruia cel ce învață să asimileze anumite informații științifice, conjugate cu anumite abilități, deprinderi și comportamente.

Este util să se analizeze corespunderea nivelurilor din taxonomiile domeniilor și să se urmărească, în evaluarea continuă, un spectru larg de obiective.

Taxonomia lui BLOOM	Taxonomia lui DAVE	Taxonomia lui KRATHWOHL
COMPONENTA <i>Savoir-dire</i> <i>Savoir-faire cognitivă</i>	COMPONENTA <i>Savoir-faire</i> motorie	COMPONENTA <i>Savoir-être</i> <i>Savoir-devenir</i>
1. A restitui, pur și simplu, ceea ce s-a predat A CUNOAȘTE	1. A reproduce un model A IMITA	1. A asculta, a primi, a se interesa A RECEPTA
2. A explica prin cuvinte proprii ceea ce s-a predat A ÎNȚELEGE	2. A urma o instrucțiune A MANIPULA	2. A consimți, a vrea, a-i plăcea A RĂSPUNDE

3. A utiliza ce a fost învățat pentru a rezolva o problemă diferită, dar asemănătoare A APLICA	3. A reproduce o acțiune în lipsa modelului A EFECTUA CU EXACTITATE	3. A adera, a se implica, a milita A VALORIZA
4. A găsi de sine stătător informația în documente A ANALIZA	4. A coordona o serie de acțiuni armonioase A STRUCTURA	4. A dezvolta valori și convingeri A ORGANIZA
5. A produce ceva personal pornind de la niște date A SINTETIZA	5. A perfecționa până la automatism A NATURALIZA	5. A structura valorile proprii într-un sistem coerent A CARACTERIZA
6. A da un avis personal asupra unei chestiuni A EVALUA		

Cum aplicăm taxonomia lui Bloom?

Să zicem că avem în vizor instruirea unui grup de bucătari, care trebuie să asimileze regulile de tehnică a securității și de igienă a muncii, dar și să învețe o serie de informații despre prepararea bucatelor, ingrediente, ustensile etc. Alternativ, vom examina aplicarea taxonomiei lui Bloom pentru variate ocupații artistice, fie că este un colectiv muzical sau o trupă teatrală.

Ordinea operațiilor intelectuale, pe care trebuie să le parcurgem când aplicăm taxonomia lui Bloom, este:

1. Cunoaștere – 2. Înțelegere – 3. Aplicare – 4. Analiză – 5. Sinteză – 6. Evaluare.

CUNOAȘTEREA. Și copilul, și adultul învață în permanență, luând cunoștință de diverse informații din lumea înconjurătoare: învățăm a utiliza un aparat sau dispozitiv, a confecționa niște decorațiuni sau a prepara niște bucate. Operațiile pe care le face în acest caz cel ce învață sunt: ascultarea, audierea, lectura, urmărirea unor demonstrații. Cum putem transmite cunoștințele? Formatorul poate opta pentru diferite variante, dar ar trebui să evite prelegerea academică, deși deseori adultul care începe un curs anume pentru prelegere este pregătit și chiar este dispus să țină un conspect, să ia notițe. La ora actuală, prelegerea este cu ușurință înlocuită de prezentări, suporturi de curs și hand-out-uri multiplicat, distribuite cursanților, iar timpul prețios de contact se poate folosi eficient în discuții, comentarii, explicații.

Organizarea unor studii, proceduri specializate de instruire/educație a adulților tot pornește de la cunoașterea unor informații noi, pe care se va centra demersul. Cum îl facem pe adult să cunoască, să recepteze un volum de informații relevante pentru domeniul dat? Și nu mai contează dacă e vorba despre un curs de cultivare a florilor, de îngrijire a persoanelor aflate în dificultate sau de preparare a bucatelor, de interpretare a colindelor sau de artă teatrală. Nu vom insista aici asupra unor strategii de predare sau a metodelor de lectură, de elaborare și de prezentare a suporturilor vizuale. Accentuăm atenția asupra necesității de a transmite o informație și asupra diversității variantelor:

Explicația orală

Lectura unui text,
suport de cursExplicația cu suport
vizual (prezentări
PPT, postere, filme
etc.)Prezentarea
comentată a unor
produse

După ce alegem forma de prezentare a cunoștințelor noi, este important să hotărâm ce informație va fi valorificată. În general, informația trebuie să fie:

Corectă

- nu se poate denatura conținutul științific al informației transmise.

Relevantă

- se va alege doar informația importantă pentru finalitățile de instruire a acestui grup. Și cursanții trebuie să înțeleagă de ce este necesar să cunoască această informație.

Dozată

- din multitudinea de informații care există și pe care le cunoaște formatorul, se va oferi atâta cât poate să perceapă, să rețină și să proceseze cursantul în secvența respectivă de timp.

ÎNȚELEGEREA este reformulare, comentariu și explicație, traducere în propriile cuvinte sau sisteme de referință. Sunt importante asocierile personale, care generează și anumite comentarii. Dacă este vorba despre regulile de tehnică a securității muncii, cursantul trebuie nu doar să ia cunoștință de regula respectivă, ci și să explice (să-și explice sieși mai întâi!) ce înseamnă și de ce este vital să se respecte. Întrebările pe care le putem adresa pot fi din seria înțelegerii cuvintelor, a combinării elementelor și se poate întâmpla ca adultul să nu riște să întrebe ce nu înțelege, nici să caute imediat în dicționare sensurile cuvintelor necunoscute. Dacă formatorul își dă seama că înțelegerea ar putea să fie compromisă din cauza necunoașterii termenilor sau a lexicului neologic al suportului utilizat, este bine să acorde timp și loc pentru aceste explicații sau să aibă pregătite interpretările. *Comentează, interpretează, explică, exprimă prin desen sau schemă informația* sunt sarcinile pe care le vom da pentru a monitoriza înțelegerea. Nu este suficient să întrebăm "Ați înțeles?" și să auzim un "Da" colectiv. La această etapă, cursanții trebuie încurajați să adreseze întrebări formatorului sau colegilor, să răspundă ei înșiși la întrebările colegilor. Cunoașterea poate trece în înțelegere atunci când cel instruit este capabil să deosebească lucrurile. Nu e suficient să știu ce este și ce proprietăți sau ce utilizare are avocado sau mango,

mai trebuie să le pot deosebi, dacă, să zicem, trebuie să fac achizițiile necesare pentru anumite bucate.

Formatorul va insista asupra cauzelor și efectelor: De ce trebuie respectată o anumită regulă de securitate a muncii? Ce se va întâmpla dacă nu o vom respecta? Așa putem spera la o înțelegere reală, în profunzime a informațiilor pe care le transmitem.

APLICAREA înseamnă rezolvare de probleme, abordare divergentă a datelor, oferirea și interpretarea soluțiilor. Acesta este momentul optim pentru descoperirea cunoștințelor ca soluții, pentru exersare. Să examinăm câteva situații:

Cursanții au luat cunoștință de regulile de securitate a muncii și de igienă pentru bucătări.	Selectează și aranjează spațiul de lucru, punând corespunzător normelor instrumentele, aparatele, vasele, produsele etc.
Cursanții au aflat o rețetă și au demonstrat înțelegerea ei.	Calculează timpul necesar pentru prepararea unui fel, pentru un număr diferit de porții. Calculează cantitatea de ingrediente pentru un anumit număr de porții. Tot aici se vor discuta cazurile care cer remedierea unor situații neprevăzute, erori și gafe.
Cursanții au învățat secvențele pe care le vor interpreta în cadrul unui spectacol, au înțeles sensul și contextul fragmentului.	Repetă încercând diferite variante de interpretare.

ANALIZA presupune descoperirea elementelor și a relațiilor dintre acestea. Astfel, analiza unor reguli de securitate a muncii și de igienă va scoate în relief interdicțiile, restricțiile, recomandările, corelația acestora cu instrumentele și produsele utilizate, echipamentul necesar etc. E bine să se analizeze, în acest caz, pe umerii cui cade responsabilitatea pentru respectarea normelor stabilite. Pentru eficiență și diversitate, se pot analiza imagini, scene din filme etc., cu scopul de a remarca ce se respectă și ce nu se respectă din aceste reguli și norme, pe rețelele de socializare există suficiente mostre postate de amatori. Analiza unui produs care poate fi gustat permite să deducem ce ingrediente au fost utilizate, cum s-au respectat proporțiile sau rețeta în ansamblu. Analiza unei imagini a produsului se va referi la aspectul, potrivirea vasului, designul aranjării în acel vas. Studiile de caz, descrise verbal sau demonstrate ca filmulețe, ar permite și examinarea (deducerea) erorilor, a încălcării regulilor de securitate a muncii și de igienă, dacă acestea au fost atestate realmente. Pentru activități artistice, analiza va fi gândită în baza vizionării, audierii unor interpretări sau revederii secvențelor filmate la repetiții de cursanții înșiși.

SINTEZA presupune producerea, elaborarea, crearea: din elementele dispartate pe care le cunoaștem, modelăm alte lucruri decât acele care există deja. Procesul de instruire care nu ajunge la sinteză nu permite descoperirea potențialului cursanților. Dar și un bucătar, un cofetar bun, fie el profesionist sau amator, își

desenează realmente ori în gând cum trebuie să arate farfuria; creează meniuri în care există o anumită coerență, ingrediente care se reiau sau se completează. Sarcina de a propune un meniu complet dintr-o anumită gamă și cantitate de materie primă (produse, ingrediente) pentru un număr de consumatori are în vizor anume sinteza; elaborarea unei rețete personalizate a bucatelor cunoscute conduce spre descoperirea propriului potențial al fiecărui cursant. În caz de condiții specifice, se pot completa regulile de securitate a muncii și de igienă, se pot formula reguli de cooperare în echipă, dacă este o muncă de echipă, contra cronometru etc. Este procedura de sintetizare: știm cum arată o regulă de acest gen, știm ce trebuie stipulat și formulăm corespunzător această regulă.

Pentru cursurile centrate pe activitate artistică, sinteza va include nu doar interpretarea personalizată a unor lucrări străine (spectacole, pentru care se vor confecționa costume adecvate, elemente de decor, se va potrivi intonația și mișcarea scenică), ci și producerea unor lucrări proprii.

EVALUAREA, în acest context, vizează nu evaluarea/notarea cursanților, ci aprecierea conținuturilor asimilate. Altfel spus, ajuns la această fază de instruire, cursantul este chemat să-și expună atitudinea, poziția în raport cu ceea ce a învățat, să determine importanța acestui conținut în formarea sa profesională și în viața de dincolo de pereții instituției la care învață acum. Pentru studiul regulilor de securitate a muncii și de igienă, evaluarea va consta în ierarhizarea lor ca importanță pentru un proces tehnologic, argumentarea necesității de a le respecta în diverse condiții de lucru. Pentru studiul teoretic al preparării alimentelor, evaluarea va scoate în relief gradul de dificultate, frecvența preparării, tendințele bucătăriei tradiționale și inovațiile gastronomice *aici și acum*. Dacă acest curs de artă culinară a avut în obiectiv formarea unor bucătari pentru ocazii și ceremonii tradiționale, acum este momentul oportun să se determine locul fiecărui fel în raport cu meniurile pentru asemenea ceremonii. Dacă aceiași bucătari sunt instruiți în vederea implicării în concursuri culinare, prioritățile vor fi altele. Pentru un curs centrat pe creația artistică, evaluarea va însemna aprecierea repertoriului, posibilitatea de a ieși în scenă cu spectacolul, concertul respectiv sau de a expune goblenuri, broderii lucrate la acest curs.

Cum aplicăm taxonomia lui Dave?

Aplicarea taxonomiei lui Dave este adecvată pentru sesiuni de formare la care cursanții învață a face ceva, implicând organele de simț și de acțiune: cel instruit vede, aude, uneori percepe tactil, olfactiv sau gustativ un produs la care trebuie să ajungă și reproduce mișcărilor. De la elementara deprindere de a scrie literele (până la automatizarea scrisului de mână) și a realiza unele desene la variate operații tehnologice din domeniul meseriilor, practicarea sporturilor și interpretarea la diverse instrumente muzicale, pașii care trebuie parcurși sunt din această taxonomie. De fapt, intuitiv, taxonomia lui Dave o aplică oricine învață un copil să facă ceva în condiții casnice, cum ar fi: spălatul și curățatul fructelor și al legumelor, prepararea elementară a alimentelor, muncile agricole etc. În con-

textul instruirii adulților, rămânând pe terenul formării unui grup de bucătari, taxonomia se va aplica pentru fiecare serie de operații și lucrări. Consecutivitatea operațiilor este:

1. A imita – 2. A manipula – 3. A executa cu exactitate – 4. A structura – 5. A naturaliza.

IMITAREA presupune că există un model/o acțiune pe care o putem urmări. Este vital ca în această situație cel ce învață să deprindă și poziția corporală pe care trebuie să o ia pentru realizarea lucrării respective, și instrumentul să fie adecvat, și priza, adică modalitatea de a-l ține în mâini, să fie una corectă. (Vă amintiți primele experiențe de scriere? Dacă aceste experiențe au fost într-o instituție, grădiniță sau școală, cadrul didactic a avut grijă să se ia corect creionul sau alt instrument de scris, să verifice ca toți copiii să stea adecvat în bănci, a demonstrat și a comentat modelul.) În cazul adulților care învață arta culinară, dificultățile vor apărea din cauza unor deprinderi anterioare, incorecte din punctul de vedere al tehnologiei, pe care nu le putem lichida cu un simplu "delete". Omul care ani la rând a utilizat 1-2 cuțite pentru toate lucrările din bucătărie va fi puțin derutat în fața seturilor de cuțite profesionale, pe care va trebui să le mănuiască. Unde mai punem și modelul de feliere, tăiere, tranșare a diferitelor produse!

Ca și în cazul cunoștințelor/informației în procesul aplicării taxonomiei lui Bloom, care trebuie să fie corectă, relevantă și dozată, modelele oferite în aplicarea taxonomiei lui Dave trebuie subordonate necesităților acestei formări, iar imitarea modelelor trebuie să aibă rezervat suficient timp de exersare.

- Nu toate instrumentele/tehnicele/operațiile la o singură oră!
- Nu demonstrație fără explicațiile verbale (orale) ale formatorului!
- Operația de demonstrare nu poate fi înlocuită prin lectura unui text!

MANIPULAREA (în sensul direct al cuvântului, mănuiere, manevrare) presupune exersarea în urma o instrucțiune. Aici nu mai este atât de important exemplul formatorului, care e un maestru, cât este important ca acel care învață să poată înțelege instrucțiunea și să o transforme în tehnologie. Instrucțiunea poate fi una rezumativă, la nivel de comenzi date de formator (de ex., *luați cuțitul de frăgezire a cărnii și aplicați-l pentru a prepara șnițel*) sau – la etape avansate de formare – se pot utiliza instrucțiuni scrise. Problemele pot apărea în legătură cu dificultățile de a înțelege la lectură un text de instrucțiune, de aceea instrucțiunile scrise se vor introduce atent, iar formatorul va facilita înțelegerea lor.

