



UNIVERSITATEA
PEDAGOGICĂ DE STAT
ION CREANGĂ
DIN CHIȘINĂU

CONFERINȚA ȘTIINȚIFICĂ NAȚIONALĂ CU PARTICIPARE INTERNAȚIONALĂ

**„INOVAȚII ÎN SISTEMUL NAȚIONAL
DE EVALUARE A REZULTATELOR ÎNVĂȚĂRII”**

organizată în cadrul proiectului de cercetare
„Inovarea sistemului național de evaluare a rezultatelor școlare
din perspectiva paradigmei competențelor”, cifrul 20.80009.0807.32

4-5 noiembrie 2022

Chișinău, 2022

COMITETUL ȘTIINTIFIC:

Eduard COROPCEANU – președinte, profesor universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Alexandra BARBĂNEAGRĂ, conferențiar universitar, doctor, rector, UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Valeriu BORDAN, conferențiar universitar, doctor, prim-prorector UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Diana ANTOCI, conferențiar universitar, doctor habilitat, prorector, UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Angela GLOBALA, conferențiar universitar, doctor, prorector, UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Olga GHERLOVAN, conferențiar universitar, doctor, prorector, UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Ludmila ARMAȘU, conferențiar universitar, doctor, prorector, UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Liubomir CHIRIAC, profesor universitar, doctor habilitat, UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Nicolae SILISTRARU, profesor universitar, doctor habilitat, UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Victoria COJOCARU, profesor universitar, doctor habilitat, UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Maia BOROZAN, profesor universitar, doctor habilitat, UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Viorica ANDRIȚCHI, profesor universitar, doctor habilitat, UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Vasile PANICO, profesor universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Ludmila URȘU, profesor universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Mariana MARIN, conferențiar universitar, doctor, Universitatea de Stat din Moldova
Liliana ROMANIUC, conferențiar universitar, doctor, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, România
Liliana MĂȚU, conferențiar universitar, doctor, Universitatea „Vasile Alecsandri” din Bacău, România
Anuradha IDDAGODA, doctor, University of Sri Jayewardenepura, Nugegoda-Sri Lanka
Tatiana BARBĂROȘ, doctor, Constanța, România

COMITETUL ORGANIZATORIC:

Silvia GOLUBIȚCHI – președinte, conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Angela CARA, conferențiar cercetător, doctor
Tatiana VERDEȘ, conferențiar universitar, doctor, CFCL, UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Svetlana NASTAS, cercetător științific, doctor, CFCL, UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Victoria STRATAN, cercetător științific, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Ionela HÎNCU, cercetător științific, doctor
Maria PAVEL, conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Valentina MÎSLIȚCHI, conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Elena SOCHIRĂ, conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Liliana POSTAN, conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Elena VINNICENCO, conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Natalia STRĂJESCU, conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Lucia URȘU, conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Tamara MUNTEANU, lector universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Viorica OBOROCEANU, lector universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Valentina FLUIERAR, asistent universitar, UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Ana MURSA, cercetător științific stagiar, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

RECENZENȚI:

Vasile PANICO, profesor universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Ludmila DARII, conferențiar universitar, doctor, USM

Coordonator al volumului: Silvia Golubițchi, conferențiar universitar, doctor

Recomandat pentru publicare de către Senatul UPSC din 02.03.2023, proces-verbal nr.8

Responsabilitatea pentru conținutul materialelor publicate le revine în exclusivitate autorilor

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

"Inovații în sistemul național de evaluare a rezultatelor învățării", conferință științifică națională (2022; Chișinău). Conferința științifică națională cu participare internațională "Inovații în sistemul național de evaluare a rezultatelor învățării", 4-5 noiembrie 2022 / comitetul științific: Eduard Coropceanu (președinte) [et al.]; comitetul organizatoric: Silvia Golubițchi (președinte) [et al.]. – Chișinău: S. n., 2023 (CEP UPSC). – 244 p.: fig., tab.

Cerințe de sistem: PDF Reader.

Antetit.: Univ. Ped. de Stat "Ion Creangă" din Chișinău. – Rez.: lb. rom., engl., rusă. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art.

ISBN 978-9975-46-694-3 (PDF).

37(082)

I-55

CUPRINS:

| | |
|---|-----|
| ANTOCI Diana, RUSU Rodica. Arderea profesională prin prisma dimensiunii de evaluare | 5 |
| BALANEL Adelina. Modalități de evaluare online în clasele primare | 17 |
| BLĂNARU Alina. Starea de sănătate proprie și a celor din jur - prioritate primordială a sec. al XXI-lea..... | 23 |
| BOTEZATU Angela. Evaluarea competenței profesionale ale elevilor din învățământul profesional tehnic prin proba practică..... | 30 |
| BULAT Violeta. Procesul de evaluare a proiectelor educaționale | 37 |
| BUSUIOC Aliona. Metode și instrumente de evaluare orală a limbii române ca limbă străină | 43 |
| CARA Angela. Aspecte ale evaluării rezultatelor școlare în cadrul învățării online..... | 48 |
| CERNEI Andriana. Evaluarea alternativă a modulelor la alegere. Metoda proiectului la informatică în ciclul liceal..... | 51 |
| CHIROȘCĂ Angela, RELY AVRAM Mihaela. Corelarea evaluării cu conceptele de succes, insucces școlar, performanță | 58 |
| COROLEAC Oxana. Direcții și perspective de utilizare a metodei proiectului pentru evaluarea rezultatelor învățării în învățământul extrașcolar..... | 63 |
| CURACIȚCHI Angela. Процессы внешнего суммативного оценивания и их влияние на политику оценивания учебных результатов в Молдове | 68 |
| DRUGUȘ Olga. Rolul individualizării procesului educațional prin adaptări curriculare pentru dezvoltarea comunicării la copiii cu dificultăți de învățare | 72 |
| ENACHE Beatrice-Ionela. Voluntariatul între misiune socială și act de educație | 79 |
| FLUERAR Valentina. Cadrul metodologic de realizare a instruirii problematizate în învățământul primar | 84 |
| GLAVAN Angela. Proiectul - modalitate de evaluare continuă a competențelor elevilor..... | 89 |
| GOLUBIȚCHI Silvia, URSU Lucia. Modalități de evaluare a rezultatelor școlare la disciplina limba și literatura română | 94 |
| IEȘEANU Dumitru. Produsul educațional - noile provocări ale evaluării rezultatelor elevilor la orele de informatică | 100 |
| IFRIM Tatiana. Evaluarea competenței de exprimare orală la lecțiile de limba și literatura română la elevii alolingvi prin crearea produselor digitale..... | 104 |
| JARDAN Corina. Strategii de evaluare a rezultatelor școlare din clasele primare la disciplina limba și literatura română..... | 111 |
| LOȚCU Daniela. Metode de formare a competenței de comunicare în cadrul orelor de limba și literatura română | 116 |
| MÎSLIȚCHI Valentina. Evaluarea competenței de comunicare la vârsta adolescenței..... | 120 |
| MUNTEANU Tamara. Metode complementare de evaluare la limba și literatura română în clasele primare | 129 |
| MURSA Ana. Evaluarea competenței ecologice a liceenilor | 137 |

| | |
|--|-----|
| NIMERENCO Liliana. Metode moderne de evaluare a rezultatelor învățării | 147 |
| NOUR Alexandra. Individualizarea și diferențierea instruirii – factori importanți în formarea atitudinilor de învățare | 151 |
| OBOROCEANU Viorica. TIC - strategie interactivă în formarea atitudinilor interpretative | 156 |
| ONOFREI Cornelia. Perspective de realizare a evaluării competențelor școlare | 162 |
| OVCERENCO Nadejda. Competența cadrului didactic universitar – factor important în formarea competenelor profesionale ale viitorului pedagog | 168 |
| PANAGHIU Aurelia. Metode interactive de evaluare în învățământul primar | 175 |
| PANICO Vasile, CUIBAN Nadejda. Formarea atitudinilor morale la elevii de vârstă școlară mică în contextul parteneriatului școală familie | 180 |
| PAVLENCO Mihaela. Evaluarea competenței matematice a copiilor de vârstă preșcolară | 187 |
| POSTĂN Liliana. Evaluarea bazată pe școală și pe muncă în educația adulților | 193 |
| SANDU Parascovia. Modalități de evaluare a comprehensiunii textului literar în clasele primare | 201 |
| SECRIERU Angela. Specificul strategiilor de educație interculturală în clasele primare..... | 206 |
| STAN Manuela Costanța, MOISE Nicoleta Roxana. Importanța procesului de evaluare pentru elev și profesor | 210 |
| STRATAN Victoria. Relația evaluare – curriculum | 214 |
| ȘTIRBU Minodora. Evaluarea formativă – un element central pentru învățare în învățământul primar | 218 |
| TOMA Mariana. Evaluarea competenței metacognitive în învățământul gimnazial | 223 |
| TRANDAFIR Mihaela. Evaluarea în învățământul primar | 227 |
| TROF Cornelia. Evaluarea în învățământul preșcolar | 233 |
| VINNICENCO Elena, FONARI Marina. Modalități de implementare a elementelor de limbaj plastic în cadrul activităților artistico-plastice la preșcolari..... | 236 |
| VÎNTU Victoria, BUSUIOC Aliona. Evaluarea formativă în cadrul didacticii limbii române ca limbă străină..... | 241 |

ARDEREA PROFESIONALĂ PRIN PRISMA DIMENSIUNII DE EVALUARE

Diana ANTOCI, dr. hab., conf. univ., <https://orcid.org/0000-0002-7018-6651>

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

Rodica RUSU, studentă ciclului I, specialitatea Pedagogie în Învățământul Primar și

Psihopedagogie, <https://orcid.org/0000-0003-4391-9634>

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

CZU: 373.091.27:159.942

DOI: 10.46727/c.04-05-11-2022.p5-17

Rezumat. Articolul reunește o serie de reflecții privind demersurile procesului evaluativ la treapta instaurării sindromul burnout, care, în abordarea diferitor savanți, a fost determinat ca unul reflectat de epuizarea fizică, psihică și emoțională, ce rezultă din expunerea excesivă și prelungită la situații stresante. De asemenea, lucrarea redă diverse poziții, concepte și teorii în contextul conturării conjuncturii cauzelor decisive în inițierea arderii profesionale, evidențiază caracteristicile, tipurile, dimensiunile, manifestările și măsurările acestora, precum și strategiile de depășire.

Termeni cheie: ardere profesională, depersonalizare, extenuare emoțională, evaluare, stres.

Abstract. The article brings together a series of reflections on the steps of the evaluative process at the stage of establishing the burnout syndrome, which in the approach of different scholars was determined as one reflected by physical, mental and emotional exhaustion, resulting from excessive and prolonged exposure to stressful situations. Also, the paper reproduces various positions, concepts and theories in the context of outlining the conjuncture of decisive causes in the initiation of occupational burnout, highlights their characteristics, types, dimensions, manifestations and measurements, as well as overcoming strategies.

Keyterms: burnout, depersonalization, emotional exhaustion, evaluation, stress.

Introducere. Presiunea, din ce în ce mai mare, pe care ritmul de viață alert o exercită asupra omului modern, constituie o sursă importantă de stres, care deseori este gestionat inefficient sau prelungit pentru o perioadă excesivă de timp.

Stresul, în general, și cel profesional, în particular, au devenit în condițiile societății actuale, omniprezente, constituind o adevărată problemă socială. Agenții stresori care acționează asupra individului produc uzura somatopsihică a acestuia, corelată cu mari dificultăți de adaptare [21]. Printre consecințele stresului ocupațional excesiv se numără epuizarea emoțională, depersonalizarea și reducerea realizărilor personale toate împreună constituind *arderea profesională*.

Printre savanții care se află la bază determinării arderii profesionale se evidențiază Loretta Bradley [apud 12] care în 1969 a fost prima cercetătoare care a arătat că epuizarea profesională (sindromul Burnout) este un proces de stres particular, legat de exigențele muncii și de condițiile de muncă.

Mai apoi termenul de sindrom Burnout a fost reluat de H.J. Freudenberger în anul 1974 și Christina Maslach în anul 1976 în studiile lor referitoare la manifestările de uzură profesională.

Autorul H.J. Freudenberger susține că arderea profesională reprezintă „epuizarea energiei la specialiștii din sfera ajutorului social, ce se simt supraîncărcați de problemele altor persoane” [apud 23].

H.J. Freudenberg a studiat subiecții care sunt supuși riscului de ardere, menționând unele particularități individuale ale persoanelor predispuse la ardere: rigiditate, caracter închis,

introvertism, nivel înalt de sensibilitate și empatie, anxietate mărită, hiper-responsabilitate, perfecționism, tendința spre succes, convingerea persoanei că el e unicul care poate face această muncă, incapacitatea individului de a delega împuternicirile, insuficiența sau lipsa intereselor în afara serviciului, munca îndelungată cu înaltă intensitate [17].

Conform cercetărilor efectuate de T. P. Zlova și V. V. Ahmetova, colericii și melancolicii sunt mai predispuși la arderea emoțională, pe când sangvinicii și flegmaticii sunt mai puțin afectați de această tulburare [24]. Autorii explică rezultatele obținute prin faptul că ambele tipuri de temperament se caracterizează printr-un sistem nervos neechilibrat, ceea ce îngreunează adaptarea la situațiile noi și stresogene.

Așadar, termenul de ardere profesională este des utilizat atunci când se încearcă să se explice starea de stres cronic a persoanelor care activează într-un domeniu ce presupune interacțiunea cu alți oameni. Prin urmare, nimeni nu este asigurat de sindromul arderii profesionale. Persoanele ce lucrează în sistemul „om-om” reprezentanții profesiilor de ajutor – medici, preoți, pedagogi, juriști, lucrători sociali, psihoterapeuți, psihologii etc. sunt cei mai predispuși riscului sindromului burnout.