- Instrucțiunea oferită nu trebuie să fie de proporții.
- Instrucțiunea trebuie să fie corectă, logică și coerentă.
- Dacă apar probleme de înțelegere a instrucțiunii, ele trebuie analizate și soluționate.

EFFECTUAREA CU EXACTITATE este o etapă nouă de exersare în vederea deprinderii unor proceduri care trebuie realizate. Acum – fără model, fără o instrucțiune dată, se presupune că cel implicat știe deja ce și cum urmează a fi făcut. Este momentul de rodaj, de repetare a acțiunilor coordonate. Pentru cei care învață arta culinară, efectuarea cu exactitate se poate referi doar la unele operații (a tăia ceapă, a felia

pește, a întinde aluatul pentru plăcintă) sau la preparate în întregime: se va respecta rețeta, cantitățile, durata pentru fiecare proces, ustensilele necesare, iar produsul va fi corect, în conformitate cu standardul, dacă acesta există. Etapa de formare dată va consuma mult timp anume din cauza necesității de a exersa și va fi costisitoare, pentru că presupune și un consum de produse sau materiale. Dacă meseria va fi alta (cea de lemnar, tâmplar, tencuitor etc.), situația va fi similară. Nu poți învăța să faci ceva fără să pui mâna să faci, fără a avea unele pierderi și fără a "strica" iremediabil materia primă.

STRUCTURAREA presupune că acel ce învață poate coordona o serie de activități, pentru a obține în timp util și corect produsul finit. Intră în joc algoritmul de preparare și managementul timpului, mai ales dacă felul respectiv este alcătuit din ingrediente care se prelucrează separat. Este nivelul de rezolvare a problemelor în liniile cele mai generale. Așa cum în viața cotidiană fiecare persoană care trebuie să ajungă într-un anumit punct la o anumită oră și se poate deplasa cu diverse mijloace își structurează traseul, îl ajustează pe măsura necesităților, așa un meseriaș (bucătar, croitor, tencuitor etc.) își face un plan de acțiuni, știe de ce resurse are nevoie și de cât timp. Probele din concursurile culinare deseori sunt contra cronometru, iar cei care participă trebuie să-și proiecteze activitatea: când prepară garnitura? Când trebuie pornit/oprit cuptorul etc. Erorile de structurare și coordonare a activităților ies în prim-plan mai ales la probele de echipă.

NATURALIZAREA este rezultatul pe care e greu să-l obținem în condițiile sălii de studiu sau ale laboratorului, ea este rodul muncii în condiții reale și se egalează cu automatismul. Profesionalismul persoanei respective se observă în exactitatea efectuării firești a operațiilor, în variate circumstanțe, în structurarea neforțată a acțiunilor și – nu în ultimul rând – în evaluarea produselor. Când anumite deprinderi profesionale devin automatisme, fazele precedente nu se mai observă.

Dacă raportăm taxonomia lui Dave la alte activități educaționale, care o presupun, vom obține următorul tablou:

Activitate de instruire Nivel	A interpreta la un instrument muzical (de ex., vioară)	A practica un sport (de ex., fotbal)
Imitare	Exerciții de interpretare a gamelor, fragmentelor simple după modelul arătat de profesor	Exerciții de transmitere a mingii, conform modelului arătat de antrenor
Manipulare	Descifrarea notelor, exerciții de interpretare a fragmentelor muzicale după note	Realizarea comenzilor inerente jocului autentic, a unor secvențe de joc
Efectuarea cu exactitate	Interpretarea corectă și coerentă a lucrărilor muzicale învățate	Realizarea exactă a sarcinilor, loviturilor în cadrul unui antrenament sau joc

Structurare	Încadrarea într-un colectiv muzical (orchestră, taraf), interpretarea repertoriului stabilit	Încadrarea în echipă Modelarea situațiilor autentice pentru jocul dat Realizarea jocului
Naturalizare	Interpretarea unui repertoriu vast, în variate circumstanțe	Prestanța de jucător adecvat/ experimentat în diferite echipe, pe diverse terenuri

Cum aplicăm taxonomia lui Krathwohl?

Plăcerea contactului cu artele în procesul de instruire, dar și – în linii mult mai incerte – activitățile educaționale care vizează modelarea comportamentelor se sprijină pe taxonomia lui Krathwohl, care cuprinde următoarele elemente:

1. A recepta – 2. A răspunde – 3. A valoriza – 4. A organiza – 5. A caracteriza.

RECEPTAREA presupune contactul cu diverse opere de artă și cu produse ale artelor aplicate. Pentru a avea o atitudine față de muzică în ansamblu, față de un anumit gen sau un anumit compozitor ori interpret, fiecare trebuie să "prindă" măcar cândva și cumva diverse bucăți muzicale interpretate; trebuie să-și formeze atitudinea față de literatură, de un anumit gen sau scriitor abia după ce citește *cu ochii proprii* variate texte. La fel, trebuie să vadă că există diverse vase, cu aspect și funcții specializate, diferite modalități de servire a mesei, diferite ținute vestimentare, piese de mobilier etc. Receptarea, în acest caz, creează premisa pentru alegere: știi că există o multitudine din care poți selecta ce îți place, ce te caracterizează, ce ți se potrivește sau ce este adecvat momentului. Dar, în primul rând, trebuie să știi despre această diversitate și să o percepi direct. În acest caz, în funcție de specificul cursului, este recomandabil să se audieze, demonstreze piesele reprezentative. Pentru un grup de bucătari, dacă urmărim să obținem o prezentare estetică a produselor în farfurii, ne vom centra pe vesela estetică – fie cea tradițională, de ceramică, fie cea modernă, de forme și culori diferite, fie ambele – pe modalitatea de "organizare" a conținutului unui platou sau al unei farfurii. Cursantul trebuie să vadă aceste lucruri, fie și în imagini, nu doar să audă că așa ceva există. Pentru cei care fac un curs de teatru, este vital să vadă spectacole, fie și în înregistrare, să citească texte dramatice relevante, ca să poată simți farmecul și atracția lor sau, în cel mai rău caz, să-și poată determina atitudinea personalizată.

RĂSPUNSUL este reacția de atenție față de un produs din seria celor prezentate. La fel cum ne oprim atenția asupra unei emisiuni, schimbând, aproape mecanic, posturile TV, așa reacționăm la unele melodii, tablouri, scene de film sau spectacol. Dar și la lucrurile care ne înconjoară! Orice inovație pe care o observăm pe rafturile magazinului, în publicitate sau în jurul nostru, implică o reacție motivată. Există ceva care ne atrage, ne place, care ne face să ne interesăm de acest autor, fenomen sau tendință. În procesul de instruire, este util să provocăm cursanții să-și determine preferințele, să spună în cuvinte proprii ce

le place, să argumenteze. Răspunsul unui bucătar în proces de formare la imaginea unei mese servite sau la imaginea unui fel de mâncare aranjat spectaculos îi poate contura specializarea ulterioară: va prefera să fie unul care prepară mese tradiționale sau este gata să experimenteze cu feluri exotice, să asimileze câte ceva din bucătăriile recunoscute ale lumii. Răspunsul unui cursant care aspiră la actorie la scenele din spectacol sau la textele dramatice îi poate determina spectrul de roluri posibile.

VALORIZAREA este pasul când atitudinea urmată de argumente generează adepți, simpatizanți etc. Cine s-a pasionat de o anumită bucătărie caută informații, se documentează, încearcă să pună în aplicare rețete, face publicitate și este persuasiv. Cui îi place dramaturgia lui Caragiale sau Alecsandri citează coerent, în viața cotidiană, din textele cunoscute și așteaptă ca aluziile să fie înțelese. Cine "răspunde" la muzica populară românească știe repertoriul marilor artiști, potrivește și recomandă pentru diverse ocazii melodii, interpretează și poate delimita lucrările autentice. În procesul instruirii adulților, valorizarea legată de cursul pe care îl predăm se concretizează în acordarea oportunității de a prezenta, a promova, a discuta preferințele. Valorizarea însăși generează idei, care s-ar putea dezvolta ulterior.

ORGANIZAREA implică determinarea valorilor și a convingerilor. Ca manifestare de atitudine, aceasta este valabilă pentru toate domeniile și toate meseriile, toate formările. Este vital să urmărim cum se răsfrânge cursul (care se poate să nu aibă un număr prea mare de ore, dar totuși să aibă impact) asupra comportamentelor profesionale. Ce pune în capul listei bucătarul – sătulia sau fudulia? Altfel spus, va pleda pentru o mâncare consistentă, tradițională, pusă de-a valma într-o farfurie oarecare sau va consuma mult timp și efort, căutând să obțină un aspect estetic ireproșabil, fără să se întrebe despre valoarea energetică a produsului? Această dimensiune este doar atinsă de formările instituționalizate, dezvoltarea ei este rezultatul unor ani de activitate în domeniu.

CARACTERIZAREA, într-o măsură și mai mare decât organizarea, marchează întreg felul de a fi și modul de trai al persoanei. Dar și aceasta nu este observabilă în limitele unui curs de formare și nici în primii ani de carieră profesională. Preferințele personale, conjugate cu studiile și experiența profesională, ne modelează mișcările, comportamentele, discursurile. Ceea ce trebuie să-l caracterizeze pe un bucătar, în acest sens, este atenția sporită față de igienă, propria sănătate, responsabilitate de acuratețe. Un bucătar virtuos are specialitățile proprii, veghează la reputația localului în care este angajat și promovează o anumită alimentație. Un actor, fie el și amator, lasă loc pentru actorie în viața cotidiană, își scrie și își joacă rolurile pe propriul gust.

Dar cum trebuie să fie un formator?

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Minder M. Didactica funcțională. Chișinău: Cartier, 2003.

STRATEGII. METODE. TEHNICI

Angela GRAMA-TOMIȚĂ

„Și câte ore pe zi făceați lecții?, întrebă Alice, grăbindu-se să schimbe subiectul. Zece ore în prima zi, răspunse Țestoasa, nouă a doua zi și așa mai departe. Ce plan ciudat!, exclamă Alice.”
(Lewis Carroll, *Alice în Țara Minunilor*)

Plan ciudat... Da, anume un astfel de parcurs este o condiție indispensabilă a activității formatorului în instruirea adulților, grație căruia el își va demonstra dibăcia de a *escalada muntele*, adică de a alege *strategia* optimă pentru a obține rezultatul așteptat și pentru a contribui la creșterea calității, a eficienței, responsabilității fiecărui educabil.

Ce este o strategie?

Strategia este arta de a folosi mijloacele disponibile în vederea asigurării succesului; arta formatorului de a conduce, de a rezolva situații de instruire; un fapt de management instrucțional. Deci *strategia* înseamnă *tehnologie* (metode, mijloace) și *artă* (structurare, combinare unică și personalizată), *știință* și *creație* (un model de acțiune exemplară).

Care sunt strategiile recomandate?

Deoarece strategia se dizolvă într-un scenariu al activității (*plan ciudat*), factorul ce înlesnește alegerea acesteia este finalitatea activității pe care urmează s-o desfășurăm. Recomandabile în demersurile de instruire a adulților sunt: strategia *învățării directe* sau *explicite*; strategia *gândirii critice*; strategia *Știu – Vreau să știu – Am învățat*.

Ce trebuie să se știe despre fiecare strategie?

1. Strategia *învățării directe* sau *explicite* presupune acordarea permanentă a unui sprijin didactic în dobândirea de competențe: cu cât mai repede formabilul însușește deprinderile scontate, cu atât mai neînsemnat este concursul formatorului (până la stabilirea unei noi finalități, deci până se purcede la formarea altei competențe). Se răspunde la patru întrebări cardinale, acestea desemnând etapele scenariului didactic: CE urmează să învățăm? DE CE avem nevoie să învățăm aceste lucruri? CUM aplicăm ceea ce învățăm? CÂND vom avea nevoie de cele învățate?

2. Strategia *gândirii critice* se edifică pe teorii elaborate detaliat în SUA, unde există un Centru Național pentru Gândirea Critică și un instrumentar de evaluare axat pe această capacitate, rădăcinile ei intelectuale trăgându-se din antichitate, "fiind decelabile în dialogurile practicate de Socrate, acum 2500 de ani" [4, pp. 24-34]. Exersarea gândirii critice implică realizarea următoarelor operații: conceptualizare, comparație, analiză, sinteză, evaluarea informațiilor, reflecție personală (și colectivă), aplicare [1, p. 399]. Această strategie a condiționat elaborarea cadrului

de proiectare *Evocare – Realizare a sensului – Reflecție – Extindere*.

3. Strategia *Știu – Vreau să știu – Am învățat* rezidă în capacitatea formatorului de a-i ghida pe educabili spre căutarea informației cunoscute (operaționale în memoria cognitivă, depozitate în cea de lungă durată, automatizate în sistemul de competențe etc.) și de a-i pregăti pentru: asimilarea cunoștințelor noi; formarea de abilități; dirijarea învățării și sintetizarea celor învățate; reperarea altor obiective și așteptări. În ceea ce îl privește pe formabil, aceasta valorifică din plin metacogniția și dezvoltă abilitatea de a monitoriza propriul proces de învățare, iar pe formator îl obligă să respecte toate etapele, grație rigidității sale. Cercetătorii care s-au ocupat îndeaproape de strategia respectivă au propus încă două rubrici – *Noi dezvoltări* și *Cum pot să învăț mai mult?* [1, pp. 407-408]. În această viziune, tehnica dezvoltă o multitudine de forme și abordări, căpătând proporții de strategie. Un moment aparte vizează relația dintre strategia *gândirii critice* și strategia *Știu – Vreau să știu – Am învățat*. Întrucât ultima derivă din prima, tehnicile din arsenalul gândirii critice se înscriu firesc în activitățile proiectate după acest model [2, pp. 100, 109, 129].

Cum alegem o strategie?

După:

- a. impactul motivațional;
- b. corelarea cu aspectele de conținut;
- c. eficiență;
- d. raportul dintre efort și efect;
- e. gradul de autenticitate;
- f. rezultatul final [2, p. 100].

Care dintre componentele unei strategii vizează un ansamblu de operații intelectuale și motrice?

Metoda, în accepția lui Sorin Cristea, are capacitatea de convertire rapidă a statutului său funcțional, la nivelul unui procedeu didactic, cu resurse operaționale active în interiorul acțiunii declanșate. Metodele cu grad de eficacitate crescut sunt cele interactive, deoarece le permit tuturor cursanților să contribuie la desfășurarea demersului. Acestea îi implică în mod activ în rezolvarea subiectelor, în discuție și în stabilirea relațiilor interpersonale.

Ce metode și tehnici sunt utile în activitatea de formare?

Metodele și tehnicile recomandate sunt în concordanță cu strategia *gândirii critice*, potrivite etapelor cadrului *E-R-R-E*. Deoarece **EVOCAREA** are menirea de a stabili relații între ce știau și ce urmează să afle cursanții, instrumentele indicate ar fi cele care solicită operația *Implică-te!*.

Brainstorming/Asaltul de idei

Asaltul de idei este o încercare a membrilor grupului de a rezolva o problemă bine definită, oferind orice soluție le vine în minte, indiferent de cât de exagerată este.

Tehnica are ca scop generarea rapidă de idei, prin asociere liberă, lăsând pentru moment critica la o parte. Presupune “folosirea creierului pentru a ataca o problemă”.