În opinia C. Maslach [13; 14], arderea profesională (burnout) este un sindrom de epuizare fizică și emoțională care implică dezvoltarea unui autorespect negativ și a unei atitudini profesionale depreciative, ducând la o pierdere a implicării și a sentimentelor pozitive. În continuare vom examina pozițiile științifice rolul epuizării emoționale, depersonalizării și reducerii implicării în dezvoltarea sau în perfecționarea profesională [15].

De asemenea, Michael P. Leiter și Christina Maslach [14] consideră că arderea profesională este în mod fundamental responsabilitatea mediului social în care se desfășoară munca, a cărei structură și funcționare se formează din interacțiunea între persoane.

Aceasta fiind un rezultat al stresului cronic și al trăirii la locul de muncă a sentimentului că există o disproporție între posibilitățile individuale și realitatea condițiilor de muncă.

Arderea profesională este cercetată din perspectiva diferitor domenii, așa ca psihologia și medicina ceea ce ne permite ca în literatura de specialitate să găsim mai multe tipuri, printre acestea este propusă următoarea clasificare de către cercetătoarea Christina Maslach, publicată în lucrarea „The Future of Burnout” [13], ce constă în:

1. *Burnout-ul individual* este cauzat de vorbirea excesivă negativă de sine, nevroza și perfecționismul. Cu alte cuvinte, când îți plasezi standarde extrem de ridicate pentru tine însuși sau crezi că nimic din ceea ce faci nu este suficient de bun.
2. *Burnout-ul interpersonal* este cauzat de relații dificile cu ceilalți la serviciu sau acasă. De exemplu, un șef sau coleg de serviciu agresiv sau neprimitor poate compune stresul pe care îl simți deja la locul de muncă până la punctul de burnout.

3. *Burnout-ul organizațional* este cauzat de o organizare slabă, de cerințe extreme și de termene nerealiste, care te fac să simți că ratezi termenul și că locul tău de muncă este în pericol.

Analiza diferitor surse literare străine ne permite să evidențiem dimensiunile caracteristice arderii profesionale, după Maslach [12, 14]:

1. *Extenuarea emoțională* – irosire a energiei emoționale și perceperea inadecvării emoțiilor proprii la situația creată. Este dimensiunea de bază, ce se manifestă printr-un tonus emoțional scăzut, indiferență sau suprasaturare emoțională. Persoana simte ca i-a rămas puțin din ceea ce poate oferi altor persoane și încearcă să învingă această, treptat îngrădindu-se de oameni.

2. *Depersonalizarea*- se referă la dereglarea relațiilor cu ceilalți. Se poate manifesta fie prin dependența de cei din jur, fie prin negativism și atitudine cinică. E utilizată de persoană ca strategie de învingere a stresului, ca urmare izolarea de alte persoane și sentimentul singurătății. La această etapă prevalează montajul negativ față de sine și față de alții. Lumea înconjurătoare apare într-o lumină negativă și frecvent specialistul începe să simtă ură față de persoanele de care îngrijea anterior, cu care împreună lucra sau pe care îi instruia. Deseori ei evită întâlnirile cu clienții și alte persoane. Nu rareori se poate auzi, cum specialiștii destul de cinic observă: „Această muncă ar fi ideală, dacă n-ar fi nevoie de ocupat cu clienții/elevii”. Pentru persoanele care simt „ardere” astfel de sentiment devine realitate.

3. *Reducerea realizărilor personale* se poate manifesta fie prin tendința de autoapreciere negativă a capacităților, realizărilor, succesului profesional, fie prin limitarea propriilor posibilități, obligații față de ceilalți. În consecință, individul se percepe incompetent profesional și incapabil de a-și atinge scopurile propuse. Montajul negativ conduce la incapacitatea de a se aprecia adecvat pe sine și rezultatele propriei munci. Întreaga activitate din trecut pare a fi absolut „fără sens”. Persoana „arsă” începe să simtă, că în domeniul său el nu a făcut nimic, și dacă înainte el se considera pe sine „grijuliu”, apoi acum e convins că aceasta a fost o iluzie. Anume în acest moment vine hotărârea de a pleca din profesia sa și de a găsi o astfel de muncă în care ar putea evita întâlnirile cu alte persoane [22].

Un alt cercetător Dominique Barbier în lucrarea „Ieșirea din depresie – medicamente sau psihoterapie”, ne permite studierea mai multor etape în evoluția acestui sindrom, printre care se evidențiază [3]:

- *entuziasmul ideal*: specific începătorului care nutrește speranțe în cariera sa;
- *stagnarea ineficientă*: individul simte că nu este recompensat corespunzător muncii depuse;
- *sentimentul de frustrare*: apar tulburări fizice (cefalee, migrenă, tulburări gastro-intestinale) și emoționale (anxietate, depresie);

- *apatie, dezamăgire și reacția de apărare*: individul se simte tot mai frustrat, dar nu poate renunța la locul de muncă din motive economice, ceea ce conduce la crearea unei imagini negative despre propria persoană.

Pe lângă cele trei componente identificate de către Christina Maslach, arderea profesională reprezintă un sindrom mult mai complex, ce se compune din o multitudine de simptome, semnale, care indică o anumită stare. Cercetările arată că răspunsurile fiziologice la sindromul burnout cel mai des întâlnite vizează următoarele simptome:

a) *Simptome psihosomatice și somatice* – oboseala, astenizare, receptivitatea față de schimbările indicilor mediului extern, dureri de cap și îmbolnăviri frecvente, receptivitate față de boli infecțioase, acutizarea bolilor cronice, dereglări ale tractului gastro-intestinal, tulburări ale somnului (insomnie/somnolența), schimbarea poftei de mâncare (lipsa/exces).

b) *Simptome psihice* – neîncredere în sine, pesimism, nivel jos de concentrare a atenției, distrat, rigiditatea gândirii, utilizarea stereotipurilor, incapacitatea de a lua decizii, atitudine cinică față de elevi/părinți/colégi, preocupare de problemele personale, îndoieli în utilitatea muncii, dezamăgire în profesie, gânduri despre schimbarea profesiei.

c) *Simptome psihosociale și ocupaționale*- nedorința de a merge la serviciu, întârzieri frecvente, amânarea întâlnirilor de serviciu, lipsa dorinței de a completa documente, îndeplinirea formală a activității, izolarea, distanțarea de colégi, lipsa dorinței de a vedea copii, montaj general negativ pentru perspectivele de viitor, abuzul de alcool și/sau narcotice;

d) *Simptome psihologice/afective* – pierderea simțului umorului, sentimentul permanent de culpabilitate/eșec, sentiment de neliniște nedefinit, iritabilitate excesivă, sentiment de obidă/de furie/suspiciune, senzația de hărțuială emoțională din partea celorlalți, indiferență, sentiment de plictiseală, micșorarea nivelului de entuziasm [17].

Deși arderea profesională, este caracterizată de stres, analiza diferitor surse ne permite să evidențiem discrepanțele dintre stres și ardere profesională. Mai jos prezentăm o sinteză a acestor diferențe.

După Mielu Zlate [apud 21]:

- Stresul are o extensiune mai mare, afectând atât viața profesională, cât și pe cea privată, extraprofesională, pe când sindromul burnout este specific doar vieții profesionale;
- Stresul este mai psihologizat, iar burnout conține mai multe aspecte sociale obiective. În stres contează perceperea, de către individ, a stimulentei ca fiind stresant; în burnout dimpotrivă, individul nu mai face față constrângerilor profesionale reale;
- Stresul există independent de burnout, pe când acesta din urmă este indispensabil legat de stres.

După Christina Maslach [apud 7, 8]:

- Simptomele stresului sunt mai degrabă fizice decât emoționale, pe când în cazul arderii emoționale, ele sunt mai degrabă emoționale decât fizice;
- Stresul produce hiperactivitate, iar arderea emoțională – neajutorarea. Emoțiile asociate cu stresul sunt supra-reactive, pe când cele asociate cu burnout-ului sunt mai persistente în timp și tot atât de intense;
- Stresul poate fi pozitiv sau negativ, în timp ce sindromul burnout este exclusiv negativ;
- Sindromul burnout se manifesta prin epuizarea emoțională, depersonalizare și reducerea realizărilor personale, în timp ce pentru stres este specifică doar epuizarea fizică, psihică și emoțională.

Prin urmare, subliniem că stresul poate intensifica și genera arderea profesională.

În procesul de examinare am fost interesați să analizăm și cauzele apariției arderii profesionale, printre care am identificat:

- cerințe excesive față de munca colaboratorilor;
- strategii de conducere neuniforme;
- responsabilitatea de luare a deciziilor se încredințează în lipsa împuternicirilor corespunzătoare;
- creșterea sentimentului de insatisfacție în muncă (satisfacția personală în aspectele separate de muncă este mai înaltă decât satisfacția de la muncă, în general);
- insuficiența sau lipsa colaborării între personal;
- fluctuația înaltă de cadre (schimbarea frecventă a personalului);
- dezvoltarea atitudinii critice, negativiste față alți colaboratori etc. [17].

Diverse studii au remarcat influența variabilelor interpersonale, mai ales, cele referitoare la ambiguitate, conflict și suprasolicitare cu sarcini, luarea deciziilor, independență în activitatea desfășurată, sprijinul organizației în care individual este încadrat.

Potrivit unui raport din 2018 al Gallup (Institutul American de Opinie Publică), se evidențiază alte cinci cauze principale: sarcini grele; presiune de timp; lipsa de suport; lipsa clarității; tratament nedrept.

Examinarea studiilor realizate, ne permite să evidențiem o altă cauză a genezei arderii profesionale, ce denotă o acțiune managerială proprie sistemelor socio-umane care solicită raportarea rezultatelor obținute, într-o anumită activitate la un ansamblu de criterii specifice domeniului aplicat cum ar fi *evaluarea*. Prin evaluare înțelegem o activitate complexă cu care sunt colectate sistematic informațiile despre starea, funcționarea și potențialul unui sistem (instituții, programe, procese, rezultate, resurse, relații), sunt prelucrate și analizate în vederea adoptării unor decizii, caracterul cărora a fost specificat în momentul stabilirii scopului acțiunilor evaluative.

În învățământ, evaluarea a apărut tardiv, pe la începutul secolului al XII-lea. Prima evaluare a fost înregistrată în anul 1215, la Universitatea din Paris, care a introdus în premieră un examen oral pentru absolvire, și anume susținerea unei lucrări.

Datorită constituirii și dezvoltării sistemelor de învățământ, a organizării lor tehnicile de evaluare s-au răspândit și perfecționat relativ repede. Apare ca rezultat știința: *docimologia* ce are ca obiect de studiu evaluarea. Docimologia derivă din grecescul „dokimé”, care însemna probă de încercare.

Evaluarea, la modul general, a beneficiat de un interes deosebit, precum și de numeroase definiții pe care le supunem atenției:

Tabelul 1. Abordări științifice în conceptualizarea evaluării

| Autor | | Definiție |
|-------|-------------|--|
| 1 | S. Cristea | Evaluarea reprezintă o acțiune managerială proprie sistemelor socio-umane care solicită raportarea rezultatelor obținute, într-o anumită activitate la un ansamblu de criterii specifice domeniului în vederea luării unei decizii optime [2]. |
| 2 | M. Scriven | O activitate metodologică care constă din acumularea și combinarea de date referitoare la performanță, cu un set de scări criteriale, pentru a se ajunge fie la evaluări comparative, fie la evaluări numerice, principala responsabilitate a evaluatorului fiind aceea de a formula aprecieri [18]. |
| 3 | C. Cucuș | Evaluarea constituie o ocazie de validare a justeții secvențelor educative, a componentelor procesului didactic și un mijloc de delimitare, fixare și intervenție asupra conținuturilor și obiectivelor educaționale [1]. |
| 4 | I.T. Radu | I.T. Radu definește evaluarea ca fiind: „procesul menit să măsoare și să aprecieze valoarea rezultatelor sistemului de educație sau a unei părți a acestuia, eficacitatea resurselor, a condițiilor și a operațiilor folosite în desfășurarea activităților, prin compararea rezultatelor cu obiectivele propuse, în vederea luării deciziilor privind ameliorarea în etapele următoare” [19]. |
| 5 | M. Huberman | Proces prin care apreciem măsura în care o activitate oarecare a fost realizată în comparație cu ceea ce s-a intenționat să se facă [apud 19]. |

Există o multitudine de clasificări ale funcțiilor evaluării, dar indiferent de tipul clasificării, funcțiile acțiunii de evaluare au o triplă semnificație: socială, pedagogică și managerială.

Funcțiile sociale ale acțiunii de evaluare vizează calitatea învățământului de subsistem angajat în realizarea unor obiective asumate în plan cultural și economic, la nivel de politică a educației. În această accepție vorbim despre:

- a) funcția de validare socială a produselor sistemului de învățământ, la diferite niveluri de integrare școlară și profesională;
- b) funcția de orientare socială, școlară și profesională, la diferite niveluri de decizie care angajează responsabilitatea tuturor factorilor educației (profesori, elevi, părinți, reprezentanți ai comunității locale etc);
- c) funcția de selecție socială, școlară și profesională, la diferite niveluri de clasificare și ierarhizare a rezultatelor activității didactice, de formare inițială și continuă, exprimate în termeni de proces și de produs.

Funcțiile pedagogice ale acțiunii de evaluare vizează declanșarea unor circuite de conexiune inversă externă (realizate de profesor) și chiar interne (realizate de elev), necesare pentru verificarea calității activității educative/didactice. Aceste funcții direcționează procesul de autoreglare continuă a activității didactice/educative pe coordonata corespondențelor curriculare dintre: obiectivele pedagogice, conținuturile pedagogice, metodologia pedagogică (de predare-învățare-evaluare). În această accepție vorbim despre:

a) funcția de informare pedagogică, bazată pe verificarea rezultatelor școlare la anumite intervale de timp, pe criterii prioritar constatative;

b) funcția de diagnoză pedagogică, bazată pe verificarea și interpretarea rezultatelor la diferite intervale de timp, pe criterii prioritar calitative;

c) funcția de prognoză pedagogică, bazată pe decizii cu valoare anticipativă, de stimulare a activității de formare-dezvoltare a personalității la niveluri de performanță și de competență superioare.

Funcțiile manageriale ale acțiunii de evaluare vizează astfel declanșarea unor decizii operaționale eficiente la nivel de sistem și de proces. În această accepție vorbim despre:

a) funcția de informare a „actorilor” activității de educație/instruire aflată în studiu în legătură cu stadiul de evoluție al acesteia definită la nivel de constatare obiectivă;

b) funcția de estimare a activității (instituției, persoanelor etc.) aflate în studiu, definită la nivel de apreciere cu valoare de diagnoză pedagogică;

c) funcția de ameliorare a activității aflate în studiu, definită la nivel de decizie cu valoare de prognoză [19].

Numeroși cercetători au participat la elaborarea a diferite modele de evaluare. Ele pot fi cuprinse și explicitate în două cadre mari de interpretare: *modelele de analiză convenționale* și *modele de analiză neconvenționale*, în funcție de coordonatele metodologice care au stat ca reper la constituirea lor.

Modelele de analiză convenționale ale evaluării afirmate la nivelul politicilor educaționale contemporane abordează problema evaluării în termeni proprii teoriei curriculumului:

a) Modelul evaluării bazat pe obiective: elaborat de R. W. Tyler (în anii 50 ai secolului al XX-lea) implică un proiect pedagogic dezvoltat în jurul a patru probleme fundamentale: dacă scopurile educaționale trebuie atinse la nivelul instituției școlare, dacă experiențele de învățare trebuie propuse pentru realizarea scopurilor educaționale, cum pot fi organizate eficient experiențele de învățare alese, în mod special pentru realizarea scopurilor și cum poate fi determinat nivelul la care scopurile educaționale sunt sau nu atinse.

Evaluarea este concepută în termenii teoriei curriculumului, ca parte integrantă în procesul de învățământ, abordată în relații strânse cu finalitățile educaționale, experiențele de învățare activate

prin selecționarea unor conținuturi și metodologii de instruire adecvate și prin asigurarea unor condiții de instruire, interne și externe, favorabile progresului școlar.

b) Modelul evaluării centrate asupra deciziei: vizează surprinderea și optimizarea raporturilor dintre „actorii educației” (cadre didactice și elevi) și resursele pedagogice existente în termeni de „intrare în sistem”- „proces realizat” – „ieșire din sistem”. Structura acestui model include următoarele patru stadii ale evaluării: 1. stadiul contextului pedagogic în care are loc acțiunea didactică; 2. stadiul intrărilor în sistem, care vizează calitatea resurselor pedagogice angajate-cadre didactice, elevi, spațiu, timp școlar, programe, manuale, materiale de învățare etc.; 3. stadiul realizării procesului de învățământ care vizează nivelul activității didactice concrete, de predare, învățare, evaluare; 4. stadiul ieșirii din sistem a produsului procesului de învățământ, care vizează imaginea globală a ciclului de instruire proiectat și realizat în sens curricular.

Modelul denumit „CIPP” oferă factorilor de decizie repere metodologice precise, gradate la nivelul fiecărui stadiu, în termeni dinamici (raportul obiective parțiale - obiective generale) și în termeni globali (raportul rezultate așteptate în funcție de resursele existente, rezultate finale, obținute în funcție de calitatea activităților didactice concrete de predare - învățare - evaluare, realizate într-un anumit context pedagogic și socio-cultural) în această perspectivă, evaluarea presupune culegerea obligatorie de informații, anterioară oricărei decizii de reorientare a unei activități de formare sau de predare.

Modelele de analiză nonconvenționale oferă o bază mai largă de experimentare pedagogică identificată la nivelul unor alternative educaționale proiectate și realizate în medii socio-culturale diversificate. *Modelul de evaluare „fără obiective”* (M. Scriven, 1967) accentuează formativ dimensiunea funcțională a finalităților educaționale în funcție de necesitățile elevilor, modelul este centrat pe elev, vizând efectele unui program de instruire și educație în plan cognitiv, afectiv și acțional; urmărește și efectele neintenționate (neproiectate) care trebuie observate și valorificate de evaluator.

Modelul evaluării „fără obiective” completează modelul lui R. Tyler prin angajarea unor demersuri metodologice suplimentare, care vizează evidențierea importanței tuturor efectelor intenționate și neintenționate, directe sau indirecte, imediate și de perspectivă, transparente și ascunse ale unui proiect curricular.

Modelul evaluării strategice (R.E. Stake, 1970) valorifică rezultatele activității la nivelul faptelor pedagogice care se desfășoară realmente în clasă cu contribuția elevului și a cadrului didactic, accentul este mutat de la formularea obiectivelor pedagogice operaționalizate, la finalizarea acestora prin intermediul unor strategii de învățare propuse de cadru didactic și aplicate de elev.

Acest model, prin structura sa, evidențiază corelația existentă între modalitatea de instruire proiectată și „strategia instituită în învățare” modelul permite apariția unor modalități alternative de evaluare, determinate de interacțiunea cadrelor didactice cu elevii și de schimbările provocate în plan didactic.

Modelul evaluării calitative, structura acestuia valorifică patru modele graduale, dar complementare: observarea fenomenului pedagogic, descrierea fenomenului pedagogic observat, interpretarea fenomenului pedagogic observat și descrie, aprecierea estimativă a fenomenului observat/ descris și interpretat.

Astfel, pentru o bună funcționalitate a modelului evaluării calitative este nevoie de perfecționarea capacităților de a observa, descrie, interpreta și estima, posibilă doar în măsura acumulării experienței didactice [18].

Procesul de evaluare este amplu răspândit în rândul subiecților - pedagogi predispuși sindromului burnout, ce zilnic sunt tentați de determinarea gradului de rezolvare a obiectivelor mediului educațional. Varietatea sarcinilor, timpul limitat, lipsa colaborării, cerințe excesive, presiuni privind abilitățile profesionale, constrângeri economice, injoncțiuni sociale și personale, absența de coerență între scopurile personale și obligațiile profesionale, nerecunoașterea și dezaprobarea creează activitatea pedagogică stresantă. Astfel, stresul legat de serviciu are loc atunci când solicitările mediului de muncă depășesc capacitatea angajatului de a le face față [8].

Gradul stresului vizat la meseria de profesor este intens peste media din industrie, alte servicii și societate, în general. Stresul, deci, devine discrepanța dintre solicitările mediului și putința individului de a replica la acestea, cauzând astfel o posibilă ruptură a procesului homeostatic natural al organismului care îi amenință viabilitatea.

Cercetările demonstrează că răspunsurile fiziologice la stres cel mai des întâmpinate în cazul cadrelor didactice constituie: oboseală, tensiune și dureri scheletomusculare, simptome cardiace și hipertensiune, dureri de cap, tulburări digestive, probleme respiratorii, tulburări ale somnului, pierderea vocii [7].

În acest context, D. Salade remarcă marea responsabilitate a cadrelor didactice, afirmând că „nici o profesiune nu cere atâta competență, dăruire și umanism ca cea de educator pentru că în niciuna nu se lucrează cu un material mai prețios și mai sensibil decât este omul în devenire”. Autorul menționează caracterul aspru și plăcut, umil și mândru, exigent și liber al acestei meserii în care „mediocritatea nu este permisă, unde pregătirea excepțională este abia satisfăcătoare, o meserie care epuizează și înviorează, care te dispersează și exaltă, o meserie în care a ști nu înseamnă nimic fără emoție, în care dragostea e sterilă fără forța spirituală” [20, p. 135].

În cele din urmă, stresul profesional stimulează apariția sindromului burnout care se manifesta prin scăderea autoaprecierii și a stimei de sine, afectează sănătatea, creează tensiuni în relațiile cu

familia, cu prietenii și colegii, conduce la scăderea performanței, la absenteismul de la serviciu și la exodul din profesie.

În rezultatul analizei literaturii, deducem chintesența că formarea continuă a cadrelor didactice, pentru a manifesta rezistență la stresul profesional, garantează eficacitatea procesului educațional prin avansarea competențelor manageriale și însușirea strategiilor de asimilare și acomodare pentru diminuarea factorilor stresogeni, dar și reconstrucția constantă a paradigmatelor de specializare a profesorilor la nivelul unor competențe profesionale necesare pentru a replica cu verticalitate încercărilor mediului ocupațional.

De-a lungul anilor s-au elaborat mai multe modele care au vizat identificarea surselor stresului profesional și ale arderii profesionale printre acestea se evidențiază următoarele:

1. După opinia lui Mary-Claude Faessler și Fabien Moulin unul dintre cele mai cunoscute modele explicative ale arderii profesionale este modelul „cerințe-control” elaborat de Robert Karasek. Acest model presupune două dimensiuni:

a) *exigențele profesionale*, adică îndatoririle și constrângerile organizaționale exercitate asupra individului;

b) *libertatea deciziilor de care dispune salariatul*, adică posibilitățile de decizie și de control pe care individul le poate avea în privința muncii.

2. Modelul explicativ al stresului și arderii profesionale, după Robert Karasek și Fabien Moulin, în lucrarea „Santé et bien-être des enseignants en Suisse romande” [11] a fost reluat, completat și dezvoltat de mai mulți cercetători. De exemplu Kirk R. Johnson [9, 10] a adăuga a treia dimensiune: susținerea socială, care se referă la trei aspecte:

a) *susținerea ierarhică* (direcție), cu două componente: susținerea practică și susținerea emoțională;

b) *susținerea colegială*;

c) *susținerea extraprofesională* (familială, din partea prietenilor etc.)

3. Apariția și evoluția arderii profesionale, vizate în modelul propus de Friedman [4, p.7] sunt analizate după două căi distincte:

a) o cale cognitivă care rezultă din sentimentul de neîmplinire atât la nivel personal, cât și profesional;

b) o cale emoțională caracterizată printr-o supraîncărcare resimțită de subiecți, stare care poate fi urmată de epuizarea emoțională. Evenimentele stresante exercită un impact negativ asupra persoanei prin una dintre cele două căi sau în unele cazuri prin ambele cai.

În acest sens, analiza surselor științifice ne permite să examinăm și strategiile de bază propuse de Ayala Pines, Elliot Aronson, Ditsa Kafry, *cu ajutorul cărora învingerea sindromului arderii profesionale devine realizabil.*

Conștientizarea faptului că problema data există ceea ce nu este ușor, deoarece frecvent procesul arderii se „furișează”. Uneori schimbările în montajele persoanei le observă colegii, ceea ce oferă posibilitatea de a discuta problema dată. Dar și în aceste condiții, persoana „epuizată” frecvent neagă schimbările sale, recunoscând formal prezența problemei, considerând-o în afara persoanei sale. Ea susține că instituția în care lucrează mal mult nu are grijă de ea sau „munca s-a schimbat puternic și a devenit neinteresantă”. E necesar ca persoana să înțeleagă problema reală ce se află în el înșiși.

Acceptarea responsabilității pentru realizarea unor acțiuni legate nemijlocit de problema data, odată cu acceptarea faptului că problema există, presupune recunoașterea schimbării, apoi manifestarea inițiativei pentru realizarea unor acțiuni, preluată de însuși persoana „arsă”. De obicei aceste persoane doar știu ce trebuie să facă, dar nu sunt în stare să facă aceasta! Deseori se simt neputincioase și demotivate în așa măsură încât sunt capabile doar de a gândi. Anume acum este momentul, când ajutorul prietenilor și colegilor poate schimba situația creată. Vorbind despre problema sa și simțind că altă persoană îl aude, persoana „arsă” poate singură ajunge la hotărârea de a schimba situația existentă.

Realizarea unei clarități cognitive implică deseori persoana „arsă” să se simte „prinsă în cursă”, totul i se pare acum neinteresant. La această etapă este important de a clarifica ce momente influențează asupra apariției stării de ardere! Problema nu se reduce numai la faptul că persoana se simte epuizată emoțional. În realitate, în viața acestei persoane au loc evenimente ce o constrâng să se simtă astfel. Analiza minuțioasă a evenimentelor, ce au loc în viața personală și la serviciu, poate favoriza determinarea căilor de soluționare a problemei date.

Dezvoltarea noilor metode, ce permit de a învinge sindromul arderii admite, că atâta timp cât nu vor avea loc schimbări în comportament, totul va rămâne cum a fost. La prima etapă a procesului de schimbare comportamentală va avea loc formularea scopurilor concrete. Scopurile trebuie să fie clar formulate și realizabile!

Reieșind din caracterul stresogen și emoționogen ale diverselor activități din câmpul muncii, dezvoltarea competențelor emoționale, ar servi drept factor preventiv în apariția sindromului burnout, ce devine o sarcină de maximă importanță. Într-un șir de cercetări inteligența emoțională este prezentată ca fundament al competențelor dezirabile și importante în aproape toate profesiile [5].

Astfel, examinarea feluritor cercetări științifice ne permit să estimăm că gestionarea corectă a inteligenței emoționale marchează arma necesară în diminuarea sindromului arderii profesionale.

Studiile științifice cercetate relatează despre existența unei corelații pozitive între inteligența emoțională și comportamentul prosocial, integrarea organizațională și socială, succesul profesional, îndeosebi în profesiile sociale.