Când se folosește?

Atunci când:

- dorim să identificăm cât mai multe soluții alternative la o problemă;
- formabilii prezintă experiențe diferite;
- urmărim să instaurăm egalitate între membrii grupului (să trecem de barierele tradiționale, de rolurile stabilite);
- intenționăm să încurajăm toți membrii grupului să vorbească;
- ne propunem ca un grup eterogen să demonstreze cât mai multă creativitate și inteligență.

Cum se desfășoară?

- Stabiliți regulile: se generează idei; fiecare persoană lansează o singură idee etc.
- Expuneți o problemă sau adresați o întrebare deschisă care să concentreze ideile participanților.
- Oferiți grupului câteva minute pentru a-și nota gândurile pe hârtie înainte să înceapă exercițiul.
- Treceți toate ideile pe un poster.
- La încheierea activității de brainstorming, se ierarhizează ideile.

Asocieri libere

(tehnică de scriere)

Când se folosește?

Atunci când:

- dorim să acumulăm o serie de asocieri individuale în legătură cu o idee, un termen, un fenomen etc.;
- avem nevoie de un suport în examinarea unei probleme;
- căutăm noi perspective de analiză a conexiunilor dintre realități.

Cum se desfășoară?

- Oferiți formabililor fișe.
- Solicitați asocieri pentru un termen-cheie, primele pe care le fac formabilii. Numărul cuvintelor poate oscila între 1 și 5, în funcție de numărul participanților și de obiectivul urmărit.
- Notați toate cuvintele/îmbinările de cuvinte emise.
- Analizați asocierile, solicitând comentarii și descifrări.
- În cazul unui grup mai mare, puteți apela la tehnica *Gândește – Perechi – Prezintă* (o tehnică de formulare în perechi a unei atitudini), ca procedeu de corelare a asocierilor.

Freewriting/Scrierea liberă

(tehnică ce servește pentru acumularea de idei)

Când se folosește?

Atunci când:

- dorim să declanșăm creativitatea;
- ne propunem să ordonăm gândurile;
- urmărim să orientăm imaginația spre un subiect care ne interesează.

Cum se desfășoară?

- Oferiți instrucțiuni și stabiliți limita de timp.
- Afișați un citat, un cuvânt, o îmbinare de cuvinte, un tablou sau propuneți spre audiere o piesă care să impulsioneze imaginația celor prezenți.
- Rugați cursanții să scrie fără a se opri, înregistrând orice idee, fără a urmări logica expunerii, fără a sta pe gânduri sau a discuta cu colegii.
- La expirarea timpului, cursanții vor citi materialul brut, care le va servi ca suport.

REALIZARE A SENSULUI este etapa în cadrul căreia cursanții vin în contact cu noile informații, implicându-se în procesul de învățare prin operația *Procesează informația!*. În acest context, recomandăm următoarele tehnici, în funcție de forma de lucru aleasă: individual, în perechi sau în grup.

SINELG (Sistem Interactiv de Notare pentru Eficientizarea Lecturii și Gândirii),

(tehnică de lectură independentă, grație căreia se monitorizează înțelegerea textului)

Când se folosește?

Atunci când:

- lecturăm analitic un text științific, publicistic, un articol de dicționar;
- după evocare, la actualizarea unor informații.

Cum se desfășoară?

- Propuneți un text științific, publicistic, un articol de dicționar.
- Oferiți instrucțiunile: *Puneți pe câmp "V" – în dreptul ideilor ce confirmă ceea ce știți; "+" – dacă informația este nouă și o acceptați; "-" – dacă informația diferă de ceea ce știți; "?" – dacă informația este confuză și solicita o documentare suplimentară.*
- După citirea textului, treceți în revistă notele cursanților și organizați o discuție în baza semnelor "V", "+" și "?".

Request/Procedeul cercetării

(tehnică de lectură în perechi)

Când se folosește?

Atunci când:

- vrem să cercetăm profund un text;
- urmărim formularea de întrebări și răspunsuri;
- dorim să formăm abilități de muncă intelectuală.

Cum se desfășoară?

- Pregătiți un text științific, delimitat clar în alineate.
- Formați perechi de participanți.

- Formabilii citesc un fragment, după care se opresc, își adresează câte o întrebare și oferă răspuns.
- Procedura se repetă după fiecare fragment.
- La sfârșitul activității, discutați cele mai dificile întrebări, care vizează nu numai informația de suprafață, dar și cea care impune o cercetare profundă a textului.

Predarea complementară (tehnică de învățare în grup)

Când se folosește?

Atunci când:

- avem de studiat un text științific;
- dorim să formăm abilități de lider;
- urmărim dezvoltarea competențelor de discuție pe baza unui text.

Cum se desfășoară?

- Pregătiți un text științific, multiplicați-l, împărțiți-l în atâtea fragmente câți membri vor fi în echipă.
- Formabilii citesc individual primul fragment. Cursantul cu rol de profesor (numit de formator) rezumă cele citite și lansează 2 întrebări. După ce colegii răspund la ele, alege o persoană care va fi profesor pentru al doilea fragment.
- Procedura se reia pentru fiecare secvență.
- Toți membrii echipei trebuie să exercite rolul de profesor.

REFLECȚIA, a treia etapă a cadrului din strategia *gândirii critice*, solicită operațiile *Comunică!* și *Decide!*. În acest context, potrivite sunt tehnicile care le oferă formabililor posibilitatea de a-și exprima părerea, de a lua atitudine în raport cu subiectul studiat.

Graficul T (tehnică de discuție în contradictoriu)

Când se folosește?

Atunci când:

- dorim să organizăm/să monitorizăm o discuție;
- vrem să obținem niște concluzii;
- urmărim formarea abilităților de argumentare.

Cum se desfășoară?

- Formulați o problemă binară, fie derivată dintr-un text artistic, fie de ordin științific.
- Utilizați un tabel cu două coloane simetrice, obținând: în stânga – partea afirmativă a binomului (*da, bine, pro, forte*), iar în dreapta – partea negativă (*nu, contra, puncte vulnerabile*).
- Oferiți timp întru studierea problemei și construirea argumentelor pentru ambele aripi ale graficului.
- Înscrieți toate argumentele pe poster, evitând repetarea lor.

- Organizați discuția în baza argumentelor/contraargumentelor sau apelați la *Pânza discuției*.

PRES

(tehnică de scriere a unui text argumentativ)

Când se folosește?

Atunci când:

- dorim să sintetizăm ideile unei discuții;
- formăm abilități de argumentare.

Cum se desfășoară?

- Acumulați idei într-o discuție organizată în *Graficul T*, în *Roata* etc.
- Solicitați redactarea unui text argumentativ după următoarea structură: *Prezintă ideea pe care o susții, Raționamente, Exemplu, Sinteză*.
- Textele pot fi evaluate în *Revizuire circulară* sau pot fi citite în plen.

Pentru etapa **EXTINDERE** (care, de fapt, se derulează fără prezența formatorului, adică *dincolo* sau *după*), sugerăm tehnici care îi fac pe cursanți să acționeze în situații autentice și presupun muncă intelectuală îndelungată, soldată cu un produs: *Eu cercetez, Diagrama cauzelor și a efectelor (Osul de pește), Proiectul*.

De ce recomandăm tehnicile strategiei gândirii critice?

Deoarece:

- sunt flexibile și ușor adaptabile la diferite condiții de lucru;
- sunt universale în raport cu vârsta cursanților;
- sunt interșanjabile în raport cu etapele cadrului E-R-R-E;
- au un puternic impact motivațional asupra cursanților;
- permit asimilarea temeinică a materiei de către toți participanții într-un timp relativ scurt.

Indiferent de tipul de strategie pentru care optați, de forma de lucru preferată, rolul formatorului constă în a crea un mediu de învățare optim, căci, în procesul de formare, ambii actanți sunt în continuă interacțiune, iar aceasta înseamnă comunicare, grație căreia se stabilesc relații, instruirea devenind mult mai nuanțată și persuasivă.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bocoș M.-D. Instruirea interactivă: repere axiologice și metodologice. Iași: Polirom, 2013.
2. Cartaleanu T., Cosovan O., Zgardan-Crudu A., Bolocan V., Suff E., Șișcanu-Boz O. Didactica studiului integrat al limbii și literaturii române în gimnaziu. Chișinău, 2014.
3. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău-București: Litera Internațional, 2000.
4. Nicu A. Strategii de formare a gândirii critice. București: EDP, 2007.
5. Temple Ch., Steele L.J., Meredith S.K. Aplicarea tehnicilor LSDGC. Supliment al revistei *Didactica Pro...*, nr. 2, 2003.

ACTIVITĂȚI DE SPARGERE A GHEȚII

Valentina CHICU

Care este rolul activităților de *spargere a gheții*?

Spărgătoarele de gheață sunt nave special construite și dotate pentru a sparge gheața din mări, fluvii, porturi. Doar datorită acestora căile devin navigabile în perioada rece a anului. În demersurile de formare a adulților sunt indispensabile instrumentele de *spargere a gheții*, pentru ca „drumul spre cunoaștere, spre dezvoltare profesională și personală” să fie posibil și ușor de parcurs de către fiecare cursant în parte. I. Negreț-Dobridor, în tratatul *Știința învățării*, descrie rolul exercițiilor de *spargere a gheții* ca fiind cel de „dezinhibare a participanților”.

Tehnicile de *spargere a gheții* constituie o familie de activități activ-participative, care au ca scop crearea unui climat de învățare relaxant și reconfortant. Acestea au și rolul de a încuraja participării, inclusiv formatorul, de a interacționa și a se cunoaște în contexte neobișnuite. Utilizate în debutul instruirilor, corect aplicate și moderate eficient, ele vor asigura reușita oricărui demers.

Ce reprezintă „gheața” care trebuie spartă?

Planificarea unei activități de *spargere a gheții* poate fi realizată doar dacă avem un răspuns clar la întrebarea: *Ce reprezintă gheața care trebuie spartă?* (ori, altfel spus, *Unde vrem să ajungem după spargerea gheții?*). Răspunsul poate fi obținut doar analizând particularitățile participanților. În acest context, Tim Hallet evidențiază 4 situații specifice, în funcție de criteriile de constituire a grupurilor. Vom concretiza pe ce se centrează activitatea de *spargere a gheții* în fiecare caz aparte.

	Descrierea situației	„Gheața” care trebuie spartă
1	Participanții nu se cunosc, dar au interese comune.	Participanții nu s-au întâlnit anterior și vor lucra eficient împreună dacă se vor cunoaște.
2	Participanții sunt exponenți ai unor medii și culturi diferite.	Participanții vor putea conlucra eficient dacă se va construi un mediu prietenos, de acceptare a diferențelor, un mediu ce inspiră încredere.
3	Participanții reprezintă diferite niveluri în ierarhia organizațională (manageri, asistenți, tehnicieni etc.).	Participanții percep diferit statutul social al colegilor de grup și vor putea lucra eficient dacă, pe parcursul activității de formare, se vor „șterge” deosebirile sociale, ceea ce va permite implicarea tuturor de pe poziții egale.
4	Participanții sunt formatori, speakeri, experți din diverse organizații.	Participanții au experiențe similare și vor conlucra eficient dacă vom construi o platformă de discuții la subiectul abordat și vom pune în valoare experiența fiecăruia dintre ei.

Formatorul va alege tehnicile pentru etapa de *spargere a gheții* reieșind din rezultatul așteptat. De exemplu, la sfârșitul activității, participanții: vor cunoaște numele tuturor colegilor; vor colabora în grup începând chiar cu prima sesiune; vor depăși barierele în comunicare etc. Selectarea tehnicilor se va face în funcție de obiectivele activității de formare și de grupul de cursanți.

Pentru a asigura reușita activităților de *spargere a gheții*, formatorul va lua în considerare următoarele aspecte:

- Fiecare activitate va fi axată doar pe "gheața" care trebuie eliminată. Nu încercați să topiți tot „aisbergul”; pentru o sesiune este suficient un singur exercițiu de acest tip.
- În procesul de planificare, formatorul stabilește obiective specifice/rezultate concrete pe care urmează să le atingă prin exercițiul ales.
- Pentru a-și îndeplini misiunea, activitățile de *spargere a gheții* trebuie să fie simple, ușor de înțeles.
- Implicarea în activitate a tuturor participanților este obligatorie.
- Întrucât participanții au experiențe diferite, împărtășesc valori și principii diferite, activitatea va exclude orice moment ofensator.
- Exercițiile din această categorie au menirea să pregătească participanții pentru activitățile ulterioare, ele nu își propun să creeze o atmosferă specifică unui club de distracții.
- În procesul de planificare, fiecare formator trebuie să se gândească cum s-ar simți el dacă ar participa la activitate.

Există mai multe tipuri de exerciții de *spargere a gheții*. Le vom descrie doar pe cele de prezentare și de cunoaștere interpersonală, activitățile oferind oportunități de valorificare a caracteristicilor pozitive ale persoanelor implicate în formare și necesitând o ambianță în care fiecare să se simtă valoros, respectat și apreciat. Este important ca participanții să nu fie presați să prezinte informații pe care nu doresc să le împărtășească.

Cartea de vizită

Participanții nu se cunosc, s-au întâlnit pentru prima dată la această activitate.

Materiale necesare: instrumente de scris, de colorat; fișe de carton de format A5 pentru cărțile de vizită.

Algoritm:

Fiecare participant va elabora, timp de 5 minute, și va prezenta, timp de 30-45 de secunde, cartea sa de vizită. Toate cărțile de vizită vor fi expuse în sala de lucru.

Reguli de respectat:

- ✓ Cartea de vizită va conține neapărat înscrisuri și reprezentări grafice (de ex., un simbol). Înscrierile vor reflecta *cel puțin 5* aspecte ale activității, caracteristici, principii/valori ale persoanei.
- ✓ Participanții vor respecta limitele de timp anunțate.

Sugestii pentru moderator:

- Explicați esența și importanța cărții de vizită. (Cartea de vizită nu este un

simplicu cartonaș cu date de contact, ci un înscris care te reprezintă, care poate deveni un instrument de promovare etc. De aceea, contează fiecare detaliu inclus.)

- Subliniați că exercițiul nu cere "difuzarea" unor date cu caracter personal (de ex., numărul de telefon).
- Începeți prezentările doar după ce vor fi expuse toate cărțile de vizită.
- Permiteți-le participanților să adreseze după fiecare prezentare, dacă este cazul, întrebări de precizare.

Interviul

Participanții nu se cunosc, s-au întâlnit pentru prima dată la această activitate.

Materiale necesare: instrumente de scris și foi pentru notițe.

Algoritm:

Participanții se vor intervieva și prezenta reciproc, realizând următorii pași:

- vor elabora o listă de întrebări, pe care le vor adresa ulterior colegului, cu intenția de a-l cunoaște/„descoperi” (2-3 minute);
- în perechi, își vor adresa întrebările pregătite și vor nota răspunsurile (6 minute, adică câte 3 pentru fiecare);
- individual, timp de 2 minute, vor ordona notițele făcute în baza interviului și se vor pregăti să prezinte colegul în plen;
- vor prezenta colegul (30-45 de secunde).

Reguli de respectat:

- ✓ Se va monitoriza timpul alocat pentru fiecare etapă.
- ✓ Participanții se vor intervieva în șoaptă.
- ✓ Se vor evita întrebări ce ar putea incomoda/ofensa colegul.
- ✓ Prezentarea colegului va fi construită în baza informațiilor obținute, a impresiilor din timpul interviului. Aprecierile sunt interzise!

Sugestii pentru moderator:

- Pentru o înțelegere mai bună a exercițiului, notați pe un poster și explicați ce acțiuni presupune fiecare etapă.
- Sugerați-le participanților să includă în listă întrebări cât mai variate, mai relevante în contextul activității desfășurate.
- La formarea perechilor, efectuată prin extragere, puteți folosi fișe colorate (câte 2 de fiecare culoare), fișe cu simboluri (câte 2 cu simboluri identice) etc.
- După fiecare prezentare, oferiți persoanei vizate ocazia să precizeze/completeze/comenteze anumite lucruri despre sine, dacă este cazul. Limitați aceste intervenții în timp (de ex., 15 secunde).

Mingea cu întrebări sau Întrebarea mingii (question ball)

Participanții activează în domenii similare/în aceeași organizație, s-au întâlnit anterior și se cunosc (în linii generale).

Materiale necesare: o minge de mărime medie, pe care se pot scrie întrebări; un ceas mare (pentru respectarea timpului oferit formulării răspunsului la întrebare).

Algoritm:

Participanții, aranjați în cerc, aruncă mingea de la unul la altul. La prinderea mingii, fiecare va răspunde la una din întrebările notate pe ea sau va continua un enunț.

Reguli de respectat:

- ✓ Participantul prinde mingea cu ambele mâini.
- ✓ Participantul răspunde la întrebarea indicată de degetul arătător de la mâna dreaptă, în momentul prinderii mingii, având la dispoziție 30 de secunde.
- ✓ Participantul strigă numele colegului căruia îi aruncă mingea.

Sugestii pentru moderator:

- Numărul întrebărilor trebuie să constituie cel puțin $\frac{1}{2}$ din numărul participanților. Acestea vor fi alcătuite în funcție de obiectivele activității de formare și ale celei de *spargere a gheții*. Pe minge pot fi notate și începuturi de enunțuri, care trebuie continuate. Întrebările și enunțurile pot fi citite înainte de demararea exercițiului, pentru ca participanții să știe la ce să se aștepte.
- Exercițiul se va realiza cu implicarea tuturor celor prezenți (inclusiv moderatorul).
- Mingea va ajunge cel puțin de 2 ori la fiecare persoană.
- Accentuați că nu există răspunsuri greșite, deoarece întrebările solicită o opinie.
- În final, încurajați participanții să aplaude pentru gândurile frumoase exprimate pe parcurs.

Exemple de întrebări și enunțuri: Cu ce realizări profesionale din ultimii ani vă mândriți? Care este cea mai de preț lecție învățată de la cei apropiați? Ce lucruri noi ați învățat în ultimul an și cum le-ați învățat? Dacă aș fi ministrul educației, aș...; Dacă aș fi..., aș...; Dacă ar fi să locuiesc în altă țară, aș alege..., deoarece...; Dacă aș învăța să..., aș putea să...; Dacă aș câștiga 1 mln de dolari, aș... ; Ce înseamnă *integritate*? Toți oamenii trebuie să respecte principiul..., pentru că...; Principiul de care mă conduc este...; Filmul meu preferat este..., deoarece...; Partea cea mai interesantă a activității mele constă în...; Prietenii mă consideră...; Mi-am propus să realizez în anul curent următoarele...

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Moldovanu I. et al. 855 de jocuri și activități. Ghidul animatorului. Chișinău, 2005. Pe: <http://www.marinpredapitesti.ro/wp-content/uploads/2013/11/Cartea-mare-a-jocurilor.pdf>
2. Negreț-Dobridor I. Știința învățării. De la teorie la practică. Iași: Polirom, 2005.

JOCURI DE ENERGIZARE ÎN CADRUL SESIUNILOR DE FORMARE

Valentina OLARU

De ce trebuie să folosim jocuri de energizare în activitățile de formare cu adulții? Doar ei de multă vreme nu mai sunt copii! Acest gând deseori îi frământă pe formatori. În opinia unora, jocurile de energizare sunt o simplă pierdere de timp, alții le cataloghează drept factori perturbatori, care distrag atenția cursanților de la lucrurile importante. Cu toate acestea, mulți formatori au încredere totală în ele, considerându-le indispensabile creării unei atmosfere de lucru prielnică, concentrării atenției participanților asupra unor momente concrete ale activității. Pentru a putea alege între opțiunile de mai sus, trebuie să realizezi singur astfel de activități, iar pentru încurajare, amintește-ți de poezia *Trei fețe* de Lucian Blaga:

Copilul râde: "Înțelepciunea și iubirea mea e jocul!"

Tânărul cântă: "Jocul și-nțelepciunea mea-i iubirea!"

Bătrânul tace: "Iubirea și jocul meu e-nțelepciunea!"

De ce?

La diverse faze ale unei sesiuni de formare, participanții se vor simți obosiți, vor pierde din concentrare. Jocurile de energizare sunt activități dinamice, care au scopul să îmbunătățească circulația sanguină în tot corpul, aducând un plus de energie după o pauză sau o activitate statică îndelungată. Selectate și adaptate riguros, ele pot fi folosite ca o evocare pentru introducere în subiect.

Jocurile de energizare trebuie să fie scurte și distractive. Mișcarea și râsul care le însoțesc pun în funcțiune mecanismul de relaxare psihologică și fizică. Utilizate cu entuziasm și ajustate la grupul spre care se îndreaptă, acestea permit:

- ✓ a determina o stare sau a crea o atmosferă benefică în comunitatea de formare;
- ✓ a "trezi" participanții înainte de o activitate sau în timpul acesteia;
- ✓ a restabili atenția și capacitatea de concentrare a participanților;
- ✓ a diminua starea de monotonie sau tensiune;
- ✓ a schimba locul de aflare în spațiu a cursanților;
- ✓ a trece mai ușor de la o activitate la alta;
- ✓ a încheia o activitate sau ziua pe o notă pozitivă.

Există foarte multe tipuri de energizante. Deseori, jocurile descrise în sursele de specialitate îți pot sugera idei pe care, explorându-ți creativitatea, le poți dezvolta într-o obținerea de noi jocuri.

Cum?

* * *

Scop: La sfârșitul exercițiului, participanții vor avea un tonus ridicat, vor fi bine dispuși și motivați pentru activitățile care urmează.

Timp de desfășurare: 5-7 minute.

Materiale: nu sunt necesare.

Exemple de energizante:

Pizza

1. Rugați cursanții să se aranjeze în cerc, unul în spatele celuilalt, cu mâinile pe umerii persoanei din față (dacă jocul se desfășoară într-o încăpere în care nu se poate forma un cerc, folosiți spațiul cum considerați de cuviință).
2. Formatorul anunță sarcina de realizat – "prepararea unei pizze", cu respectarea următoarei proceduri:
 - se frământă aluatul;
 - se taie salamul și se presară uniform pe blat;
 - se taie și se presară legumele;
 - se pune ketchup-ul;
 - se presară cașcavalul.
3. Fiecare pas presupune masarea persoanei din față, ceea ce descrie cât mai elocvent fiecare etapă din prepararea pizzei.
4. După realizarea tuturor operațiilor și numai după ce moderatorul anunță care este ultima etapă, se mimează că se deschide ușa cuptorului, se împinge tava și se închide ușa (moment în care fiecare participant simulează că îl împinge de umeri pe cel pe care tocmai l-a masat, scuturându-l ușor!).
5. De reținut că jocul se desfășoară într-un ritm alert.

Hochei Cochei

Participanții, aranjați în cerc, interpretează cântecul (poate fi ales orice ritm muzical) și realizează mișcările dictate de versuri: „*Pui piciorul drept înăuntru,/ Scoți piciorul drept în afară./ Il pui, îl scoți/ Și-l agiți cât de tare poți./ Tu faci Hochei Cochei* (participanții își răsucesc trunchiul în stânga și în dreapta)/ *Și te rotești./ Asta-i tot ce trebuie să îndeplinești!*”. Cântecul poate fi repetat de mai multe ori, înlocuind piciorul drept cu alte părți ale corpului: piciorul stâng, mâna dreaptă ș.a.

* * *

Scop: La sfârșitul exercițiului, participanții vor face schimb de locuri și vor forma grupuri aleatorii.

Timp de desfășurare: 7-10 minute.

Materiale: nu sunt necesare.

Exemple de energizante:

Mototor Mania

1. Aranjați participanții în cerc și propuneți-le să numere de la 1 la... , în funcție de câte echipe doriți să formați.
2. Echipele vor avea 3 minute pentru "a deveni un obiect motorizat", adică fiecare membru va participa ca element al acelui obiect. După expirarea timpului alocat, grupurile vor demonstra mișcările și sunetele produse de obiect, colegii urmând să ghicească ce este reprezentat.
3. Dacă obiectul nu e identificat de nici o echipă, atunci grupul-autor va spune despre ce este vorba.
4. Fiecare prezentare va fi urmată de aplauze.

Titanic

1. Participanților li se aduce la cunoștință că au câștigat un bilet pentru o croazieră la bordul faimosului *Titanic*. Ei au posibilitatea să se plimbe pe puntea navei, să danseze și să comunice cu ceilalți pasageri într-o ambianță plăcută, fără a bănuși că-i așteaptă un pericol.
2. În momentul când vasul va începe să se scufunde, participanții vor avea șansa să-l părăsească cu ajutorul bărcilor de salvare.
3. Deoarece bărcile sunt într-un număr limitat, cifra persoanelor care vor fi imbarcate va fi anunțată de fiecare dată de formator.
4. Cursanții vor fi lăsați să se distreze un pic, după care va fi numită câte o cifră. Ultima cifră va corespunde numărului de persoane de care este nevoie pentru a constitui un grup de lucru.

Nota bene!

Energizantele, indiferent de cine le propune (formatorul sau cursanții), trebuie să respecte limitele decenței și implicarea benevolă. Utilizându-le, formatorul trebuie să asigure: securitatea participanților, având grijă ca mișcarea/deplasarea să nu provoace accidente și traume, să nu creeze disconfort; evitarea glumelor pe seama cuiva și luatul în derâdere. În momentul selectării jocurilor, luați în considerație specificul grupului (vârsta, funcția, genul) și încercați să intuiți cum se vor simți cursanții în rolurile delegate.

Pentru mai multă informație, consultați:

1. 850 de jocuri și activități. Ghidul animatorului. UNICEF. Chișinău, 2005.
2. Emilian I., Ursu V. Dezvoltare pentru viață. Chișinău: Pontos. 2004.
3. Derlogea Ș. 50 de jocuri și rolul lor în consolidarea echipei. București: Amaltea, 2006.
4. McKee N. (coord.) Games and exercises. UNICEF-ESARO, 1998.
5. Moldovanu I., Culea L. Cartea mare a jocurilor. Chișinău: CIDDC, 2002.
6. Shapiro D. Conflictele și comunicarea. Chișinău: ARC, 1998.
7. Козмина О., Кочешев И., Хелемский М. Игровое приложение или шпаргалка на все случаи жизни. Киев: Полиграф, 2001.

METODE DE DEZVOLTARE A CREATIVITĂȚII LA ADULȚI

Valentina OLARU

De ce?

Creativitatea, un fenomen indispensabil oricărui domeniu al vieții, înseamnă, conform DEX, „capacitatea de a crea, de a produce valori”. Societatea contemporană are nevoie de oameni creativi, inventivi, ingenioși, educația nonformală oferind un mediu propice stimulării gândirii creative, care presupune găsirea mai multor rezolvări la o problemă, mai multor răspunsuri la o întrebare etc.

Există o multitudine de tehnici de depășire a ”obișnuințelor de gândire” în cadrul activităților de formare – *Brainstorming*, *Explozia stelară*, *Metoda pălăriilor gânditoare*, *Incidentul critic*, *Phillips 6/6*, *Tehnica 6/3/5*, *Controversa creativă*, *Acvariul*, *Frisco*, *Sinectica*, *Delphi* etc., descrise pe larg în literatura de specialitate. Noi însă vom prezenta câteva metode ajunse în vizorul publicului mai rar.

Cum?

Metoda Ce ar fi dacă...

Cursanții sunt solicitați să realizeze o descriere sau un desen care ar reprezenta lumea după o schimbare majoră (de ex., forța de gravitație ar crește de 10 ori; ar dispărea cuvintele; toate formele volumetrice ar deveni plate; oamenii s-ar muta cu traiul pe Lună etc.). Pot fi sugerate predicții relevante domeniului de activitate al formabililor. Metoda permite ieșirea din tipare și găsirea de soluții inedite.

Metoda Testul abilităților divergente

Exercițiul presupune determinarea a cât mai multe opțiuni, fezabile și originale, pentru utilizarea unor obiecte obișnuite: foi de hârtie, ziare vechi, cărămizi, anvelope, dopuri, PET-uri etc. Activitatea, desfășurată în echipe de 4-5 persoane, timp de 10 minute, are un randament sporit atunci când participanții au la îndemână obiectele vizate și demonstrează pe viu cum pot fi ele utilizate. Pentru explicație se acordă un punct, iar pentru demonstrație – două. Prezentarea ideilor continuă până la epuizarea acestora, învingătoare fiind o singură echipă. Exercițiul, cu accent pe valorificarea gândirii creative, a originalității, urmărește dezvoltarea capacității de a percepe lucrurile neordinar, inclusiv din perspectiva rolurilor asumate (generatori de idei, lideri, executori).

Metoda Hiperbolizarea

Constă în supradimensionarea sau micșorarea obiectului cercetat, a caracteristicilor sale sau doar a unor componente. De exemplu, participanții își pot imagina că

sunt Gulliver în țara piticilor, având înălțimea unei case cu trei etaje, sau Gulliver în țara giganților, având înălțimea unui creion. Propuneți-le formabililor să lanseze cât mai multe idei pe care le-ar folosi într-o țară sau alta în calitate de rechizite școlare. Exercițiul se realizează individual, timp de 10-12 minute, după care ideile sunt expuse în plen, iar formatorul le notează. Metoda contribuie la generarea de noi asocieri; la dezvoltarea abilităților de a privi lucrurile obișnuite din perspective noi, de a atrage atenția asupra unor caracteristici neobservabile. În final, se va iniția o discuție despre procesul derulat: *V-a fost mai simplu să vă imaginați că sunteți în țara piticilor sau în cea a giganților? De ce? Care dintre ideile prezentate vă par mai interesante? Ce caracteristici ale obiectelor ați descoperit?*

Metoda Perfecționarea

Metoda constă în a propune modalități de perfecționare a unor lucruri obișnuite: o cană, o lopată, un pix; un sistem rutier, o rețea de servicii ș.a. Se pot utiliza procedee ca: înlocuirea unor caracteristici cu altele; determinarea de noi caracteristici în alt mediu; modificarea unui element al obiectului și descrierea noilor particularități.