Abilitățile emoționale incluse în modelul inteligenței emoționale sunt înalt apreciate de către beneficiarii direcți ai serviciilor sociale și contribuie la creșterea satisfacției în muncă [16]. Iar informația cu care operează inteligența emoțională este relativ ușor de însușit și transmisă prin programe educaționale speciale.

Astfel, constatăm că activitatea profesională, în virtutea specificului său, necesită abilități dezvoltate pentru menținerea echilibrului emoțional, care ar servi drept resursă pentru soluționarea constructivă a multiplelor solicitări în muncă și a preveni dezvoltarea sindromului burnout.

D. Goleman în „Teoria despre posibilitatea ridicării gradului de inteligență emoțională formată din competențe învățate prin educație și exerciții” susține că „spre deosebire de gradul de inteligență, competențele emoționale sunt învățate”, „oricine își poate ridica gradul de inteligență emoțională prin educație și exerciții pe parcursul vieții, trecând prin anumite etape ale dezvoltării emoționale, factorii determinativi (interni și externi) ai dezvoltării culturii emoționale, fiind inteligența generală, aptitudinile verbale, factorii nonintelectuali” [5, p.112].

Este important ca persoana să învețe să-și controleze emoțiile, canalizând energia generată de acestea spre rezolvarea cu succes a problemelor. Iar învățarea competențelor emoționale ne va ajuta să avem o perspectivă mai productivă față de dificultăți [6].

În concluzie, sindromul arderii profesionale este un fenomen complex cu o conotație predominant negativă care apare și se manifestă în mediul profesional, perturbând întreaga sferă existențială a individului, vizând reacția organismului la mediul, condițiile și cerințele de muncă, care afectează, în mod special, profesiile ce presupun interacțiunea cu alți oameni și se referă la fenomenele de deformare personală, ca rezultat al acumulării interne a emoțiilor negative, fără posibilitatea de a le exterioriza sau a le elibera.

Bibliografie:

1. CUCOȘ, C. Pedagogie. Iași: Editura Polirom, 2002.
2. CRISTEA, S. Dicționar de termeni pedagogici. București: Editura Didactica și Pedagogică, 1998.
3. DOMINIQUE, B. Ieșirea din depresie – medicamente sau psihoterapie. București: Ed. Trei, 2005.
4. FRIEDMAN, I.A. Burnout in teachers: shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56(5), 595-606. In Session. 2000.
5. GOLEMAN, D. Inteligența emoțională. București: Curtea veche publishing. 2001.
6. GOLEMAN, D. Emoții vindecătoare. Dialoguri cu Dalai Lama despre rațiune, emoții și sănătate. București: Curtea veche, 2008. 304 p.24.
7. GORINCIOI, V. Aspecte ale sindromului arderii emoționale la profesori. În: *Materialele CȘI, Schimbarea în paradigma și practica educațională*. Chișinău: USM, 2008. Vol.I, pp. 286290.

8. GORINCIOI, V. Arderea emoțională la profesori din perspectiva de gen. În: *Materialele CȘI, Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere*. Chișinău: MERM, AȘRM, IȘE, 2012. pp. 397-400
9. JOHNSON, D.M. Systematics of the new world species of *Marsilea* (Marsileaceae). *Systematic Botany Monographs*, 1986, 11: 1-87.
10. JOHNSON, K.R. Forests frozen in time. *Nature*, 2007, 447: 786-787.
11. KARASEK, R., BRISSON, Ch. & colab. (). *The Job Questionnaire (JCQ)*, 1998.
12. MASLACH, C. Burn-Out, *Human Behavior*, 5, 1976, p. 15-22.
13. MASLACH, C., JACKSON, S.E., LEITER, M.P. *Maslach Burnout Inventory Manual*, 3e edition, Palo Alto, Consulting Psychologists Press, 1986.
14. MASLACH, C., LEITE, M.P. Burnout and engagement in the workplace, *Advance in Motivation and Achievement*, 11, 1999, p. 275-302.
15. MASLACH, C., JACKSON, E.S. The measurement of experienced burnout, *Journal of Occupational Behaviour*, vol. 2, 1981, p. 99-113.
16. MAYER, J., SOLOVEY, P., CARUSO, D. Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*. Vol. 15, N3, 2004. p. 197-215.
17. Psihoprofilaxia-direcție de activitate a psihologului școlar din instituțiile de învățământ preuniversitar. Direcția Generală de Educație și Sport. Chișinău, 2009.
18. RADU, I.T. Teoria și practica în evaluarea eficienței învățământului. București, EDP, 1981.
19. RADU, I.T. Evaluarea în procesul didactic. București: EDP, 1999.
20. SALADE, D. Om și profesiune. Cluj-Napoca: Casa de Editură Dokia, 1998. 150 p.
21. ZLATE, M. *Tratat de psihologie organizațional-managerială*. Volumul II. Iași: Polirom, 2007.
22. БОЙКО, В.В. Энергия эмоций в общении. Взгляд на себя и других. М: Информационно-издательский дом Филинь, 1996. 472.
23. НИКИФОРОВ, Г.С. Психология здоровья. С-П: Речь, 2002.
24. ЗЛОВА Т.П., АХМЕТОВА, В.В. Синдром эмоционального выгорания у врачей стационарных отделений. 2012.

MODALITĂȚI DE EVALUARE ONLINE ÎN CLASELE PRIMARE

Adelina BALANEL, profesor la clasele primare, grad didactic superior

IP Liceul Teoretic „Principesa Natalia Dadiani”, mun. Chișinău, Republica Moldova

<https://orcid.org/0000-0002-9919-708X>

CZU: 373.3.091.27+004

DOI: 10.46727/c.04-05-11-2022.p17-22

Rezumat: În contextul procesului educațional, *evaluarea* este componenta ce se realizează la fiecare lecție. Astăzi vorbim despre o *evaluare pentru învățare*, care constă în utilizarea evaluării, mai ales, pentru

îmbunătățirea învățării, și mai puțin pentru măsurarea acesteia. În contextul pandemiei au fost adaptate metodele de evaluare, de aceea utilizăm și termenul *metode de evaluare online*. Dintre modalitățile realizate enumerăm: *proba orală online*, *proba scrisă online*, *proba practică online*. Accentuăm că proba practică online se poate realiza în clasă cu conexiune la internet.

Cuvinte cheie: evaluare, metode de evaluare online, cunoștințe, capacități deprinderi, elevi.

Summary In the context of the educational process, assessment is the component that is carried out in each lesson. Today we're talking about assessment for learning, which is using assessment mostly to improve learning and less to measure it. In the context of the pandemic, the assessment methods have been adapted, which is why we also use the term online assessment methods. Among the methods carried out, we list: online oral test, online written test, online practical test. We emphasize that the online practical test can be done online, but presented in class with an internet connection.

Key words: assessment, online assessment methods, knowledge, abilities, skills, students.

În contextul procesului educațional, *evaluarea* este componenta ce se realizează la fiecare lecție, alături de predare și învățare, măsurând nivelul de reușită al elevilor. Și, în acest context, vorbim despre o *evaluarea pentru învățare*, care constă în utilizarea evaluării, mai ales, pentru îmbunătățirea învățării, și mai puțin pentru măsurarea acesteia.

Semnificația corespunzătoare a evaluării este aceea de act psihopedagogic complex de stabilire a relevanței și a valorii unor prestații, performanțe, comportamente, procese etc. prin raportarea acestora la un sistem de indicatori de performanță, respectiv criterii și standarde prestabilite [2, p.130].

Conceptul de *evaluare online (la distanță)* a luat amploare în contextul pandemiei COVID 2019, cadrele didactice fiind puse în situația de a selecta și adapta cele mai eficiente platforme digitale și instrumente de evaluare pentru organizarea procesului educațional.

Evaluarea on-line are următoarele caracteristici:

- Legătura între profesor și elevi depinde de condiții tehnice (dispozitive, acces la internet) și de competențele digitale ale participanților la procesul de evaluare.
- Interfața dintre profesor și elevi este mediată prin intermediul dispozitivelor digitale, fiind situată în mediul virtual în care se asigură o comunicare prin canal auditiv și prin canal vizual.
- Contextul evaluării permite un control limitat, evaluatul și evaluatorul fiind în locuri diferite.
- Un grad mare de risc referitor la probleme tehnice (întreruperea curentului electric; defectarea dispozitivelor) și fraude care pot perturba procesul de evaluare [3, p.21].

Metoda de evaluare online este un mijloc prin intermediul căreia cadrul didactic oferă elevilor posibilitatea de a demonstra nivelul de cunoștințe, de formare a diferitelor capacități testate prin utilizarea unei diversități de instrumente de evaluare online conform obiectivelor stabilite.

Metode de evaluare online sunt:

Proba orală online se realizează prin conexiunea la internet, cadrul didactic având nevoie de o cameră web și un microfon prin care poate fi văzut și auzit. Se realizează printr-o conversație euristică între profesor și elevi, față în față, prin care se urmărește a se obține informații cu privire la conținuturile învățate. Conversația poate fi efectuată individual, frontal sau mixt. Accentul se pune

pe nivelul de exprimare al elevilor în legătură cu conținutul învățat, cu formarea unor capacități și abilități de comunicare la temele anterioare, cu deprinderile formate. Elevul dispune de variate surse care-l ajută să răspundă în cadrul conversației. Uneori învățătorul poate formula întrebări de precizare pentru aprecierea elevului.

Avantajele probei orale online sunt:

- permite realizarea unui feedback rapid;
- elevul poate fi corectat de moment, dacă a greșit;
- se pot formula întrebări ajutătoare;
- timp puțin pentru căutarea soluțiilor pertinente;
- varii întrebări;
- un comportament nonverbal de susținere și încurajare a elevilor etc.

Proba scrisă online se desfășoară aproape la fel ca și proba orală față-în-față, numai că elevul scrie evaluarea, fiind monitorizat de către cadrul didactic. În acest context el poate utiliza și alte resurse din care se inspiră și poate fi ajutat de o altă persoană, care să realizeze evaluarea scrisă. Și, în acest context, ar fi necesar de elaborat astfel itemii, încât elevii să se încadreze în 45 de minute și să se pună accent pe judecata de valoare a elevilor.

Evaluarea cu ajutorul *probelor scrise online* impune câteva cerințe:

- subiectele formulate trebuie să se regăsească în conținuturile curriculare;
- sarcinile de lucru să fie formulate clar, fără ambiguități și să corespundă particularităților de vârstă;
- în formularea sarcinilor să se țină cont de capacitățile elevilor, nu de reproducerea unor informații;
- să se facă cunoscute elevilor baremul de corectare și notare.

Probele practice online se utilizează pentru a evalua capacitatea elevilor de a aplica cunoștințele teoretice în rezolvarea unor probleme practice, de a exersa priceperi și deprinderi în contexte variate. Se realizează prin diverse platforme digitale și instrumente de evaluare online. Se aplică, în special, atunci când se urmărește evaluarea conținutului experimental și practic al învățării, dar oferă și informații cu privire la însușirea conținutului conceptual. Reprezintă și o modalitate importantă de dezvoltare a unor competențe, anume *competența digitală*. Aprecierea în cadrul acestor probe efectuate de elevi se finalizează prin prezentarea produselor școlare/transdisciplinare ce pot fi analizate prin raportare la criteriile de succes. Exemple de produse școlare/ transdisciplinare: *sms, secvență video, un afiș de publicitate, o secvență muzicală, un portofoliul digital, proiect individual* etc..

Tabelul 1. Produse în format online și criteriile de succes [5]

| Produse în format digital | Criterii de succes |
|--|---|
| PT15. Material publicitar: afiș; banner; pliant; fluturaș (flyer); prospect (leaflet); broșură (booklet) | Respect tema/ subiectul. 1. Realizez design-ul propus, introducând elemente creative proprii. 2. Prezint informații/ mesaje corecte, clare și atractive. 3. Prezint clar, fluent și cu entuziasm. 4. Folosesc un vocabular adecvat. |
| PT19. Portofoliu tematic | 1. Respect cerințele unui portofoliu. 2. Distribuie/ aranjez materialele conform structurii. 3. Elaborez materiale de calitate. 4. Realizez materialele creativ și original. |
| PT18. Postarea online (blog, forum etc.) | 1. Înțeleg subiectul discutat. 2. Construiesc corect enunțurile. 3. Utilizez vocabularul adecvat. 4. Îmi exprim clar și coerent părerea. 5. Respect structura și numărul de cuvinte. |
| PT7. Proiect. Prezentarea produsului | 1. Respect cerințele de prezentare. 2. Prezint clar, pe scurt, argumentând în mod convingător. 3. Formulez concluzii. 4. Utilizez limbajul adecvat/ specific |
| PT6. Proiect. Produsul | 1. Conținutul produsului activității de proiect corespunde cerințelor. 2. Produsul este realizat corect. 3. Produsul este realizat cu acuratețe. 4. Produsul este clar. 5. Am utilizat mijloace digitale/media.* 6. Produsul este realizat creativ |

Cerințe față de probele practice:

- determinarea probelor practice relevante în raport cu obiectivele de evaluat;
- precizarea clară a sarcinilor;
- enumerarea platformelor digitale;
- asigurarea echipamentelor și a resurselor necesare;
- stabilirea criteriilor de succes pentru fiecare produs elaborat.

Pentru cadrele didactice *evaluarea online* oferă următoarele oportunități:

- produsul școlar/ transdisciplinar este prezentat în baza platformei create, oferind aprecierea elevilor;
- aprecierea este obiectivă, respectându-se criteriile de evaluare;
- nu mai este necesar ca testele să fie corectate în afara clasei;
- aplicația oferă reprezentări grafice cu răspunsurile elevilor, făcând astfel prelucrarea datelor mai ușoară;
- primele trei întrebări care au primit cele mai slabe răspunsuri din partea elevilor sunt afișate, astfel încât profesorul poate să-și facă o idee generală asupra cărora trebuie să revină în perioada ce urmează testului.

Dintre platformele digitale pentru *evaluarea online* se utilizează următoarele:

GOOGLE FORMS este o aplicație, care permite colectarea informațiilor în baza unor chestionare elaborate, teste la care elevii pot colabora în timp real, folosind smartphone-uri, tablete

și laptop-uri, calculatoare. Acest document în google forms poate conține variate tipuri de întrebări, imagini. Întrebările pot fi aranjate în ordinea dorită, se poate personaliza formularul cu teme simple de fotografii sau culori. Aceste rezultate sunt înregistrate automat pe o foaie de calcul Excel, oferind autorului chestionarului sau sondajului posibilitatea ca aceste rezultate să fie verificate în timp real pe tot parcursul desfășurării lor.

KAHOOT este o aplicație cu ajutorul căreia se pot crea teste interactive. A fost inventată pentru a fi accesibilă tuturor persoanelor, la clasă sau în alte medii de învățământ. Se creează un joc distractiv în câteva minute, numindu-se „kahoot”. Se elaborează o serie de întrebări, formatul și numărul de întrebări depinde de conținutul selectat pentru evaluare. Se pot adăuga imagini, clip-uri video și diagramele întrebărilor. Kahoot-urile se realizează cel mai bine în grup, de exemplu, o sală virtuală. Elevii răspund întrebărilor de pe propriile dispozitive, în timp ce întrebările și răspunsurile sunt afișate pe un ecran comun, pentru a sintetiza ideile lecției. Jocul sintetizează răspunsuri, încurajând elevii să interacționeze. Învățarea prin joc promovează discuția și impactul pedagogic, După jocul dat, elevii distribuie propriile lor kahoot-uri pentru a aprofunda comprehensiunea și discuțiile libere.

QUIZ este o aplicație prin care se creează și se rezolvă chestionare. Se aplică în cadrul lecțiilor pentru realizarea feedback-ului la sfârșitul activității. Mai mult, dacă cei care răspund la întrebări sunt „testați” pe același calculator, programul va stabili și o ierarhie în funcție de punctaj și timpul în care s-a răspuns la întrebări. Se utilizează pentru a primi informații referitoare la gradul de comprehensiune a conținutului învățat, pentru ca ulterior să se aplice frecvent și în evaluările formative interactive, și în cele formative punctuale sau pe etape. Așa elevii pot afla imediat dacă au realizat corect un test cu răspunsuri la alegere. În plus, cu instrumentul dat, elevii pot relua testul, îl pot rezolva repetat, acesta transformându-se într-un instrument de învățare.

PADLET este o aplicație online care permite elevilor să-și exprime cu ușurință opiniile pe un subiect comun pe un „avizier” virtual (wall). Peretele este, de fapt, o pagină web, pe care elevii publică scurte mesaje conținând text, imagini, clipuri video și / sau legături la tema studiată.

Permite colectarea rezolvării exercițiilor, completarea unor fișe pe un anumit subiect, aprecierea comprehensiunii conținutului sau a unui concept studiat. Este o aplicație ușor de folosit de către elevi și de către profesori. Totodată permite socializarea elevilor, învățarea prin colaborare, învățarea de la egal la egal, colectarea cercetării și a resurselor pe un anumit subiect, măsurarea înțelegerii unui subiect sau a unui concept studiat.

PLICKERS este un instrument interactiv ce constă în crearea de teste de tip grilă adevărat/fals pentru elevii din ciclul primar. Profesorul are posibilitatea să-și formuleze întrebările, numărul de răspunsuri, tipul de răspunsuri, poate adăuga imagini pe baza cărora va formula întrebările. Elevii nu au nevoie de lucrare scrisă, deoarece aplicația permite proiectarea (cu ajutorul unui

videoprojector) întrebărilor și a variantelor de răspuns, aceștia răspunzând doar prin ridicarea unui card (unic prin formă și personalizat) ce este oferit gratuit de aplicație. Permite obținerea unui feedback rapid și o evaluare obiectivă a elevilor, iar profesorii pot salva informația cu ușurință și o pot accesa ori de câte ori este nevoie. Antrenează elevii în activități rapide de evaluare de cunoștințe sau de verificare a înțelegerii, pe parcursul predării. Este utilă pentru îmbunătățirea experienței atât a profesorului, cât și pentru elev.

Fișe de lucru interactive Aceste instrumente de evaluare vor fi considerate din perspectiva a trei modalități de realizare – din meniul DEVELOPER din Microsoft Word, cu ajutorul aplicației PDFescape și din aplicația Liveworksheets. O fișă de lucru poate include instrucțiuni, activități atribuite sau solicitarea unor sarcini de lucru. Fișele de lucru online pot fi trimise întregii clase sau doar pentru o parte dintre elevi. Numele elevului și data sunt câmpuri obligatorii într-o fișă de lucru, celelalte informații gen, clasa, denumirea materiei etc. sunt opționale.

De asemenea, se poate specifica data limită de completare a acestor fișe. O problemă în realizarea unor fișe de lucru este timpul suplimentar alocat pentru a le crea/adapta, dar odată realizate ele pot fi refolosite sau revizuite și îmbunătățite.

Avantajele fișelor de lucru interactive:

- se pot folosi la evaluare, putând fi partajate/trimise prin email/trimise pe WhatsApp etc. și completate online;
- se economisește hârtie, cerneală, timp;
- se pot utiliza la lecții și stimulează implicarea elevilor;
- profesorii pot posta fișa de lucru sub forma unei teme în Classroom, Teams etc.;
- pot fi partajate și îmbunătățite de către cadrele didactice, care predau în învățământul primar;

În concluzie, implementarea modalităților de evaluare online facilitează munca profesorului, promovează variate tipuri de evaluare, diversifică și îmbogățește experiența de învățare a elevilor, dar și motivează, stimulează elevii să se adapteze la cerințele societății moderne.

Bibliografie:

1. BOCOȘ, M.-D. Dicționar praxiologic de pedagogie. Vol. V. P-Z. Cluj- Napoca: Presa Universitară Clujeană. 2019.
2. BOCOȘ, M., JUCAN, D. Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării. Perspective și instrumente didactice pentru formarea profesorilor. Pitești: Editura Paralela 45. 2017, 214 p. ISBN 978-973-47-24840.
3. DULAMĂ M. E (coord.) De la teorie spre practică în învățare on-line. Cluj-Napoca: Presa universitară clujeană, 2020.
4. MANOLESCU, A. Teoria și metodologia evaluării. București: Editura universitară, 2010. ISBN 978-973-749-952-3.

5. Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV. Chișinău, 2019.

STAREA DE SĂNĂTATE PROPRIE ȘI A CELOR DIN JUR - PRIORITATE PRIMORDIALĂ A SEC. al XXI-lea

Alina BLĂNARU, profesor de biologie, IPLT „Nicolae Iorga”, mun. Chișinău, Republica
Moldova

<https://orcid.org/0000-0003-0327-8190>

CZU: 373.5:613/614

DOI: 10.46727/c.04-05-11-2022.p23-30

Cuvinte cheie: stare de bine, adolescență, comportament responsabil, metode, strategii eficiente, mod de viață sănătos.

Sănătatea reprezintă procesul de menținere, optimizare și dezvoltare a fenomenelor fizice, psihice și sociale ale organismului. Se caracterizează prin capacitatea organismului de a activa, de a se încadra în societate, având speranțe la viață și adaptare rapidă la schimbările social-economice.

Disciplina biologia are cea mai mare contribuție în dezvoltarea personalității, deoarece adolescența este perioada în care personalitatea umană se maturizează, își formează propriul sistem de valori. Școala, prin autoritatea morală poate contribui substanțial în formarea competențelor specifice la biologie. Profesorul este ghidul ce contribuie la formarea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor unei conduite ce vizează sănătatea proprie și a celor din jur, integrând elevul în condițiile reale ale mediului.

Școala și familia este mediul unde se formează personalitatea fiecăruia, iar deprinderile din copilărie au un impact asupra stării de sănătate la persoana adultă.

Cheia în formarea *deprinderilor sănătoase* suntem noi, profesorii. Prin calitățile deținute de profesor - *bunătatea, empatia, entuziasmul, corectitudinea* – elevul va găsi răspunsul întrebărilor ce îl frământă, formând deprinderi sănătoase care îi vor marca viața și succesul în viitor prin:

- cunoașterea legităților de creștere și dezvoltare a organismului uman în dependență de vârstă: funcția de reproducere, pubertatea, formarea relațiilor sănătoase dintre sexe.
- formarea deprinderilor corecte față de regimul zilei: alternarea activității intelectuale cu cea fizică axată pe: principiile alimentației corecte, intoleranța față de vicii (fumat, drog, alcool), deprinderile de călire, alternarea perioadei active cu cea a somnului suficient.
- formarea deprinderilor de igienă personală și publică (îngrijirea corpului și a locuinței unde trăim).

Conform OMS sănătatea populației este determinată de:

- 1) modul de viață: 49 - 53%

- 2) factorii ereditari: 18 - 22%
- 3) mediul ambient: 17 - 20%
- 4) sistemul de asistență medicală: 8 - 10%.

Analizând datele OMS (2020) se estimează că 75% din tulburări ale sănătății mentale (anxietate, depresie, fobii, atacuri de panică, adicții) încep să se manifeste până la vârsta de 18 ani; 50% din problemele psihoemoționale ale adulților se datorează trăirilor de până la vârsta de 15 ani; mai mult de jumătate de copii și adolescenți cu anumite tulburări sunt jenați că au aceste probleme și preferă să nu le semnaleze; 10% din copii și adolescenți cu anumite tulburări de sănătate mentală ajung să dezvolte boli mentale, diagnosticate clinic; 10 - 20% din copiii și adolescenții din întreaga lume au anumite probleme de sănătate mentală [5, p.7].

La ora actuală, standardele pentru evaluarea calității educației în R. Moldova se bazează pe rezultatele școlare. Nivelul de cunoștințe teoretice este unul în continuare ridicat. Dacă analizăm sistemul de învățământ prin prisma calității educației obținem o imagine oarecum diferită. Numeroși factori: stimularea și dezvoltarea copilului, deprinderile de viață, dorința de implicare a copiilor și a tinerilor în viața comunității, promovarea toleranței și crearea unui mediu școlar sănătos și prietenos sunt foarte limitate, pe alocuri inexistente în sistemul de învățământ din Republica Moldova.

Problemele cele mai frecvente ale tinerilor sunt:

- dorința mare de a se afirma, în lipsa experienței;
- cunoștințele infime despre riscurile asupra sănătății;
- deprinderi de viață insuficient dezvoltate;
- numărul mic de spații sigure și prietenoase.

Tinerii, în general, sunt receptivi la mesajele educaționale, când acestea prezintă un grad crescut de noutate sau coincid cu sfera intereselor și preocupărilor sale.

Numeroși autori subliniază faptul că tinerilor trebuie să li se vorbească de la egal la egal, ca unor adulți [3, p.72]. Culpabilizarea, blamul, înfricoșarea acestora față de unele obiceiuri nocive (alcool, fumat, droguri) nu este cea mai bună și eficientă metodă. Implicarea în diverse activități cu explicarea urmărilor și prezentarea unor exemple concrete, discuțiile libere și fără prejudecăți, lăsând la discreția tinerilor să ia deciziile, sunt mult mai eficiente decât oferirea unor tipare, modele sau soluții standard.

Tinerii trebuie învățați nu numai speriați cu modul de transmitere, de manifestare a acestor afecțiuni, dar și metodele de protejare. În această activitate se poate folosi întreaga gamă de mijloace specifice educației pentru sănătate, fie singure, fie combinate.

Statisticile internaționale constată că principalele pericole pentru sănătatea tinerilor sunt [1, p.11]:

- nivelul scăzut al sănătății sexuale și al reproducerii (rate înalte ale maladiilor cu transmitere sexuală și sarcinilor nedorite);
- creșterea consumului de substanțe nocive-alcool, droguri, fumat, etc.;
- nivelul redus al sănătății mentale ce determină un comportament agresiv, tentații de suicid, bullying, etc..

De regulă tinerii nu sunt obișnuiți să acorde importanță investigațiilor și tratamentelor necesare, deseori subestimează gravitatea stării lor. Atingerea succesului în formarea competențelor de comportament sănătos este determinat de unele „axiome”:

- *Adolescenții nu mai sunt copii, dar încă nu sunt și adulți.* Adolescența este perioada cu o dezvoltare furtunoasă. Adolescenții sunt în proces de dobândire a anumitor cunoștințe, deprinderi, și se confruntă cu multe situații ce pot fi riscante pentru sănătatea și bunăstarea lor. Sensibilizarea față de adolescenți contribuie la orientarea energiei lor în direcție constructivă .

- *Realitatea contemporană oferă adolescenților nu doar oportunități, dar și pericole serioase pentru sănătatea lor.* Având acces sporit la produsele progresului tehnico-științific (telefoane performante, comunicarea pe diverse rețele de socializare), urbanizarea, creșterea migrației prezintă un pericol, fiind lipsiți de suportul social necesar pentru conștientizarea și realizarea posibilităților perioadei de tranziție la maturitate. Se schimbă statutul familiei, valorile moral-spirituale, familia nu mai are aceeași influență asupra adolescentului, ceea ce duce la creșterea numărului adolescenților sexual activi, respectiv condiționând creșterea infecțiilor sexual transmisibile, etc. În mediile tinerilor tot mai des se recurge la violență-bulling, crește numărul infracțiunilor, victimele cărora devin adolescenții.