Metoda aglutinării

Presupune combinarea caracteristicilor unor fenomene incompatibile și descrierea/reprezentarea prin desen a noii realități (de ex.: zăpadă fierbinte, lumină neagră, un copac care aleargă, un urs care zboară, un câine care miaună; a reda gustul sării dulci sau puterea slăbiciunii ș.a.).

Metoda situațiilor neobișnuite

Participanții sunt rugați să se refere la cât mai multe modalități de a acționa, de a rezolva o problemă într-o situație mai puțin comună (de ex.: a ambala frumos și original un cadou având la îndemână doar ziare și bandă adezivă; a transporta pe cineva cu bicicleta fără atașamente speciale; a ajunge de pe scară la un bec până la care mai sunt 20 de cm; a astupa o fisură cu ajutorul materialelor propuse ș.a.). Exercițiul contribuie la dezvoltarea capacităților de a găsi soluții mai puțin ordinare și de a lua decizii. După prezentarea ideilor, se va discuta despre factorii care au stimulat identificarea soluțiilor și despre cei care au frânat luarea deciziilor; despre situații din viață similare și despre rolul cunoștințelor, al creativității în rezolvarea acestora.

Nota bene!

Metodele de dezvoltare a creativității vor ajuta formabilii nu numai la soluționarea problemelor cu care se confruntă în activitatea cotidiană sau profesională, dar și la reducerea timpului alocat luării deciziilor. Utilizarea acestora permite extinderea vizualizării problemei de rezolvat, indiferent de domeniul de activitate al adultului. Este important ca formatorul să pledeze pentru o abordare divergentă a discuțiilor și să le permită participanților să-și exprime liber ideile, opiniile, deoarece anume discuțiile contribuie la conturarea unor adevăruri și lucruri originale.

SITUAȚII DE INTEGRARE SIMULATE

Valentina OLARU

De ce?

Situațiile de integrare simulate se axează pe mobilizarea tuturor cunoștințelor, abilităților și atitudinilor celui educat în rezolvarea de probleme specifice domeniului de formare (exerciții pe baza unor afirmații ipotetice, studii de caz, jocuri de rol, modelare etc.), care pun în evidență potențialul său creativ, valorificându-l la maximum. Utilizarea simulărilor în procesul de instruire a adulților are un puternic potențial formativ, deoarece, vorba lui Confucius, "aud și uit, văd și îmi amintesc, acționez și înțeleg". Aceste situații pot fi concepute de formator în funcție de specificul grupului, ținându-se cont de faptul că simularea este un model simplificat sau abstract al unui model de proces particular, care trebuie asimilat de participanții la un curs de instruire. O inițiativă de integrare poate combina studiul de caz cu jocul de rol, în vederea reproducerii cât mai fidele a unei situații reale. Scopul este facilitarea transferului în practică a cunoștințelor teoretice. Simulările sunt cele mai eficiente metode folosite pentru a urmări comportamentul dezirabil al formabilului în situații din viața de zi cu zi.

Cum?

Alegeți o situație care să le permită participanților să experimenteze procesul de luare a deciziilor în situații reale. Propuneți-le diverse modalități de aplicare a cunoștințelor (să modeleze; să reproducă o discuție; să analizeze un caz dificil din perspectiva unor persoane interesate etc.), care vor contribui la dezvoltarea unor deprinderi și atitudini într-un context asemănător celui real.

Etapile unei simulări sunt:

- 1) Pregătiți participanții să-și asume roluri specifice.
- 2) Anunțați-i care sunt obiectivele, regulile și timpul disponibil.
- 3) Facilitați simularea.
- 4) Întrebați-i ce reacții au avut pe parcursul simulării și ce au învățat, după care formulați un principiu.
- 5) Rugați participanții să numească care este legătura dintre simulare și viața cotidiană.
- 6) Trageți concluzii.

De exemplu:

- ✓ Propuneți-le participanților la un training pentru antreprenori, având un set de cuburi de joacă pentru copii, să construiască și să prezinte schema operațională a viitoarei afaceri.
- ✓ În cadrul unei instruiți vizând dezvoltarea abilităților de confecționare a unor obiecte de decor handmade, anunțați următoarea sarcină:
 - Imaginați-vă că trebuie creat un element de decor pentru

camera de oaspeți a unei pensiuni turistice de pe malul unui lac. Realizați schița acestui obiect, care va personaliza spațiul și îl va înviora.

- ✓ Dacă veți lucra cu persoane care sunt în căutarea unui loc de muncă, propuneți-le să simuleze o discuție cu angajatorul, în care să negocieze salariul și pachetul social.

Nota bene!

Situațiile de integrare simulate au un pronunțat caracter formativ, dacă participanții sunt responsabili de propriile reacții și se implică activ. Este absolut necesar să se ofere feedback imediat. De menționat că aceste activități consumă mult timp. Formatorul trebuie să fie foarte bine pregătit, în special la capitolul logistică. O simulare este adesea o viziune simplă a realității, dar care reclamă o pregătire riguroasă a situației de învățare și a materialelor folosite.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Manualul formatorului. USAID. Pe: http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pnadi225.pdf
2. Pacearca Șt. Evaluarea competențelor. Ghid practic. București: Aramis, 2013.
3. Research Triangle Institute Romania, under LGAP funded by USAID; Manualul formare de formatori. Centru pentru Informarea Cetățenilor, 2001.
4. Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога. Москва: Академия, 2006.
5. Ментс М. Эффективный тренинг с помощью ролевых игр. Пер. с англ. А. Смирнов, 2002.

DEBRIFAREA – MOMENTUL NUMĂRĂRII BOBOCILOR

Valentina OLARU

De ce?

Folosirea metodelor interactive în cadrul unei instruiți a devenit un lucru obișnuit. Exercițiile interactive oferă o gamă vastă de oportunități de dezvoltare a competențelor, însă simpla lor realizare este insuficientă, dacă nu e însoțită de o reflecție profundă asupra procesului desfășurat. Un lucru absolut necesar după aplicarea unui joc de rol sau a unei simulări este debriefarea activității. Același lucru îl vom face și după încheierea unei sesiuni de formare. În traducere din limba engleză, *a debriefa* înseamnă "a discuta cu o persoană care a terminat de îndeplinit o sarcină și a obține informații despre mersul procesului". În cadrul comunității de formatori, termenul *debriefare* denumește etapa în care se analizează și se evaluează activitatea, grație căreia cursanții au posibilitatea de a revedea, a clarifica, a interpreta și a aprecia "evenimentele" la care tocmai au participat. La rândul său, formatorul, având ca reper percepțiile formabililor, beneficiază de ocazia de a completa, a corecta, a ajusta demersurile de învățare. În urma acestui dialog au de câștigat toți cei implicați în activitate.

Cum?

Pentru un formator, debriefarea include mai multe elemente: planificarea acesteia înainte de activitate; selectarea instrumentelor ce ar facilita discuția etc. Abilitățile de debriefare ale formatorului depind de capacitatea sa de a pune întrebări potrivite la momentul potrivit.

Întrebările de debriefare trebuie să respecte un algoritm, care debutează cu descifrarea emoțiilor trăite și finalizează cu descifrarea celor întâmplate pe parcursul activității. Acestea vor fi urmate de întrebări de extragere a unor învățăminte și de întrebări ipotetice sau speculative.

Etapele debriefării

1. Analizăm emoțiile

Pornim de la emoțiile și trăirile pe care le-au avut participanții. Prima întrebare – *Cum vă simțiți?* – are ca scop descărcarea lor emoțională. Formabilii au nevoie de o perioadă de "aerisire", de eliberare emoțională după activitatea pe care au desfășurat-o, pentru a o putea ulterior analiza la rece, obiectiv. În plus, dacă nu discutăm despre reacțiile afective la începutul debriefării, participanții vor reveni constant la ele. Putem aborda etapa respectivă destul de creativ, rugându-i să se refere la situații din viață cu emoții similare și impactul acestora. Este o modalitate eficientă de a demonstra că faptele noastre pot avea repercusiuni asupra altor persoane. De

exemplu, la debriefarea lucrului în echipă, o persoană care a monopolizat discuția poate să conștientizeze consecințele comportamentului său după reacția de frustrare și iritare a colegilor, ceea ce ar face-o să fie mai atentă pe viitor și să-și revadă poziția de coechipier.

Frecvent, formatorii încep debriefarea cu întrebarea *V-a plăcut activitatea?*, uneori chiar reducând-o la aceasta. Considerăm că ar trebui să evitați asemenea întrebări, deoarece le solicitați indirect participanților să vă evalueze ca formator, dar nu să se gândească la ce au învățat. Dacă doriți să le aflați părerea despre activitate, ar fi bine să o faceți la sfârșit, folosind întrebări mai concrete, nu atât de generale.

2. Derulăm încă o dată filmul activității

Următoarea etapă implică observațiile participanților. Putem formula întrebări de tipul: *Ce a avut loc?* sau *Ce ați observat?*, care îi instigă să deruleze încă o dată filmul activității în căutarea unor învățături prețioase. Încercați să formulați întrebări legate logic și diverse, pentru a-i face atenți la toate elementele procesului. Ghidați-i spre înțelegerea lucrurilor profunde și importante prin intermediul întrebărilor. Înregistrați aspectele identificate de participanți pe flipchart. Evitați "să vorbiți" cu tabla în momentul când desfășurați discuția de debriefare.

3. Descoperim ce am învățat din activitatea pe care am desfășurat-o

După ce participanții și-au exteriorizat emoțiile și au reconstituit evenimentele, vor fi întrebați cu ce s-au ales în urma experienței prin care au trecut: adică CE au învățat, dar nu și DACĂ au învățat ceva. De regulă, ei evidențiază învățămintele trase. Dacă le este greu să le formuleze, sugerați-le dvs. care sunt acestea, ei urmând să vină cu date și fapte care să le susțină sau să le combată. O modalitate utilă în acest scop este *tehnica propozițiilor neterminate*: formatorul scrie pe fișe începuturi – sugestive – de enunțuri, iar participanții, extrăgând fișele pe rând, încearcă să continue enunțurile, astfel reușind să enumere elementele învățate.

De exemplu:

- *Mi-a fost de ajutor faptul că am beneficiat de* _____.
- *Metoda care m-a făcut să înțeleg mai bine* _____.
- *Cel mai important lucru pe care l-am învățat în cadrul activității de grup a fost* _____.
- *Mi-a fost dificil să înțeleg* _____.
- *Ceea ce încep să învăț este* _____.

O întrebare importantă care continuă șirul este: *Cum pot aplica experiențele acumulate în cadrul trainingului în activitatea ulterioară sau în viața de zi cu zi?* Nu este exclus ca formabilii să afirme că în viață lucrurile stau diferit și deci o aplicare a celor însușite nu este posibilă. Dar dacă ați realizat o activitate coerentă și în corespundere cu sugestiile din ghidul de față, mai mult ca sigur că aceasta nu se va întâmpla.

4. Ce ar fi fost dacă... sau Cum ar fi fost altfel

Următorul bloc de întrebări vine să consolideze procesul de învățare prin încurajarea participanților să speculeze, să facă presupuneri legate de activitate. În primul rând, întrebați-i despre condițiile de derulare a activității:

- *Rezultatele ar fi fost altele dacă ați fi avut la dispoziție mai mult timp?*
- *Ați fi interacționat altfel dacă ați fi fost premiați pentru îndeplinirea printre primii a sarcinii?*
- *Prezența unor evaluatori ar fi schimbat ceva?*

În al doilea rând, interesați-vă dacă acum ar face ceva altfel decât au făcut-o în timpul activității. La moment, analizând demersul în scopul îmbunătățirii lui, formabilii ar putea fi mult mai autocritici. Continuați cu întrebări privind regulile de respectat în cadrul activității:

- *Cum am putea modifica regulile pentru a eficientiza activitatea?*
- *Ce concluzii putem desprinde din faptul că l-am lăsat pe X să încalce regulile?*
- *Ce reguli ar fi făcut simularea mai reală? etc.*

Aceste întrebări pot genera descoperiri noi legate de procese și relații, ajutând cursanții să examineze strategii alternative de acțiune. Nu în zadar debriefarea se mai numește *învățarea de după învățare*.

Nota bene!

Acordați debriefării un timp aproximativ egal cu cel alocat activității. Dacă la activitate au participat doar o parte dintre formabili, obțineți răspunsuri mai întâi de la ei și apoi de la "observatori". Identificați deciziile luate și modul în care au fost luate. Scoateți în evidență și analizați rolurile interpretate. Construiți modele de informații, comportamente și atitudini. Clarificați situațiile problematice, conflictuale. Discutați despre comportamentele alternative. Creați un mediu prielnic exprimării libere a opiniilor, acceptării tuturor ideilor. Evitați atacurile la persoană. Fiți siguri că ați încheiat ciclul învățării și ajutați cursanții să planifice aplicarea celor învățate în viața reală.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Ardeleanu C. Educația adulților. Reșița: Neutrino, 2007.
2. Brezeanu I. Ghid pentru formarea formatorilor. Galați: Academica, 2001.
3. Sava S. Educația adulților. București: Polirom, 2007.
4. Хохлова О.Н. Современные образовательные технологии в вузе: справочник. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2011.
5. Хуторской А.В. 55 методов творческого обучения: Методическое пособие. Москва: Эйдос, Издательство Института образования человека, 2012.
6. Методы эффективного обучения взрослых: Учебно-методическое пособие/Е.А. Аксенова, Т.Ю. Базаров, Лукьянова Н.Ф. и др. Москва-Берлин: ИПК Госслужбы – DSE, 1999.

MATERIALE DIDACTICE

Daniela PĂDURE

„La ce bun, gândi Alice, e o carte fără desene sau dialoguri?”
(Lewis Carroll, *Alice în Țara Minunilor*)

Materialele didactice sunt precum cheița de aur pe care a găsit-o Alice din Țara Minunilor. Uneori, se pare, fie încuietorile sunt prea mari – adică informația este prea multă și complicată, fie cheia este prea mică – adică materialele sunt nepotrivite, riscând, astfel, să nu deschidem pe parcursul trainingului nicio ușă. Dar, asemeni lui Alice, merită să încercăm din nou, de această dată însă dând la o parte perdeaua necunoașterii procesului de elaborare și ajustare a materialelor scopului activității de formare, descoperind cu mare încântare că încuietoarea și cheia se potrivesc perfect.

Vă propunem o serie de răspunsuri la principalele întrebări legate de elaborarea suporturilor didactice.

De ce materiale didactice am putea avea nevoie în cadrul activităților de formare?

Avem nevoie de prezentări electronice (PPT), postere, materiale distributive.

La ce folosesc materialele didactice?

Materialele didactice sunt instrumente pe care formatorul le concepe pentru:

- ✓ a capta atenția participanților și a o menține, a o orienta spre subiectul abordat;
- ✓ a facilita înțelegerea, perceperea, memorarea temei;
- ✓ a dezvolta abilitatea de observare conștientă;
- ✓ a dezvolta capacitatea de autocontrol;
- ✓ a crește motivația pentru învățare;
- ✓ a spori diversitatea în învățare și a evita monotonia.