- *Adolescența este cea mai indicată perioadă pentru promovarea grijii față de propria sănătate.* Prevenirea deprinderilor dăunătoare este oportună adolescenței, deoarece în această perioadă se formează concepția despre lume, se interiorizează normele comportamentale (stereotipurile gender based, deprinderi alimentare, comportamentul sexual, atitudinea față de conflict și risc) care vor influența sănătatea și bunăstarea viitorilor cetățeni. Căpătând baza unei atitudini responsabile față de propria sănătate, adolescentul se va conduce de aceste norme pe tot parcursul vieții. Acest proces nu este ușor, deoarece curiozitatea, interesul adolescentului sunt prioritare.

- *Sănătatea adolescentului depinde de condițiile sociale.* Majoritatea factorilor ce determină apariția deprinderilor nocive au o conotație socială: lipsa surselor financiare, șomajul, discriminarea socială, atitudinea grupului, etc. Ținând cont de necesitățile adolescentului propunem oportunități ce ar facilita demersul de formare a deprinderilor sănătoase prin:

- *Nevoia de cunoaștere.* Curiozitatea față de tot ce-l înconjoară, provoacă o imensă nevoie de a ști. Realitatea existentă îi produce numeroase impedimente. Pe de o parte „inundația”

informațională îl stimulează, dar, în același timp, îl tulbură, intimidează, îl împinge spre a explora, dar pe alocuri îl irită, îl înspăimântă, de aceea apar contradicțiile cu părinții. Adolescența este perioada în care copiii încep să-i crească pe părinți. În calitate de persoane cu cunoștințele și experiența necesară profesorul îi direcționează spre informațiile de calitate prin filmulețe educative („Culorile”), articole ce reflectă cunoștințe corecte, întâlniri interactive cu specialiști (psihologi, medici, juriști), unde adolescenții se informează, formulează întrebări care le frământă, discută situații din viață.

- *Nevoia de afecțiune.* „Adulții știu să dea sfaturi, să poruncească, dar când este vorba de un dialog cu adolescenții ar fi bine să învețe să asculte cu amândouă urechi și cu ...inima.”(reflecții desprinse din anchetele anonime ale adolescenților). Cu toate că manifestă „aere” de adult, adolescentul așteaptă să fie iubit și protejat într-o anumită măsură de părinți, dar nu în modul care o făceau până recent. Fiind în perioada când se descoperă pe sine, adolescentul are o atitudine diferențiată față de adulți și colegi. Această etapă se caracterizează prin instabilitate emoțională, vulnerabilitate la critici, re trăiește la maximum pentru orice eveniment.

- Îl învățăm să-și verbalizeze trăirile, exprimându-se adecvat, găsind persoanele potrivite pentru consiliere („Centrul Prietenos Tinerilor”, „Un dascăl de încredere”, etc.), când este furios, indispus să caute răspuns la întrebările: „De ce?”, „Ce satisfacții îmi aduce un astfel de comportament?”

- *Nevoia de relații de grup.* Prietenia capătă un nou conținut, astfel spiritul de echipă pentru adolescenți are un rol foarte important. În paralel o importanță majoră o au relațiile față de sexul opus. Adolescentul acordă o atenție deosebită ținute (vestimentație, coafură, tatuaje, etc.) idealizând anumite personalități. Ruperea prieteniei este trăită ca o adevărată dramă. Inițierea cauzei ce stă la baza acestei prietenii, discuții, nu se recomandă în mod abuziv de a interzice o prietenie dubioasă, riscând să pierdem încrederea și o eschivare totală de a conversa. Foarte atent și delicat de a monitoriza evoluția acestei prietenii, cu implicare indirectă în formarea comportamentului corect.

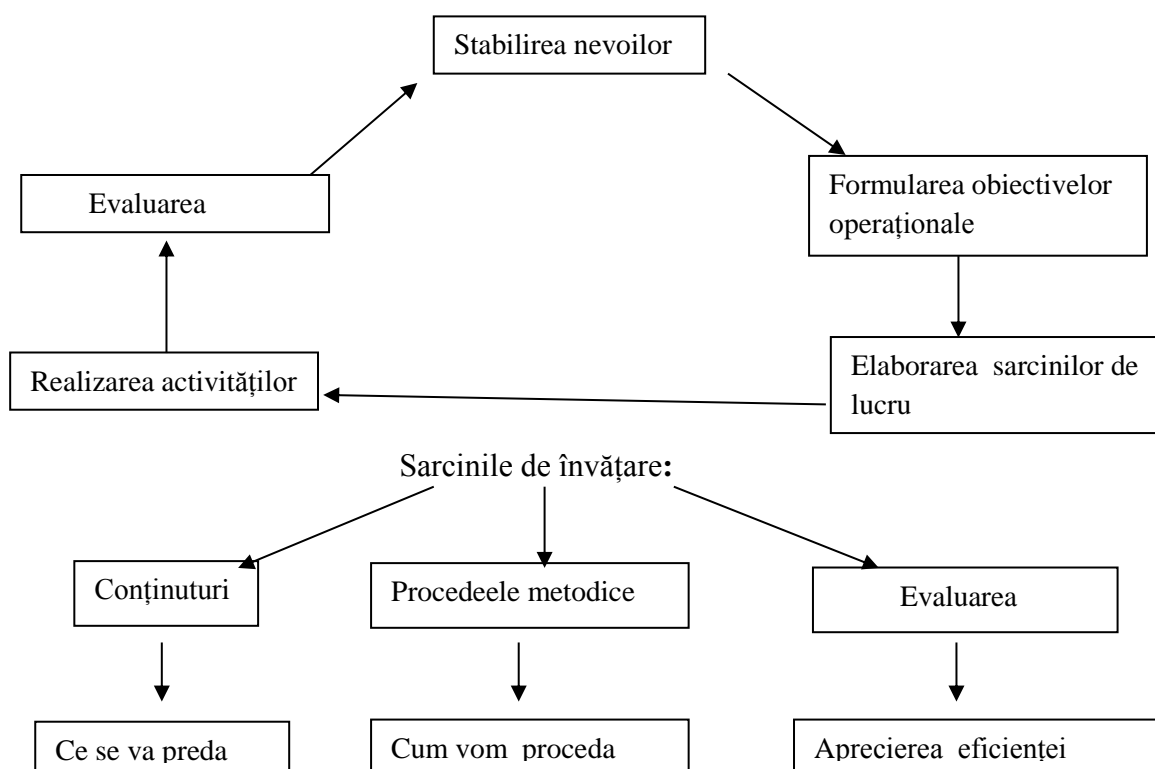
- *Nevoia de independență și autodeterminare.* Tinde să devină el însuși. Fiind nemulțumit de starea actuală generează neîncrederea în sine. Din acest motiv devine nehotărât, inactiv, simțindu-se mai bine în societatea semenilor, încercând să scape de sub tutela părintească.

Delimitarea propriilor obligațiuni în familie, asumându-și personal responsabilități pentru a căpăta încrederea în părinți și pentru a obține libertatea dorită. Autoanaliza activității proprii prin prisma rolului de părinte. (Dacă vrei să fii apreciat și stimat, stimează-i și tu pe cei din jur!)

În procesul activității didactice, în scopul formării *competenței de menținere a sănătății proprii și a celor din jur propunem:*

- consolidarea cunoștințelor, priceperile și deprinderilor în procesul studierii factorilor de risc ce diminuează sănătatea, prin înțelegerea mecanismului de acțiune al acestor factori și evitarea consecințelor.
- dezvoltarea cunoștințelor anterioare, dobândind cunoștințe noi în formarea deprinderilor sănătoase corespunzătoare vârstei.
- formarea spiritului de ajutor reciproc atât în plan personal, cât și în vederea acordării primului ajutor unei persoane nimerite în impas.
- elaborarea măsurii de igienă ce ar preveni îmbolnăvirea organismului.

Cele mai eficiente și durabile modalități în scopul formării competențelor de deprinderi sănătoase sunt selectarea formelor de activitate, prin proiectarea activității didactice – *lecția*, pe care o proiectăm după următorul algoritm:



Principiul de alcătuire a sarcinilor de învățare după modelul SMART:

Specifice - sarcinile trebuie să fie clar formulate.

Măsurabile - rezultatele instruirii trebuie să fie evidente și concrete.

Accesibile - sarcinile instructive trebuie să fie realiste (fără exces de ambiție).

Real necesare - sarcini axate pe nevoi și interese reale.

Temporale - sarcinile trebuie fixate într-o perioadă concretă, dozată (ex. la începutul, mijlocul sau finalul lecției).

Tehnica „Meniul călător” (clasa VI-a, modulul 3 „Sisteme vitale”, subiectul „Rolul alimentelor în nutriția omului”).

- Realizarea unui *brainstorming*, folosind fișe pe care elevii scriu câte un produs alimentar necesar omului. Fișele scrise se lipesc pe tablă.
- Elevii primesc sarcina de a clasifica aceste produse în trei categorii (lactate, carne/legume, fructe, paste, etc. uleiuri, unt.)
- Fiecărui elev i se repartizează câte o fișă cu un produs din cele enumerate. Elevul îi alcătuiește un pașaport ce include informații despre originea produsului, condiții de păstrare, cantitatea de consum necesară, valoarea energetică și rolul acestuia în organism.
- Elevilor li se anunță despre o călătorie cu trenul, după finisarea elaborării pașaportului. Vor avea de trecut prin 5 stații: dejun, gustare, prânz, chindii, cină.
- Un grup de elevi repartizează pe podea fișele ce indică stațiile, alt grup aranjează ora de staționare: dejun 7.30, gustare 10.30, prânz 13.00, chindii 16.00, cină 19.00.
- Pornim la drum, prinzându-ne de mijloc, anunțăm stațiile, adică mesele. Pentru fiecare masă se formează câte un cupeu, ce includ produsele pentru masa respectivă. Avem grijă ca fiecare elev să se includă la una din stații, ca toți să fie implicați. În caz că nu e corectă alegerea, argumentăm și alegem pasagerul corespunzător.

Ca reflecție fiecare grup prezintă pe coala de hârtie modul în care se combină produsele pentru a fi consumate, după care îl prezintă. Elevii se mobilizează la maximum, le place enorm, dar sunt și mici dezavantaje: clasele mari ca număr produc gălăgie productivă, sunt distrați, dar însușesc cu plăcere.

În clasa VII-a la același modul cu subiectul „Igiena alimentației”, aplic tehnica *Ritualul piramidelor*, realizând obiectivul de a elabora recomandări pentru un mod sănătos de viață și de a practica acest mod.

- Elevii primesc sarcina de a nota pe foi recomandări pentru o alimentație corectă. Apoi repartizăm o foaie unde este reprezentată o piramidă cu 3 nivele.
- Rugăm elevii să completeze nivelele piramidei cu recomandările din listă, respectând regula: jos cele mai importante, în sus cele mai puțin importante.
- Fiecare grup prezintă piramida sa ca un ritual (fiind un simbol al antichității), argumentând recomandările. Această tehnică pe lângă mobilizare dezvoltă creativitatea la elevi, axarea pe principiul interdisciplinarității.

În clasa VIII-a la modulul „Ocrotirea mediului” la subiectul „Influența drogurilor asupra organismului uman” aplic tehnica *Semaforul* în scopul conștientizării consecințelor în urma consumului de droguri, găsirea modalităților practice de prevenire a consumului de droguri.

După studierea tipurilor și modalităților de consum a drogurilor, repartizăm elevilor fișe de culoare roșie pe care elevii scriu consecințele consumului de droguri. Fiecare consecință se scrie pe

fișă aparte. Repartizând elevii în 4 grupe, aleg 5 fișe care conțin cele mai bune idei. Desenăm pe podea un traseu pentru fiecare echipă. Echipele își așază la distanțe egale fișele roșii. Apoi distribui fiecărei echipe câte 5 fișe galbene și 5 fișe verzi. La comanda „Mergem” fiecare echipă pornește ca o locomotivă pe desenul trasat. La fiecare fișă roșie întâlnită în cale e necesar să se oprească întreaga echipă și să scrie pe fișa de culoare galbenă cum poate fi prevenit pericolul scris pe fișa roșie, iar pe fișa de culoare verde, cum poate fi depășit, dacă deja s-a declanșat acest proces. Este important să se oprească la fiecare fișă roșie și să completeze toate celelalte culori. De la o fișă la alta echipele trec simultan. Jocul se termină atunci când au fost depășite toate pericolele și toate echipele au ajuns la final.

La reflecție utilizez *diagrama Wenn, copacul Dorințelor*, sarcini de elaborare a măsurilor de prevenire a unor boli, alcătuirea regimului alimentar corect etc.. Sunt foarte binevenite propagarea cunoștințelor despre sănătate la nivel de liceu prin organizarea conferințelor și dezbaterilor publice în sala de lectură, sala de festivități la diverse teme „Atenție gripa”, „Spune nu deprinderilor dăunătoare”, „Rolul alimentației sănătoase în viața cotidiană”, însoțite de concursul posterelor, elaborarea și împărțirea pliantelor ce sensibilizează ceilalți elevi asupra unei probleme de sănătate.

Împreună cu discipolii clasei a 12-a, „C” pe grupul Viber „Healthy life” elevi din liceu instruiți despre regimul alimentar corect, au alcătuit „meniuri sănătoase”, iar în scopul menținerii motivației se postează în grup pozele prizelor alimentare dozate (cântărite). Tot aici venim cu cele mai utile informații, corectând unele deprinderi. În paralel ducem evidența masei corporale și a hidratării suficiente.

Elevii au nevoie de cunoștințe, deprinderi și calități, care i-ar ajuta să-și consolideze aptitudinile pentru propria protecție și să participe la prevenirea sau depășirea cu ușurință a riscurilor sociale și de sănătate cu care se confruntă generația actuală. Aceste cunoștințe și deprinderi sunt ca niciodată necesare pentru o pregătire spre o viață independentă, fericită. Formându-și modele comportamentale care previn bolile și traumele, ele contribuie la stabilirea unor relații sănătoase și la crearea unor medii potrivite și prietenoase tinerilor.

Încă de pe băncile școlii, elevii trebuie să obțină, odată cu informațiile și cunoștințele la materiile obligatorii, deprinderi ce corespund unui mod de viață sănătos și responsabil, ca să devină buni cetățeni, ca să contribuie la bunăstarea familiilor proprii și a țării. Ei au nevoie să cunoască lucruri simple, începând cu propria igienă, alimentație, relații interpersonale și încheind cu sănătatea reproductivă. Ei trebuie să se poată proteja în situațiile de risc, școala fiind cel mai bun mediu pentru efectuarea activităților de prevenire.

Cercetările efectuate arată că există o legătură directă între sănătatea emoțională a elevilor și a cadrelor didactice în cadrul școlii cu reușita școlară și prestația profesională. Astfel, promovarea bunăstării elevilor și profesorilor va determina îmbunătățirea rezultatelor educaționale și a calității

proceselor educaționale în școală.

Bibliografie:

1. CIOBANU, M. Didactica științelor biologice. București: E.D.P., 2008
2. POPESCU, L. Stil de viață sănătos: un ghid de educație pentru Sănătate. Constanța: Editura Muntenia, 2010
3. Sănătatea și dezvoltarea tinerilor. Studiu de evaluare a cunoștințelor, atitudinilor și practicilor tinerilor. Chișinău, 2005
4. Starea de bine a elevului de azi-succesul și sănătatea adultului de mâine. În: Didactica Pro” nr.4-5 2018 p.80-85
5. TERZI-BARBAROȘIE, D. Bunăstarea emoțională în școală - contează? Studiu de sinteză. Centrul Psihologic”SINESIS”.

EVALUAREA COMPETENȚEI PROFESIONALE ALE ELEVILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PROFESIONAL TEHNIC PRIN PROBA PRACTICĂ

Angela BOTEZATU, doctor în științe economice, <https://orcid.org/0000-0003-3032-6450>

IP Centrul de Excelență în Economie și Finanțe, mun. Chișinău, Republica Moldova

CZU: 377.091.27

DOI: 10.46727/c.04-05-11-2022.p30-37

Rezumat. Evaluarea competenței profesionale ale elevilor din învățământul profesional tehnic vizează schimbarea paradigmei de evaluare prin mai multe căi, dintre care menționăm stabilirea cerinței imperative de a proiecta probele practice în termenii sarcinilor de lucru pe care candidații le vor realiza la eventualele locuri de muncă. De asemenea, desfășurarea probelor practice în condiții reale sau apropiate (simulate) celora de la locul de muncă este una dintre cerințele de bază în evaluarea competențelor profesionale. Organizarea examenelor de calificare prin metoda sistemului unificat permite o evaluare obiectivă și transparentă, o evaluare echitabilă pentru toți candidații. Reglementarea ponderii rezultatelor evaluării la proba teoretică și a rezultatelor evaluării la proba practică în formarea notelor finale ale examinărilor valorifică aspectul practic-aplicativ al evaluării.

Abstract. The evaluation of the professional skills of students in vocational technical education aims to change the evaluation paradigm through several ways, among which we mention the establishment of the imperative requirement to design the practical tests in terms of the work tasks that the candidates will perform at the possible jobs. Also, conducting practical tests in real or close (simulated) conditions to those at work is one of the basic requirements in the assessment of professional skills. The organization of qualification exams by the method of the unified system allows an objective and transparent assessment, a fair assessment for all candidates. The regulation of the weight of the evaluation results of the theoretical test and of the evaluation results of the practical test in forming the final grades of the examinations capitalizes on the practical-applicative aspect of the evaluation.

Cuvinte-cheie: evaluare, competențe profesionale, metoda sistemului unificat, proba practică.

Key words: assessment, professional skills, unified system method, practical test.

Introducere. În învățământul profesional tehnic (ÎPT), *examenul de calificare* vizează evaluarea finalităților de studii/rezultatelor învățării realizate într-un domeniu de formare profesională tehnică și are drept scop evaluarea cunoștințelor, abilităților și verificarea competențelor profesionale pentru calificările profesionale de nivel 3 ISCED, 4 ISCED sau 5

ISCED conform Cadrului Național al Calificărilor [3]. În același context, menționăm că evaluarea capacității absolvenților de a aplica cunoștințele și aptitudinile dobândite, de a rezolva în mod optim problemele specifice domeniului specializării, precum și de a aprecia nivelul competențelor profesionale conform Cadrului Național al Calificărilor, la finalizarea unui program de formare profesională tehnică postsecundară sau postsecundară nonterțiară se poate realiza și prin elaborarea și susținerea *lucrării de diplomă*.

Astfel, susținerea examenului de calificare sau a lucrării de diploma sunt cele două probe care îi va permite candidatului să-și valideze competențele profesionale obținute într-un mediu formal de învățare. Rezultatele examenelor de calificare constituie baza juridică pentru acordarea calificărilor.

Învățământul profesional din Republica Moldova a acumulat o anumită experiență în pregătirea, organizarea și desfășurarea evaluărilor, în general, și a examenelor de calificare, în special. Totodată, trecerea de la curricula bazate pe obiective la curricula bazate pe competențe, demararea proceselor de elaborare și aprobare a standardelor ocupaționale și a calificărilor, diversificarea formelor de pregătire a muncitorilor și specialiștilor calificați, înaintează noi cerințe față de metodele și instrumentele de evaluare utilizate în cadrul examenelor de calificare/lucrărilor de diplomă [4].

Metode și materiale aplicate. În conformitate cu *Regulamentul de organizare și desfășurare a examenului de calificare în ÎPT*, acesta se organizează și se desfășoară în baza unor principii care să asigure următoarele aspecte:

- a) *Evaluarea este validă* - toate părțile au încredere că prin calificarea atribuită, candidatul a atins nivelul de cunoștințe, abilități și competențe descrise în rezultatele învățării conform calificării.
- b) *Evaluarea este credibilă* - candidații cu aceeași calificare, care au atins același standard, indiferent de instituția în care au învățat, de resursele de care au beneficiat și indiferent de perioada de desfășurare a evaluării.
- c) *Evaluarea este transparentă și echitabilă* - competențele profesionale sunt evaluate în mod echitabil.
- d) *Evaluarea este accesibilă* - candidații sunt siguri că pot fi admiși la evaluare, indiferent de circumstanțele lor personale.
- e) *Evaluarea este ușor de gestionat* - procesele și sarcinile trebuie concepute astfel, încât evaluarea să poată fi efectuată eficient din punct de vedere a costurilor și rezultatelor [3].

Experții în domeniu afirmă că, calificările acordate de către instituțiile de învățământ profesional tehnic din Republica Moldova vor fi credibile și recunoscute *de facto* atât la nivel național, cât și la cel internațional, doar atunci când metodologiile, metodele și instrumentele de evaluare a nivelului de stăpânire de către candidați a competențelor profesionale generale și a celor specifice vor asigura relevanța și obiectivitatea acestora.

În anul 2019, prin ordinul MECC nr. 84 din 29 ianuarie, au fost aprobate programele de formare profesională tehnică pentru organizarea și desfășurarea examenului de calificare prin *metoda sistemului unificat*. Prin urmare, au fost desemnate 12 instituții de ÎPT responsabile de constituirea *Comisiilor de elaborare a subiectelor pentru examenul de calificare prin metoda sistemului unificat*, pentru 12 programe de formare profesională tehnică secundară și 4 programe de formare profesională tehnică postsecundară. Experiența dată a continuat și în anii următori, iar în anul 2022, lista programelor a fost extinsă considerabil printr-un nou ordin al MEC. Astfel, examenul de calificare prin metoda sistemului unificat s-a desfășurat la 22 programe de formare profesională de nivelul 3 ISCED și 31 programe de formare profesională de nivelul 4/5 ISCED în cadrul a 19 instituții de ÎPT desemnate prin ordin.

Pentru buna organizare și desfășurare a acestui proces la nivel național, au fost organizate diverse ateliere de formare a cadrelor didactice și manageriale din ÎPT, în scopul diseminării bunelor practici.

De asemenea, prevederile clare stipulate în *Regulamentul de organizare și desfășurare a examenului de calificare în ÎPT*, atribuie un rol esențial implicării mediului de afaceri în evaluarea competențelor. Astfel, *Comisia de evaluare și calificare* va avea în componența sa obligatoriu, în calitate de *președinte*, un reprezentant al unui agent economic, din domeniul calificărilor profesionale certificate, dar și unul din evaluatorii externi - reprezentant al unei unități economice cu care instituția de învățământ profesional tehnic are încheiate contracte privind desfășurarea stagiilor de practică și/sau cu cooperare duală.

Organizarea și desfășurarea examenului de calificare este monitorizată de către MEC, care anual în termen de până la 1 februarie aprobă lista programelor de formare profesională pentru care examenul se desfășoară prin metoda sistemului unificat. Procedurile de desfășurare a examenului prin metoda sistemului unificat se reglementează prin ordinul Ministrului Educației și Cercetării.

Instituțiile responsabile desemnate prin ordinul MEC sunt obligate de a plasa pe pagina web, în termen de 10 zile lucrătoare, Raportul cu privire la modul de organizare și desfășurare a examenului prin *metoda sistemului unificat* [3].

Rezultate obținute. În funcție de specificul domeniului de formare profesională/ specialității, proba de evaluare a competențelor profesionale poate fi organizată în scris, oral, practic, combinat, asistat de calculator prin susținerea unei activități specifice domeniului de formare profesională, astfel, încât să fie evaluate finalitățile de studiu/ rezultatele învățării conform Cadrului Național al Calificărilor.

În conformitate cu pct. 18 al *Regulamentului de organizare și desfășurare a examenului de calificare în ÎPT*, subiectele pentru *proba practică* vizează sarcini specifice calificării. Fiecare sarcină pentru proba practică conține realizarea unor activități profesionale, desfășurate în condiții

cât mai apropiate de cele reale de muncă. Pentru programele de formare profesională tehnică prin sistem dual, **proba practică** se realizează în condiții reale de muncă.

Aceasta este foarte importantă în certificarea competențelor profesionale ale absolvenților deținând o pondere de 70% în nota finală pentru programele de formare profesională tehnică secundară (nivel 3 ISCED) și 60% în nota finală pentru programele de formare profesională tehnică postsecundară și postsecundară nonterțiară (nivel 4 sau 5 ISCED).

Proba practică are drept scop demonstrarea dobândirii competențelor/rezultatelor învățării, din standardul de pregătire profesională, relevante pentru calificarea respectivă. În cadrul probelor practice candidații sunt puși în situația să demonstreze cunoștințele, priceperile, deprinderile și capacitățile necesare domeniului practic. În aceste cazuri procesul de realizare a sarcinii și, după caz, produsul material, sunt pe deplin observabile și măsurabile și pot satisface principala condiție a evaluării – de a fi obiectivă.

Temele probei practice sunt selectate de fiecare instituție de învățământ – centru de examen din *Lista națională a temelor pentru proba practică*. Fiecare temă practică este însoțită de *Fișa de evaluare* asociată. Temele probei practice trebuie să se încadreze obligatoriu în curriculumul pentru calificarea profesională respectivă și să se raporteze într-un mod direct și transparent la standardul de pregătire profesională corespunzător. Competențele/rezultatele învățării dovedite prin realizarea probei practice trebuie să fie clar precizate în *Fișa de evaluare* [4].

În continuare vom exemplifica cele menționate mai sus prin particularitățile probelor practice de evaluare la examenul de calificare pentru **domeniul de educație 41. Afaceri și administrare**, conform *Nomenclatorului domeniilor de formare profesională, al specialităților și calificărilor pentru învățământul profesional tehnic postsecundar și postsecundar nonterțiar*, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr. 853, din 14 decembrie 2015 [2].