Un material vizual, audio sau tipărit face uneori mai mult decât o mie de cuvinte. Este mult mai eficient să arăți imaginea unei cărți decât să vorbești despre ea. Combinația demonstrație-explicație îmbunătățește reținerea informației.

Memorarea =



80% +



20%

Suporturile didactice se aleg în funcție de:

- temă;
- participanți – pentru anumite categorii de formabili (de ex., din domeniul tehnic), ar fi mai ușor să învețe la început să realizeze o prezentare PPT și apoi un poster;

- timp – economisește timpul formatorului, "acumulările" pot fi folosite pentru explicații suplimentare.

Cum elaborăm materialele didactice?

Suporturile didactice solicită din partea formatorului o bună structurare și concentrare a informației – cu alte cuvinte, maximum de informație cu minimum de resurse. Vor fi evitate toate detaliile inutile, care fac dificilă perceperea materialului.

1. PREZENTĂRILE ELECTRONICE (PPT) – pot fi create cu ajutorul programului Microsoft Power Point și al programului Prezi. Primul este foarte popular și pe larg utilizat, cel de-al doilea – mai puțin cunoscut și aplicat. De aceea, în continuare ne vom referi la programul Microsoft Power Point. În cazul în care nu știți cum să-l folosiți, aveți la dispoziție suportul pentru începători oferit de compania Microsoft (accesați link-ul indicat în bibliografie).

a. Ce trebuie să știți despre prezentări?

- Prezentarea este o succesiune de slide-uri (ecrane) ce conțin text, imagini, diagrame (*chart*-uri), tabele, într-o formă animată, eventual însoțite de sunet.
- Prezentarea poate fi tipărită; prin afișarea pe o foaie A4 a unui număr specificat de slide-uri (2, 4 sau 6) aceasta devine material distributiv.
- Fiecare obiect poate fi redimensionat, obținând, astfel, o nouă aranjare în pagină (slide) a elementelor.
- În momentul prezentării în fața publicului, trecerea de la un slide la altul poate fi efectuată automat; mouse-ul poate avea rolul de arătător; timpul de expunere a fiecărui slide poate fi cronometrat.

b. Care sunt regulile de elaborare a unei prezentări?

Indiferent de programul ales, există câteva momente-cheie de care trebuie să Țineți cont la elaborarea prezentărilor:

- denumirile vor fi scurte;
- se vor utiliza atât litere mari, cât și mici;
- un slide va cuprinde o singură idee, expusă în cel mult 6-7 rânduri;
- fiecare rând va conține în jur de 6-7 cuvinte;
- slide-urile vor include imagini.

Prezentarea electronică este o succesiune de imagini, care se derulează pe ecranul calculatorului sau se proiectează. Prin dezvoltarea mijloacelor multimedia, succesiunea de imagini poate fi însoțită de muzică, animație, clip-uri, documente sau pagini Web. Astfel, o prezentare este prin excelență un document multimedia, care diferă de un document static, cum ar fi un document Microsoft Word, prin dinamica activării diferitelor secțiuni în timpul show-ului. Prin urmare, trebuie să se facă o distincție între momentul creării prezentării (proiectarea imaginilor succesive și a legăturilor necesare) și momentul execuției prezentării, similară distincției dintre turnarea unui film și proiectarea acestuia în cinematografe [5].

O mare parte din formabili percep informația mai bine vizual, ei o asimilează mai ușor dacă văd imagini, grafice, hărți etc. Pentru fiecare idee importantă se va oferi o imagine relevantă;

- accentul va fi pus pe informații-cheie: atunci când se folosesc diagrame, vor fi lăsate doar datele esențiale;
- mărimea caracterului va fi de 32, pentru a fi citit ușor de la distanță;
- titlul se va scrie cu caractere de mărimea 36-44 și va fi aliniat pe stânga;
- în colțul din dreapta jos al fiecărui cadru va fi inserată eticheta formatorului și/sau a proiectului pe care îl prezintă;
- se vor folosi culori calde; culorile reci vor fi utilizate doar pentru fundal (background);
- se vor lăsa spații libere, în special în jurul slide-ului, pentru a crea o senzație de aerisire și pentru a delimita câmpul de conținut;
- se va asigura un echilibru între componentele slide-ului: text, imagini, scheme etc.;

Noțiunea de *comunicare*

- ✓ Înștiințare, știre, veste
- ✓ Raport, relație, legătură
- ✓ Referat științific
- ✓ Acțiunea de a comunica și rezultatul ei




Figura 1. Model de prezentare a informației și a imaginii pe slide

Figura 2. Model de prezentare a datelor statistice

Aliniere exactă la dreapta	Aliniere ierarhică	Aliniere dinamică	Aliniere asimetrică
			

Figura 3. Modele de amplasare a informației pe slide

- contează contrastul dintre culori (contraste puternice – galben și negru, alb și albastru, verde și alb; contraste slabe – verde și roșu, roșu și negru, roșu și alb, galben și roșu; contraste nerecomandabile – oranș, roșu și violet; oranș, galben și turcoaz);
- fonturile de litere potrivite sunt: Times New Roman, Arial, Bookman Old Style, Gill Sans, Courier New.

Tabelul 1. Modalități de prezentare publică a informațiilor de pe slide-uri

Așa NU prezentăm	Așa DA prezentăm
A te întorce cu spatele la auditoriu atunci când explici materialul vizual	A păstra contactul vizual cu auditoriul
A citi textul de pe foi sau slide-uri	A folosi notițe de câteva culori, în funcție de importanța mesajului
A te poziționa în fața ecranului de proiecție	A face prezentarea lângă ecran, într-o poziție comodă pentru toți
A te legăna, a te plimba de ici-colo	A te mișca cu pași mici în direcția auditoriului și a reveni lângă ecran
A sta într-un picior	A depărta picioarele la nivelul umerilor, pentru a da stabilitate corpului
A sta într-un singur loc	A face mișcări lente și gesturi măsurate
A răsuca în mână un pix, un creion, un alt obiect	A ține arătătorul și creionul în mână doar dacă sunt folosite pentru a urmări informația

c. *Ce vom evita în prezentarea electronică?*

- ✓ Mai mult de 6 cuvinte scrise consecutiv cu majuscule;
- ✓ Mai mult de 2 tipuri de caractere pe slide (bold și italic; bold și underline);
- ✓ Mai mult de 4 culori, pentru că obosește ochiul, slide-ul devenind prea pes-
trit;
- ✓ Reținerea atenției formabililor pe un slide mai mult de 1 minut; numărul de
slide-uri va fi stabilit în funcție de timpul alocat prezentării (în minute);
- ✓ Transcrierea textului fără a-l structura pe idei, pentru a putea fi vizualizat și
înțeles mai ușor. Astfel, slide-urile vor fi foarte încărcate, iar participanții se
vor concentra pe citirea informației, și nu pe ascultarea formatorului;
- ✓ Prezentarea să dureze mai mult de 20 de minute.

d. *Cum vom prezenta public?*

(a se vedea Tabelul 1)

e. *Când utilizăm prezentarea electronică?*

Aceasta este binevenită la: prezentarea unor cunoștințe noi; studierea unor teme
cu un volum mare de informație, cu demonstrații extinse și desene complicate;
reactualizarea cunoștințelor în cadrul miniprelegerilor; prezentarea unor probleme
cu un conținut aplicativ, pentru brainstorming; prezentarea unor întrebări, sarcini,
reguli de desfășurare a activității etc.

f. *Cât de des putem utiliza prezentările electronice?*

Nu vom recurge la o prezentare electronică pe tot parcursul formării; aceasta va fi
combinată cu alte materiale didactice (de ex., poster, fotografii, obiecte, modele etc.).

2. POSTERUL, utilizat pe larg în cadrul educației adulților, reprezintă atât un
instrument de comunicare, cât și unul de instruire și evaluare.

a. *Ce trebuie să știți despre poster?*

Rolul acestuia constă în:

- a capta atenția participanților;
- a servi ca mijloc de comunicare în:
instruire; autoinstruire; evidențierea
unei contribuții personale (în cadrul
unui grup); diseminarea unor rezulta-
te într-un cadru interactiv (relativ limi-
tat ca timp); receptarea unui feedback
imediat din partea auditoriului.

Posterele sunt:

- elaborate de formator sau/și de participanți;
- elaborate de formabili în cadrul unor sarcini; materialele de tip poster îi obligă

Póster, postere, s. n. **1.** Mod
de prezentare a unei comunicări
sub formă de afișe în cadrul se-
siunilor, al congreselor științifice
etc. **2.** Afiș decorativ, reclamă re-
prezentând diverse imagini. – Din
engl. poster [3].

să sintetizeze informații/cunoștințe/experiențe; să apeleze la toate registrele de lucru (figural, material și simbolic) și să le îmbine eficient. Instruirea bazată pe crearea și utilizarea posterelor răspunde nevoii de formare/dezvoltare a competenței de comunicare prin intermediul acestora, deosebit de importantă pentru anumite activități educaționale cu adulții;

- elaborate cu scopul de a promova o idee etc.

b. Care sunt regulile de elaborare a unui poster?

Posterele vor fi elaborate de participanți (formatorul aducându-le la cunoștință doar criteriile de care se vor conduce; excepție fac posterele al căror scop este unul de expresie artistică), respectându-se câțiva pași (a se vedea Figura 4).

Posterul este împărțit în câteva zone de bază, în care sunt incluse:

1. *zona principală* – titlul, rezumatul, rezultatele, concluziile;
2. *zona secundară* – introducerea, rezultatele, cuprinsul;
3. *zona suport* – metodele, ideile principale;
4. *zona finală* – referințele, informațiile personale, datele științifice etc.

1. Identificarea scopului – pentru instruire sau pentru evaluarea cursanților, promovarea unei idei

2. Stabilirea temei

3. Determinarea tipului de conținut: text, imagini, grafice, date statistice etc.

4. Realizarea unei schițe a posterului

5. Formatarea și redactarea posterului

Figura 4. Etapele elaborării posterului

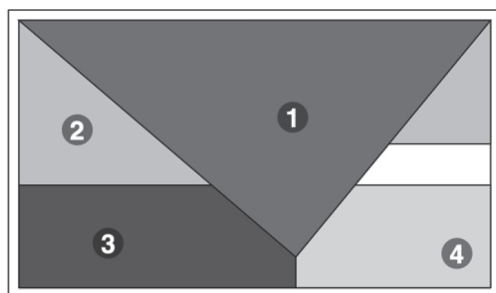
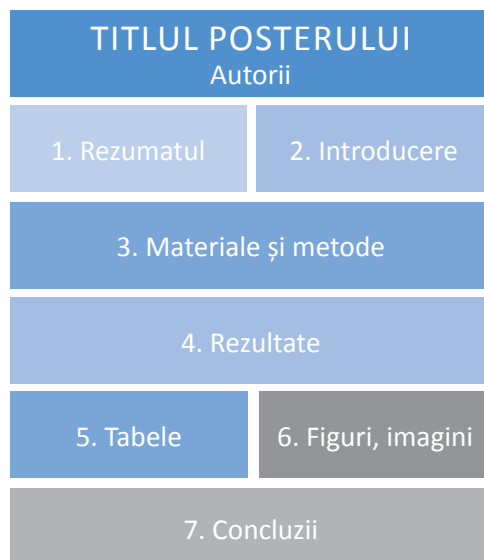


Figura 5. Modele de amplasare a informației pe poster

Recomandări privind organizarea conținutului:

- 1) Posterul se elaborează pe o coală de format A1.



- 2) Fiecare poster trebuie să aibă un titlu, care să nu depășească 10 cuvinte, scris, de regulă, cu un font de 12, și, în final, o concluzie generală.
- 3) Scrisul trebuie să fie lizibil, se pot utiliza litere de tipar mari și mici.
- 4) Conținutul posterului trebuie să evidențieze aspectele importante ale ideii, temei abordate:
 - motivul prezentării, problemele, obiectivele, metodele și rezultatele, studiile/cercetările/rezultatele anterioare (de la care s-a pornit în realizarea lucrării) sau corelate;
 - aplicațiile sau perspectivele de cercetare a temei;
 - raportul dintre textul scris și ilustrație trebuie să fie cât mai echilibrat. Acest echilibru este asigurat prin prelucrarea și centralizarea informațiilor în tabele și grafice, care permit evidențierea tendințelor și a relațiilor importante. Participanților li se poate sugera să simplifice sau să omită informațiile complicate, să pună accentul pe aspectele pe care le consideră valoroase.

c. *Ce vom evita în poster?*

- Aglomerarea informației și a imaginilor într-un singur colț al acestuia;
- Scrierea textului de mână;
- Scrierea textului până la marginea foi, fără a lăsa spații libere;
- Scrierea neregulată, asimetrică a cuvintelor;
- Litere de grosimi și înălțimi diferite;
- Litere scrise sub unghiuri diferite;
- Scrierea neordonată a textului (pentru a evita asemenea situații, se recomandă împărțirea foi în pătrățele).

d. *Cum prezentăm posterul?*

- Dacă este completat – procedăm ca și în cazul prezentărilor PPT.
- Dacă urmează să fie completat – alcătuiți o schiță pe care o veți urma în timpul completării; trasați clar liniile; alegeți carioci de diferite culori; notați informația lizibil.
- Posterul trebuie să fie echilibrat și simetric din punctul de vedere al compoziției.
- Atunci când vă întoarceți cu spatele către auditoriu pentru a completa posterul, străduiți-vă să nu vorbiți, pentru a nu crea impresia că discutați cu tabla. Mai întâi explicați și apoi scrieți.

e. *Când utilizăm posterul?*

- La predarea unei teme cu ajutorul unor desene sau grafice conceptuale (de ex., harta de idei, diagrama Venn, graficul T, clustere, os de pește, succesiune, ciclu etc.), pe care urmează să le completați cu ideile lansate de participanți;
- La realizarea unei sarcini;

- La folosirea posterului împreună cu alte mijloace didactice (de ex., completarea posterului cu ideile participanților notate pe carduri color (fâșii de hârtie), care apoi sunt sortate și acroșate pe un grafic conceptual; combinarea posterului cu prezentarea PPT sau cu posterul unui model, obiect etc.).

f. *Cât de des putem utiliza posterul?*

- Fiind un mijloc eficient, puteți recurge la el oricând în timpul formărilor.
- Utilizarea posterului de rând cu alte mijloace didactice trebuie să fie echilibrată.

3. MATERIALE DISTRIBUTIVE sunt fișe de lucru, texte pentru lectură, slide-uri tipărite ale prezentărilor PPT sau orice alt material propus cursanților spre studiu.

a. *Ce trebuie să știți despre materialele distributive?*

- Acestea nu trebuie să fie foarte voluminoase, un set va avea maximum 3-4 pagini.
- Trebuie selectate cu atenție și oferite la momentul oportun.

b. *Care sunt regulile de elaborare a materialelor distributive?*

- Analiza atentă a materialului: volum, margini, spații, dimensiunile imaginilor, culori, font, stilul și mărimea literelor, paginare, denumirea cursului, numele formatorului, logotipul instituției ce organizează formarea etc.
- Crearea unei schițe a materialului distributiv: titlu, subtitluri, note de subsol, spații pentru notițe etc.
- Formatarea paginilor: scrierea textului, crearea unor boxe de text pentru informații suplimentare sau important de reținut; elemente grafice: tabele, scheme, diagrame, imagini, hărți, săgeți; lăsarea de spații între paragrafe, alinierea stânga-dreapta, respectarea marginilor.
- Verificarea materialului: corectitudine lingvistică, explicarea termenilor mai puțin cunoscuți; redactarea textului într-un limbaj accesibil.
- Tipărirea unui exemplar pentru probă.

c. *Ce vom evita în materialele distributive?*

- Copierea unui text fără o analiză amplă și fără redactarea acestuia;
- Cuvinte de prisos, neologisme și termeni neexplicați;
- Tabele, linii și alte elemente care pot fi "rupte" de trecerea de la o pagină la alta;
- Textul bloc, fără paragrafe, subtitluri și formatare adecvată.

d. *Cum prezentăm materialul distributiv?*

- Materialul distributiv nu are nevoie de o prezentare specială, el fiind ofe-

rit cursanților spre studiu individual sau în grup, în cadrul realizării unor sarcini concrete.

- Formatorul le va explica participanților la ce urmează să atragă atenția atunci când îl vor cerceta.

e. *Când utilizăm un material distributiv?*

- În momentele oportune ale formării;
- O distribuie anticipată sau, dimpotrivă, tardivă a materialului distributiv poate diminua sau schimba efectul dorit de formator în sesiunea respectivă.

Card – tip de fișe, de obicei colorate, însă poate fi și albe, cu dimensiuni de aproximativ 10 x 21 cm. Are rolul de a prezenta atractiv anumite cuvinte, noțiuni-cheie etc. Fiind atașat unui poster sau expus pe perete, facilitează memorarea informației.

Material distributiv – suport didactic repartizat formabililor în cadrul trainingului pentru facilitarea studiului.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Ciascai L. Conceperea și realizarea materialelor didactice: posterul. În: Romanian Journal of Education, vol. 1, nr. 1, pp. 1-6.
2. Iuhos C. I. Utilizarea prezentărilor Power Point în procesul de predare-învățare. Conferința internațională multidisciplinară *Profesorul Dorin Pavel – fondatorul hidroenergeticii românești*. Sebeș, 2015.
3. www.dexonline.ro/definitie/poster
4. PPT pentru începători. Pe: <https://support.office.com/ro-ro/article/Crearea-unei-prezent%C4%83ri-simple-%C3%AEn-PowerPoint-c364a6e4-1e26-4d52-8013-b8d3c2024cce>
5. www.scribub.com/stiinta/informatica/Prezentari-electronice21459.php

EVALUAREA ÎN CADRUL PROGRAMELOR DE FORMARE CONTINUĂ

Rima BEZEDE

*“În sfârșit, Dodo a spus:
Toți au câștigat și toți vor lua premii.”
(Lewis Carroll, Alice în Țara Minunilor)*

Ce este evaluarea și de ce este necesară?

Evaluarea are o importanță semnificativă în educația adulților, pentru că în baza ei putem regla și optimiza continuu calitatea, eficiența și potențialul programelor de formare. De subliniat că relevanța evaluării în educația nonformală a adulților mai reiese și din următoarele:

- Adultul intră în demersul educativ cu aspirații, așteptări față de curs și cu scopuri de atins proprii; cu experiențele sale anterioare etc. În acest context, fără o evaluare inițială a cursanților, acțiunea educativă poate eșua înainte de a fi început.
- În educația adulților, evaluarea angajează direct cursantul, transformând procesul în unul internalizat, la care cel vizat participă activ. Mai mult decât atât, cursantul e partener în evaluare, care se discută, se negociază și se motivează, mai ales că o secvență importantă în acest proces este autoevaluarea.
- Evaluarea ocupă un loc aparte în educația adulților, datorită legăturii strânse între acest tip de educație și piața muncii. Competențele achiziționate și dezvoltate pe parcursul unui program de formare ar trebui folosite în mod concret și imediat la locul de muncă [4].

Astfel, evaluarea reprezintă o parte integrantă și inerentă a procesului de învățare, or, aceasta se referă la aprecierea și măsurarea gradului de atingere a Țintelor propuse prin programul de formare. Întrucât este una dintre etapele cele mai dificile în proiectarea și desfășurarea unei instruiți, ea solicită de la formator pregătire și planificare detaliată. Mai întâi de toate, formatorul va răspunde la întrebarea: *Ce vreau să evaluez și cu ce scop?*

De obicei, evaluarea se realizează pentru:

- motivarea învățării și stimularea obținerii unor rezultate bune;
- monitorizarea eficientă a învățării;
- îmbunătățirea predării și facilitării activităților de către formator;
- adecvarea stilului de predare al formatorului la stilul de învățare al participanților;
- responsabilizarea participanților.

Ce tipuri de evaluare realizează formatorul în cadrul programului de formare a adulților?

Există câteva tipuri de evaluare, în funcție de momentul în care se desfășoară în cadrul unui program de formare și de scopul urmărit:

1) *Evaluarea inițială* – se referă la evaluarea prealabilă a participanților. Se realizează înainte de stagiul sau la prima sesiune, pentru a determina experiența și nivelul pe care îl are grupul în domeniul/tematica/problemele care vor fi abordate în cadrul programului și așteptările concrete. În același timp, aplicând un chestionar similar celui de mai jos, putem ușor aprecia starea de spirit a educabililor, fapt care facilitează adaptarea de către formator a activităților, crearea unui climat psihologic favorabil, în care fiecare se simte bine și este pregătit emoțional pentru o implicare activă și eficientă.

CHESTIONAR DE EVALUARE INIȚIALĂ										
1. Cum vă simțiți la moment?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Cât de utile, pentru dezvoltarea Dvs. profesională, vor fi actualele cursuri?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Unde ați dori să vă plasați la finele programului de instruire?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. Enumerați activitățile de formare (cursurile de perfecționare) la care ați participat în ultimii 3 ani:										
5. Numiți nevoile Dvs. de perfecționare în ordinea priorităților, începând cu cea mai acută și finisând cu cea mai puțin importantă:										
a) Psihopedagogie										
b) Didactica disciplinei										
c) Tehnologii informaționale și comunicaționale										
6. Enumerați cele mai importante așteptări (aici și acum):										
Vă mulțumim!										

Figura 1. Chestionar de evaluare inițială

2) Evaluarea curentă – este derulată de formator în cadrul programului de instruire (pe parcursul sesiunii, la sfârșitul sesiunii sau al zilei) și este una formativă, adică are menirea de a aprecia gradul de atingere a obiectivelor, de a stabili dificultățile care apar în acest sens și soluțiile la ele. Acest tip de evaluare oferă formatorului posibilitatea de a adapta programul (la nivel de conținut, proces, relații), așa încât să obțină rezultate maxime.

3) Evaluarea finală – este una sumativă, realizată de către formator sau/și organizatorii programului de formare la finele activității; are drept scop evidențierea atingerii obiectivelor și recunoașterea formală sau nonformală a competențelor dobândite. Prin evaluare finală, formatorul poate determina pașii ce urmează să îi efectueze cu participanții în activitățile ulterioare. Instrumentele folosite trebuie să se bazeze nemijlocit pe obiectivele trainingului. De obicei, acest tip de evaluare implică aplicarea, la finele trainingului (a se vedea anexele), a unui instrument de evaluare (chestionar, teste, fișe/formulare de evaluare, interviu, o tehnică de evaluare individuală etc.) și o activitate de follow-up după o anumită perioadă de timp.

Dacă prin evaluarea finală din cadrul ultimei sesiuni determinăm reacția post-training și gradul de învățare, atunci follow-up-ul oferă un cadru optim pentru a evalua măsura în care cele învățate sunt aplicate de către participanți în activitatea curentă, efectul și rezultatele concrete ale acesteia. În procesul de evaluare din cadrul follow-up-ului pot fi utilizate diverse instrumente și modalități, inclusiv proiecte individuale și de grup, portofoliile profesionale etc.

Evaluarea cursanților în educația adulților se prelungește obligatoriu dincolo de stagiul de formare, în special la locul de muncă, pentru că doar aici pot fi probate competențele achiziționate, dezvoltate, actualizate.

Ce și cum evaluăm? Modelul Kirkpatrick

Există mai multe elemente de evaluat atunci când vorbim despre educația adulților:

- calitatea programului de formare (curriculumul);
- performanța cursantului;
- performanța formatorului;
- calitatea livrării programului (predare-învățare) etc.

Dacă ne referim la evaluarea cursantului, menționăm că aceasta cuprinde câteva aspecte:

- evaluarea nevoilor de învățare;
- evaluarea stilului sau a stilurilor preferate/predominante de învățare;
- evaluarea rezultatelor învățării.

Modelul Kirkpatrick este unul dintre cele mai cunoscute modele de evaluare a unui program de educație a adulților, care structurează procesul în patru niveluri distincte: primul se referă la reacția participanților, al doilea – la gradul de învățare, al treilea – la comportamentul participanților și la măsura în care aceștia aplică cele însușite și al patrulea – la rezultatele per ansamblu ale trainingului, la impactul acestuia asupra activității profesionale a cursanților.

1. Evaluarea reacției participanților (dacă le-a plăcut cursul)

De obicei, informațiile obținute arată „cum s-au simțit participanții” și sunt cuprinse în chestionarul de evaluare finală. Prin acest instrument se evaluează inclusiv relevanța subiectului, prestația și competența profesională a formatorului, interactivitatea etc. (a se vedea anexele).

2. Evaluarea învățării cursului/gradului de învățare (dacă au interiorizat achizițiile scontate)

Se măsoară cât au asimilat participanții în timpul activității de formare, ținându-se cont de obiectivele stabilite în etapa de identificare a nevoilor și a așteptărilor. Evaluarea gradului de învățare se realizează prin teste, chestionare etc., completate înainte și după programul de formare, sau prin observarea directă a activității participanților, a nivelului de implicare responsabilă în ateliere, a punerii în practică a cunoștințelor asimilate pe parcursul trainingului.

3. Evaluarea conduitei post-învățare, aplicarea celor învățate la locul de muncă (dacă demonstrează/manifestă în mod curent comportamentul vizat)

Se evaluează, în baza comportamentelor participanților, măsura în care cele învățate în cadrul trainingului se aplică în activitatea curentă. Spre deosebire de primele două niveluri, acesta este unul complex și se bazează pe cooperarea dintre mentori, manageri și alte persoane/structuri implicate în proces. Se poate realiza prin vizite de monitorizare sau prin programe de follow-up desfășurate la o anumită perioadă de timp după finalizarea cursului.

4. Evaluarea rezultatelor și a impactului activității de formare (dacă a conștientizat costurile, în raport cu valoarea adăugată)

Este cel mai înalt nivel de măsurare a efectelor unui program de formare. În acest stadiu, performanțele îmbunătățite se cuantifică în bani sau în timp, pentru a se stabili dacă acestea au impact asupra activității cursantului și a instituției în care este angajat.

Exemple de astfel de indicatori:

- creșterea productivității;
- folosirea optimă a resurselor;
- creșterea calitativă a serviciilor oferite;
- mărirea vizibilității instituției etc.

Astăzi, o bună parte din programele de formare se opresc la primul nivel, evaluând reușita cursului doar în funcție de percepția și reacția subiectivă a participanților. De fapt, procesul este mult mai complex: un impact sporit asupra performanțelor participanților, dar și asupra instituțiilor de care aceștia aparțin poate fi asigurat doar printr-o evaluare calitativă la toate nivelurile.

1. Reacția participanților	2. Gradul de învățare	3. Gradul de aplicare a celor învățate	4. Impactul activității de formare	Niveluri de evaluare
• Chestionar • Tehnici de evaluare	• Chestionar • Tehnici de evaluare • Test	• Follow-up • Vizite de monitorizare	• Follow-up • Vizite de monitorizare • Vizite de evaluare a impactului	

Figura 2. Modelul Kirkpatrick

Follow-up-ul

O formă valoroasă, eficientă și productivă de evaluare finală și de certificare este follow-up-ul, deoarece permite evaluarea la mai multe niveluri, oferind evidențe, dovezi referitoare la reușita demersului de formare, inclusiv dovezi ce țin de calitatea programului (curriculumul), performanța cursantului, performanța formatorului, calitatea livrării programului (situația de predare-învățare).

Acesta se desfășoară, de obicei, la un anumit timp după demersul de formare și include: monitorizarea implicării participanților în întruniri și ateliere de discuții, realizarea unor proiecte agreeate de comun acord, consultanță și mentorat post-training etc. Formabilii sunt familiarizați în prealabil cu probele și instrumentele de evaluare. Mai mult decât atât, recomandăm simularea evaluării pe parcursul formării prin folosirea unor instrumente asemănătoare și prin exersarea procedurii. În mod obișnuit, evaluarea finală se face în baza unui proiect individual, care este apreciat colegial din punctul de vedere al corectitudinii materialului prezentat, dar și al reflecțiilor cursantului vizavi de acesta.

Întrunirile follow-up oferă spațiu, condiții și un cadru favorabil pentru un schimb eficient de experiență; pentru autoevaluare, evaluare și evaluare reciprocă a participanților în baza unor produse concrete (proiecte de grup sau individuale; portofolii tematice, inclusiv digitale; jurnale reflexive; rapoarte de autoevaluare etc.).

Anexa 1

**CHESTIONAR DE EVALUARE
A CLUBULUI DE DEZBATERI EDUCAȚIONALE**

1. În ce măsură participarea la ședințele Clubului de dezbateri contribuie la dezvoltarea Dvs. personală și profesională?

1 2 3 4 5

2. Cum apreciați calitatea ședinței la care ați participat astăzi?

1 2 3 4 5

3. A existat suficientă interacțiune între participanți și formatori?

1 2 3 4 5

4. Notați sugestii de îmbunătățire a programului:

5. Listați câteva teme care V-ar interesa să fie dezbătute în cadrul Clubului:

6. Alte sugestii:

Vă mulțumim!

Anexa 2

**CHESTIONAR DE EVALUARE FINALĂ
LEADERSHIP EDUCAȚIONAL**

(data)

Stimați colegi, Vă rugăm să ne oferiți comentarii sincere. Ele ne vor ajuta să evaluăm acest program și să îmbunătățim activitățile viitoare.

Vă rugăm să apreciați fiecare dintre aspectele de mai jos pe o scală de la **1** la **4**, în care:
1 – dezacord puternic; **2** – dezacord moderat; **3** – acord și **4** – acord puternic.

	1	2	3	4	Comentarii, sugestii
1. Seminarul a răspuns așteptărilor Dumneavoastră.					
2. Metodele de instruire au fost adecvate.					
3. Suporturile didactice (materiale, postere) au fost utile.					
4. Procesul de promovare a leadershipului educațional în instituție este clar.					
5. Formatorii au demonstrat competență profesională.					
6. Au fost create condiții pentru schimb de experiență.					
7. Am fost implicat/ă activ în învățare.					
8. Reacțiile mele vizavi de training sunt pozitive.					
9. Atmosfera a contribuit la succesul trainingului.					
10. Au fost asigurate condiții optime pentru training (șăli de curs, pauză cafea, prânz).					
11. La Institutul Muncii au fost asigurate condiții optime (cazare, masă).					
12. Identificați particularitățile/elementele comunităților profesionale de învățare din instituția Dvs.:					

13. Enumerați acțiunile pe care le veți întreprinde pentru a asigura un mediu prielnic manifestării profesorilor-lideri în școală:					

14. Sugestii pentru programe similare:					

Vă mulțumim!

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Curriculumul globALE. DVV international. DIE, 2015.
2. Bocoș M.-D. Instruirea interactivă: repere axiologice și metodologice. Iași: Polirom, 2013.
3. Iosifescu Ș. Managementul programelor de formare a formatorilor. Ghid metodologic. Partea I. București: MEC IȘE, 1999. 96 p.
4. Sava S., Ungureanu D. Introducere în educația adulților. Timișoara: Mirton, 2005.

FEEDBACK-UL

Valentina CHICU

Ce este un feedback și la ce folosește?

Scopul unui formator în activitățile de formare constă în facilitarea procesului de învățare. Formatorul, în conformitate cu obiectivele trasate, pune la dispoziția cursanților suportul de curs, diverse strategii și forme de organizare a demersului. În timpul procesului, el trebuie să știe dacă acestea „lucrează”, adică dacă informația și strategiile alese ajută ca mesajul său să fie înțeles și acceptat de către cei prezenți. Cursantul, la rândul său, are nevoie să verifice propria înțelegere a informației noi, utilitatea acesteia pentru sine, precum și să-și exprime în cuvinte și în comportamente atitudinea față de experiența de învățare prin care trece, ghidat de formator. Astfel, reușita demersului depinde, în mare măsură, de interacțiunea dintre formator și cursanți. Pentru a eficientiza interacțiunile în cadrul unei formări, pentru a ajusta procesul din mers și a răspunde așteptărilor cursanților, formatorul utilizează un element indispensabil numit *feedback*.

Feedback-ul este un mecanism de reglare a activității de instruire, bazat pe retroacțiuni, conexiune inversă, cauzalitate inelară, lanț causal închis. Este folosit permanent, indiferent de domeniu, atât în viața personală, cât și în cea profesională, reprezentând un schimb de informații între două sisteme/persoane cu privire la impactul pe care îl produce o acțiune sau un comportament specific. Informația obținută îi ajută pe oameni să reflecteze asupra eficacității și a efectelor comportamentului lor.

Formatorul trebuie să posede competența de a oferi și a obține feedback, care presupune:

- cunoașterea metodelor și a instrumentelor de obținere a feedback-ului în procesul de formare;
- identificarea momentului oportun și aplicarea metodelor adecvate;
- folosirea informației furnizate de feedback pentru realizarea corecțiilor/îmbunătățirea cursului;
- oferirea unui feedback constructiv;
- obținerea și oferirea unui feedback cu respect, empatie, obiectivitate, responsabilitate față de cursant;
- folosirea corectă a feedback-ului, care constituie un instrument puternic de motivare a cursanților, de sprijin în înțelegerea lucrurilor noi, de încurajare a implicării totale în activitățile de învățare.

Totodată, feedback-ul îi oferă formatorului informații despre relevanța procesului de învățare în derulare, precum și oportunitatea de a opera schimbări, de a perfecționa programul de formare și de a crește nivelul de satisfacție al cursanților.

Cum oferim un feedback?

A ști să oferi un feedback nu este o însușire înăscută, aceasta se dobândește și se bazează pe dorința formatorului de a-i ajuta pe cei educați să evolueze, să fie mai buni în tot ceea ce fac. Dezvoltând-o, formatorul va lua în considerare aspectele și caracteristicile esențiale ale procesului de oferire a feedback-ului:

1. Feedback-ul autentic, eficient și constructiv este obiectiv, specific, bine ținut, bine intenționat, aplicabil, realist; el furnizează judecăți de valoare și aduce îmbunătățiri. "Finețea" sa constă în a face diferența dintre persoane și acțiune. Feedback-ul trebuie să aibă legătură cu un comportament sau un eveniment, dar nu cu identitatea celui vizat.
2. Atunci când vrei să oferi un feedback, urmează patru pași simpli:
 - Observă ceea ce spune și face persoana (*Am observat că...*).
 - Descrie *fără a judeca* ceea ce ai văzut (*Am văzut că A, B, C...*).
 - Descrie sentimentele legate de comportamentul observat (*Am simțit...*).
 - Descrie impactul celor observate asupra ta (*Mi-a plăcut...; Nu mi-a plăcut...*).
3. Feedback-ul se oferă atunci când este solicitat. Dacă formatorul consideră că acesta este necesar, va răspunde mai întâi cu „Da” la trei întrebări: *Trebuie să spun asta? Trebuie să spun EU asta? Trebuie să spun asta ACUM?* Într-o primă fază, s-ar putea să fie nevoie să pregătești cursantul, evidențiind întâi de toate ce a făcut bine (cu referință la comportament ori la rezultatul unui exercițiu de învățare).

Cum arată un feedback corect?

Situația	Feedback corect	Feedback greșit
Un cursant întrerupe în mod repetat discursurile colegilor.	Mă simt frustrat dacă nu aud până la capăt părerea colegilor. Ți-aș fi recunoscător dacă l-ai lăsa pe coleg să-și ducă gândul la bun sfârșit.	Ești dominator! Te sfătuiesc să le permiți și colegilor să vorbească!
Un cursant a croșetat o parte din guleraș și cere opinia formatorului cu privire la munca făcută. Formatorul observă că nu s-a respectat modelul, tehnologia și, prin urmare, rezultatul nu e cel scontat.	Acest guleraș mi se pare original. El diferă de model prin A, B, C.	Cred că trebuie să refaci totul, dar vei reuși! În locul tău aș fi făcut altfel!
La un atelier de confecționare a jucăriilor, o echipă, constituită din 4 persoane, a evaluat produsul realizat de colegi, solicitând ulterior opinia formatorului: "Cum vi se pare evaluarea efectuată de noi?"	Mi se pare o evaluare completă, deoarece ați apreciat toate elementele jucăriei, dar și obiectivă, întrucât ați adus dovezi concrete.	Cred că v-ați dat toată silința! (Se referă la efortul echipei, dar nu la evaluarea propriu-zisă, așa cum s-a solicitat.)

Cum obținem un feedback?

Pentru a obține un feedback din partea cursanților, formatorul are la îndemână un set de metode și instrumente, inclusiv *observarea*: comunicarea nonverbală sau „limbajul trupului” poate spune foarte multe. Astfel, el va fi atent la ținuta, gestică, privirea celor din fața sa și va trage concluziile corespunzătoare. De exemplu, privirea absentă ar putea vorbi despre faptul că subiectul sau modul în care este abordat este plictisitor, acesta fiind un indiciu pentru operarea unor schimbări în desfășurarea învățării. Observarea reacției participanților la anumite exerciții va pune la dispoziție informații despre cât de motivați și interesați sunt ei să se implice în activitate.

Formatorul poate obține feedback și prin inițierea unor *discuții* la sfârșitul sesiunii/zilei ori în timpul pauzelor. O metodă recomandabilă în acest sens este *Acvariul*, care are menirea de a le da posibilitate cât mai multor membri ai grupului să dezbată un subiect. Este o metodă deosebit de utilă pentru un număr relativ mic de participanți (maximum 16), reclamând un spațiu mai mare. **Procedură:** Scaunele se dispun în două cercuri concentrice, unul mai mic în interior (2-3 scaune) și unul mai mare în exterior. Participanții din cercul interior încep să discute subiectul. Orice membru din cercul exterior poate să participe la discuție prin înlocuirea unuia dintre cei 2-3 protagoniști, atingând ușor cu mâna umărul unui coleg care tace. Pot avea loc oricât de multe înlocuiri, dar numai atunci când *unul dintre participanții din cercul interior tace*. Și formatorul se poate alătura activității, în același mod. El poate interveni fie la început, pentru a încuraja auditoriul, fie mai târziu, pentru a redirecționa discuția. Se va stabili o limită de timp (de ex., 1/2 de sesiune), pentru a da prilej grupului să analizeze ulterior experiența trăită.

Formatorul poate obține feedback de la cursanți și în formă *scrisă*. Important este să știe cu exactitate ce vrea să afle, să formuleze întrebări/sarcini clare și concrete (a se vedea câteva exemple în tabelul ce urmează).

Ce dorește să afle formatorul	Întrebarea/sarcina formulată în fișa de colectare a feedback-ului/în chestionar
Claritatea și explicitatea mesajului transmis	Formulați două întrebări la subiectul studiat la care nu ați obținut răspuns pe parcursul activității.
Utilitatea pentru cursanți a informației prezentate	În ce situații și cum veți utiliza informația prezentată în seminar? Evidențiați un lucru nou aflat azi, pe care îl veți aplica ulterior. Pe o scară de la 1 la 10, unde 1 – deloc și 10 – foarte mult, în ce măsură veți folosi pe viitor cunoștințele și abilitățile căpătate în cadrul acestui seminar? Încercuiți cifra care reflectă cel mai bine situația. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Vă rugăm să explicați succint alegerea.
Gradul de acceptare a programului de formare de către participanți	Enumerați beneficiile obținute de Dvs. în rezultatul participării la acest seminar și două lucruri pentru care îl veți recomanda/nu-l veți recomanda prietenilor și colegilor Dvs.

Întrebările/sarcinile pot fi introduse într-o fișă/un chestionar cu spații speciale pentru răspunsuri ori pot fi scrise pe poster. La elaborarea acestor instrumente de colectare a feedback-ului, se recomandă: să concepeți chestionarul/fișa astfel încât rezultatele să poată fi cuantificate; să obțineți răspunsuri sincere prin chestionare anonimă; să oferiți și să solicitați comentarii; să creați un mediu de încredere; să rezervați suficient timp pentru completarea fișelor/chestionarelor.

Ce facem cu un feedback?

Feedback-ul poate fi pozitiv, dar și negativ. Orice informație urmează a fi înțeleasă, interpretată obiectiv, acceptată cu calm de către formator și valorificată în scopul îmbunătățirii cursului. Feedback-ul va contribui la dezvoltarea competențelor profesionale ale formatorului și la creșterea sa personală, dacă el va lua în calcul următoarele sfaturi:

- Consideră feedback-ul drept un cadou, o ocazie de a învăța ceva în plus.
- Ascultă atent, punându-te în pielea celui care îți furnizează feedback-ul.
- Primul impuls pe care îl ai atunci când ți se dă un feedback e să te aperi, să încerci să justifici ce și de ce ai făcut. Nu răspunde la feedback cu feedback și nu contrazice. Acesta, asemeni oglinzii, îți arată cum ești văzut de către cei din jur. Nu-i explici oglinzii de ce nu arăți bine și n-o spargi dacă nu ești mulțumit de ceea ce vezi.
- Cere exemple. Cea mai bună modalitate de a învăța, de a îndrepta greșelile sau de a stabili dacă feedback-ul este într-adevăr real, e să soliciți exemple. „Înțeleg că nu am reușit anumite lucruri.... La ce te referi? Ce nu am realizat bine?”.

Exemple de utilizare a feedback-ului:

- Dacă formatorul a dedus din feedback-ul obținut de la cursanți că aceștia nu au înțeles sau au înțeles eronat anumite detalii din informația și mesajele transmise, el va revedea planificarea pentru ziua următoare și va identifica spațiul de timp necesar pentru a răspunde la întrebări. În acest scop, pot fi folosite resursele grupului: formatorul va solicita mai întâi intervenția participanților care pot răspunde la întrebarea colegului/pot explica aspecte mai puțin clare unora dintre cei prezenți, el venind doar cu completări sau cu structurarea răspunsului.
- În cazul când nu toți participanții au indicat modalitățile de utilizare a informației noi, concluzia care se desprinde este că unii dintre ei reușesc mai greu să o transpună. Astfel, rugați cursanții care au adus exemple corecte, interesante și originale să le prezinte colegilor. Adresați grupului întrebări care ar sugera și alte moduri de aplicare a informației.

Astfel, feedback-ul va contribui continuu la sporirea calității tuturor elementelor și aspectelor cursului de formare a adulților, dar și a serviciilor prestate de formator.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bocoș M.-D. Instruirea interactivă: repere axiologice și metodologice. Iași: Polirom, 2013.
2. Demirol I. et al. Modalități inovatoare de motivare a adulților pentru învățare. Publicație elaborată în cadrul proiectului CreMoLe. Cluj Napoca, 2011.

RATIONALE FOR DEVELOPING THE "GUIDE FOR DESIGNING TRAINING ACTIVITIES IN ADULT EDUCATION"

The Republic of Moldova is a land of contrasts in many respects, including education. On the one hand, especially in the formal education sector, serious reforms have been undertaken in two and a half decades of independence. Education is aiming at increased relevance and applicability, at rallying to international development processes, at increased quality and access. The educational community in the country went through important changes from planning focused mainly on content in early nineties to curriculum development based on knowledge-skills-attitudes triad and most recent competence based curricular approaches.

In parallel with formal sector, *non-formal education* has emerged and developed mainly due to internationally-supported projects. Adult education segment included primarily some professional casts: teachers, medical workers as well as specialists in newly emerged occupations. The innovative projects have produced an impressive praxis, but not always sustainable enough and not country-wide applicable. That is why, according to relatively recent surveys¹, in Moldova only about 1.03% of population acknowledges being involved in Adult Education. Probably the reality is slightly different as there are no exact statistical measurements comparable to other countries. But the intention of DVV International and other actors in lifelong learning is to make *non-formal adult education a reality* in each community throughout the country. To do that we need local trainers in a variety of areas both from professional spheres as well as liberal education. Our impact-driven goal is to make education a common, accessible and desirable product for large population in Moldova.

Currently, communities are just identifying their learning needs as well as potential trainers who'd be able to develop curricula and conduct courses. Sometimes, when it comes to non-formal adult learning, the need for curriculum development and structuring the educational project is questioned – why should not we leave everything to improvisation and creativity? The present guide, developed by leading specialists in Adult Education with both academic background and also practical experience is aiming at giving not only arguments but also guiding the potential adult educators through apparently intricate aspects including *curriculum, taxonomies, teaching-learning strategies, methods and techniques*; as well as *icebreakers and energisers, encouraging creativity and applying simulations*; developing *teaching-learning aids* and utilizing *debriefing, evaluation and feedback*. As the targeted audience for this book are not necessarily experienced trainers, authors tried to keep explanations simple, intelligible, but maintaining scientific accuracy. Since adult education as a phenomenon is sometimes regarded as a whim, as an invented reality, the authors used relevant quotes from Lewis Carroll's "Alice in Wonderland" as mottos, inducing some ludic elements to help readers easily dive into and move through serious self-managed learning. We hope that the book will be useful for beginners and for experienced educators as well, as it refers to up-to-date sources and summarizes most verified approaches. We are confident that the Guide is of real need in Moldova and we invite all interested parties to use it, supporting the idea of a qualitative adult education and gradual creation of a culture of lifelong learning in our land.

Adela SCUTARU-GUȚU, country director
DVV International Moldova

1 http://www.dvv-international.org.ua/fileadmin/files/eastern-neighbors/publications_Moldova/studiu_cercetare_EA.pdf