Produsele și procesele pentru evaluarea nivelului de dezvoltare a competențelor funcțional-acționale a domeniului menționat vor viza: documente elaborate, servicii prestate, asistență/consultanță acordată etc. De exemplu, candidatului i se solicită să *elaboreze Fișa postului pentru funcția Manager relații cu clienții* după modelul dat sau să completeze actele de înregistrare a unui agent economic la Agenția Servicii Publice.

| <p style="text-align: center;">FIȘA POSTULUI</p> <p>1. Denumire compartiment:</p> <p>2. Denumirea postului:</p> <p>3. Numele, prenumele titularului de post:</p> <p>4. Se subordonează:</p> <p>5. Numele șefului ierarhic:</p> <p>6. Subordonează:</p> <p>7. Drept de semnătură:</p> <p><i>Intern:</i></p> <p><i>Extern:</i></p> <p>8. Relații funcționale:</p> <p>9. Pregătire și experiență:</p> <p>10. Responsabilități și sarcini:</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p> <p>4. _____</p> <p>5. _____</p> <p>11. Semnătura titularului de post</p> <p>12. Data semnării:</p> <p>_____</p> <p>Responsabil:</p> | <p style="text-align: right;">I.P. „Agenția Servicii Publice” Departamentul înregistrare și licențiere a unităților de drept</p> <p><DataDepunerii> Termen de înregistrare: 24h/4h</p> <p style="text-align: center;">CERERE de înregistrare a persoanei juridice “<DenumireCompleta>”</p> <p>Solicităm înregistrarea persoanei juridice și înscrierea ei în Registrul de stat al persoanelor juridice, pentru care fapt comunicăm următoarele date:</p> <p>1. Denumirea completă: <DenumireCompleta> prescurtată: “<DenumirePrescurtata>”</p> <p>2. Forma juridică de organizare a persoanei juridice: <FormaJuridică></p> <p>3. Termenul de activitate a persoanei juridice:</p> <p>4. Sediul persoanei juridice: <AdresaJuridica></p> <p>5. Componenta nominală a organului de conducere: Administratorul: <AdministratorNume, numit pe termen nelimitat/ pe perioada</p> <p>6. Componenta nominală a organului de supraveghere:</p> <p>7. Componenta nominală a organului de control:</p> <p>8. Genurile principale de activitate: - <GenuriList></p> <p>9. Capitalul social: <CapitalSocial> lei</p> <p>10. Fondator(i): <FondatorCotaList></p> <p>11. Beneficiar(i) efectiv(i): <BenefectivList></p> <p>Întru susținerea cererii prezentăm următoarele acte: 1. <ActeList></p> <p>Exprim(ăm) consimțământul în vederea prelucrării datelor cu caracter personal.</p> <p>Notă: 1) Fondatorul (asociatul) și administratorul poartă răspundere civilă, administrativă sau penală, conform legislației, pentru prezentarea la înregistrare a datelor și documentelor false, precum și pentru activitatea frauduloasă a persoanei juridice sau folosirea acestuia în alte scopuri decât cele prevăzute de legislație sau actele de constituire. 2) În caz de modificare a datelor din actele de constituire și a datelor înscrise în Registrul de stat, fondatorul (asociatul) se obligă să le înregistreze la structura teritorială a I.P. „Agenția Servicii Publice” în termen de 30 zile.</p> <p style="text-align: center;">Fondator(i): Semnătura: <FondatorLista> _____</p> |
|---|--|
| <p>Figura 1. Model Fișa postului</p> | <p>Figura 2. Model Cerere de înregistrare a persoanei juridice</p> |

Sarcinile de mai sus sunt extrase din proba practică de evaluare la specialitatea 41310 *Planificarea și administrarea afacerilor*, nivel 4 ISCED. Subiectele cuprind conținutul studiat la unitățile de curs fundamentale și de specialitate din *Planul de învățământ* și impun candidaților demonstrarea capacităților de aplicare, analiză, sinteză, de generalizare și abstractizare.

Aceste capacități pot fi evaluate, nu doar prin completarea unor formulare tipizate, dar și prin elaborarea unor documente sau elemente de documente specifice. Un alt exemplu de evaluare a competențelor profesionale la specialitatea sus-numită vizează elaborarea planului de afaceri (unele dintre elementele acestuia).

Exemplu sarcină practică. *Dvs. intenționați să inițiați o afacere de comercializare a produselor de grădinarit (unelte/inventar, echipamente, semințe de flori și legume, îngrășăminte etc.) în localitatea de baștină. Formulați:*

| | |
|---|----|
| Misiunea firmei | |
| Viziunea firmei | |
| Valorile de bază (descrieți-le în 1-2 enunțuri) | 1. |
| | 2. |
| | 3. |
| | 4. |
| | 5. |

Pentru același *Domeniu de educație* propunem ca exemplu, completarea documentelor contabile pentru calificarea Contabil (studii profesional-tehnice), specialitatea 41110 Contabilitate. Candidatului i se oferă informații din activitatea reală a unei entități economice în baza cărora va trebui să completeze *ordinul de plată* dat (Figura 3) sau *factura fiscală* (Figura 4).

The form is titled "ORDIN DE PLATĂ" and includes the following sections:

- PLĂTIȚI:** Fields for the payer's name and address.
- PLĂTIȚOR:** Fields for the payee's name and address, including tax identification numbers (C.C.E.E. and C.C.E.E.F.).
- PRESTATORUL PLĂTIȚOR:** Field for the provider's name.
- RECEPȚIE:** Fields for the provider's name and tax identification numbers.
- PRESTATORUL RECEPȚIEI:** Field for the provider's name.
- INSTITUȚIA DE PLĂȚI:** Field for the payment institution.
- TEREN DE TRANȘĂRIȘURI:** A section for stamping and signatures, containing a square stamp box and a circular stamp box.
- FORMA TRANȘĂRIȘURII:** Fields for the amount and date of payment.
- NUMERUL INSTRUCȚIUNII:** Field for the instruction number.

Figura 3. Model de ordin de plată

Atât ordinul de plată, cât și factura fiscală sunt documente tipizate pe care candidatul (viitorul specialist) trebuie să le completeze impecabil.

The form is titled "FACTURĂ FISCALĂ" and includes the following sections:

- 1. Furnizor:** Supplier information.
- 2. Cumpărător:** Buyer information.
- 3. Delegație:** Delegation information.
- 4. Documente anexate:** Attached documents.
- 5. Pașii de servicii:** Service steps.
- 6. Pașii de servicii:** Service steps.
- 7. Reduceri:** Discounts.
- 8. TOTAL (pe pagină):** Total per page.
- 9. TOTAL (pe factură fiscală):** Total per fiscal invoice.
- 10. Formă de plată:** Payment form.
- 11. Formă de plată:** Payment form.
- 12. Produs bunuri (servicii):** Goods (services).
- 13. Produs bunuri (servicii):** Goods (services).

Figura 4. Model de factură fiscală

Evaluarea din cadrul probelor practice diferă de evaluarea obișnuită. Aceasta presupune criterii de performanță clare, menite să precizeze exact ce se așteaptă de la candidați. Criteriile respective trebuie alese cu multă atenție, astfel încât să corespundă contextului sau mediului în care se desfășoară activitatea candidatului.

Drept *criterii de evaluare* putem menționa: *corectitudinea și acuratețea completării documentului propus, formularea concluziilor de rigoare, respectarea consecutivității calculelor, prezentarea produsului elaborat, comunicarea elocventă a rezultatelor etc.*

La final, punctajul acumulat de candidat este convertit în note conform schemei de convertire elaborată de *Comisia de elaborare a subiectelor pentru examenul de calificare*. Un model de astfel de schemă este prezentat mai jos.

Tabelul 1. Structura schemei de convertire a punctelor acumulate de candidați în note
(model pentru un punctaj maxim de 50 puncte)

| | | | | | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|-------------------------|--------------------|------------------|------------------|
| Pondere procentuală a punctajului | 100- 95 % | 94-88 % | 87-78 % | 77-63 % | 62-48 % | 47-33 % | 32- 21 % | 20-10 % | 9-5 % | 4-0 % |
| Nota | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Punctajul acumulat | 50-48 | 47-44 | 43-39 | 38-32 | 31-24 | 23-17 | 16-11 | 10-5 | 4-3 | 2-1 |

În procesul evaluării prin proba practică, activitatea evaluatorului este orientată asupra a două aspecte: procedura de executare a sarcinii de către elev și produsul obținut de către acesta. Prin urmare, autorii probelor de evaluare vor acorda o atenție sporită formulării explicite a sarcinilor ce vor fi propuse candidaților și a criteriilor de evaluare a produselor și/sau proceselor realizate de ei.

Concluzii. Paradigma modernă de desfășurare a examenelor de calificare din învățământul profesional tehnic se bazează, în principal, pe evaluarea proceselor și produselor create de candidați în situații simulate sau reale de muncă, pe comportamentele și atitudinile manifestate de ei. Implementarea curriculumului modern, bazat pe formarea și dezvoltarea competențelor profesionale, cere schimbarea paradigmei de evaluare prin trecerea de la simpla evaluare a cunoștințelor la evaluarea competenței în ansamblu: a cunoștințelor și abilităților stăpânite de candidat, a atitudinilor demonstrate de acesta.

Din aceste considerente, concepătorii de programe și probe pentru examenele de calificare vor formula obiectivele de evaluare, vor selecta subiectele și itemii ce vor fi propuși candidaților, vor stabili criteriile de evaluare a produselor realizate de ei în așa mod, încât să asigure relevanța și completitudinea evaluării în raport cu competențele profesionale generale și cele specifice, cerute de profilurile, standardele ocupaționale și standardele de calificare în cazul nivelului 3 CNCRM și profilurile ocupaționale și standardele de calificare în cazul nivelurilor 4 și 5 CNCRM.

Bibliografie:

1. BACIU, S. Suport metodologic pentru evaluarea academică. Chișinău: ASEM, 2010. 95 p.
2. Nomenclatorul domeniilor de formare profesională, al specialităților și calificărilor pentru învățământul profesional tehnic postsecundar și postsecundar nonterțiar, aprobat prin HG nr. 853 din 14.12.2015, In: Monitorul Oficial nr. 340-346 din 18.12.2015.
3. Regulamentul de organizare și desfășurare a examenului de calificare, aprobat prin OMEC nr. 1127 din 23.07.2018.
4. Suport metodologic „Elaborarea programelor și a probelor de evaluare pentru examenele de calificare din învățământul profesional tehnic”, aprobat prin OMEC nr. 664 din 13.07.2020.

PROCESUL DE EVALUARE A PROIECTELOR EDUCAȚIONALE

Violeta BULAT, doctorandă, Școala doctorală „Științe ale educației”

a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

<https://orcid.org/0000-0002-6261-445X>

CZU: 37.01:005

DOI: 10.46727/c.04-05-11-2022.p37-43

Rezumat. Evaluarea reușită a proiectelor ar trebui să fie un proces-cheie în managementul proiectelor. Cu toate acestea, există doar câteva studii care abordează procesul de evaluare în practică. Acest articol prezintă rezultatele unui sondaj de opinie realizat în rândul managerilor de proiecte cu experiență în domeniul proiectelor educaționale. Rezultatele arată că posibilitățile de învățare din experiențele dobândite și de management a proiectelor sunt ratate din cauza lipsei unei evaluări *sistemică* a rezultatelor. *Evaluarea sistemică* presupune criterii bine determinate, fiind asociată cu evaluarea prin teste standardizate și presupune un anumit nivel de expertiză a celui care o realizează.

Abstract. A successful project evaluation should be a key management strategy. However, there are only a few studies that address the evaluation process in practice. This paper presents the results of a survey conducted among experienced project managers in the field of educational projects. The results show that possibilities to learn from experience and project management are missed due to the lack of systematic evaluation of the results. Systemic evaluation involves well-defined criteria, associated with standardised assessment tests, and requires a certain level of expertise from the evaluator.

Cuvintele-cheie: proiect educațional, proces de evaluare, etape de evaluare, managementul proiectului, criteriile și factorii de succes.

Keywords: educational project, evaluation process, evaluation stages, project management, success criteria and success factors.

Teoria managementului proiectelor identifică șase etape distincte ale ciclului de proiect: *programare, identificare, pregătire, finanțare, implementare și evaluare* [2]. În acest articol se va face referire la etapa de evaluare a proiectelor în domeniul educației.

Evaluarea este etapa în care are loc compararea coerentă a rezultatelor proiectului cu obiectivele propuse, determinând eficiența, impactul și sustenabilitatea proiectului [2]. Mai multe lucrări sugerează că succesul proiectelor ar trebui să fie evaluat pe tot parcursul ciclului de viață al

proiectului [4; 6], precum și în perioada ulterioară implementării proiectului [5]. Consecințele neevaluării corecte a unui proiect poate duce la irosirea de resurse umane și financiare.

Evaluarea de succes a proiectelor este un subiect de interes general cercetat de multă vreme [7]. Pentru a înțelege mai bine ce înseamnă succesul, este important să se facă o diferență între criteriile și factorii de succes. Westerveld (2003) explică această diferență menționând că, pentru a implementa cu succes un proiect educațional, este necesar să ne concentrăm asupra anumitor rezultate (corelate atât cu obiectivele proiectului, cât și cu criteriile de succes ale proiectului) și asupra aspectelor organizaționale (legate de factorii de succes). Factorii de succes țin de circumstanțe, fapte și influențe. Criteriile de succes reprezintă anumite concepte interdependente prin care proiectul educațional va fi evaluat ca fiind sau nu de succes [9]. Exemple de criterii de succes sunt următoarele: satisfacția clientului și a echipei de proiect, raportul cost/timp și intervenție [Osei-Kyei et al., 2017].

Printr-un consens al comunității internaționale a donatorilor, proiectele educaționale, la fel ca și proiectele din alte domenii, pot fi evaluate după o metodologie agreată, utilizând anumite criterii aprobate de comun acord de către Comitetul de Asistență pentru Dezvoltare (CAD) al Organizației pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OCDE). Aceste criterii au fost agreate în 1991 și au modelat procesul și evoluția evaluărilor de dezvoltare internațională în ultimii 30 de ani.

De-a lungul timpului, totuși, s-au dezvoltat metodologii variate de evaluare a proiectelor educaționale, în funcție de contextul socio-economic, cultural și organizațional, în funcție de natura intervenției, de variabilele care prezintă interes, în funcție de bugetul disponibil, de capacitatea de cercetare și de o serie de alți factori. Toate acestea au condus la revizuirea de către membrii rețelei Comitetului de Asistență pentru Dezvoltare de evaluare a dezvoltării (EvalNet), împreună cu comunitatea globală de evaluare, a celor cinci criterii de evaluare a proiectelor.

Procesul a fost influențat și de Agenda 2030 pentru dezvoltare durabilă, inclusiv de Programul de dezvoltare durabilă. Un nou set de definiții, inclusiv două principii care ghidează utilizarea acestora, a fost publicat în decembrie 2019. În consecință, intenția comunității internaționale a donatorilor este de a continua să colecteze informații privind utilizarea acestor criterii de evaluare a proiectelor din diferite domenii și de a le revizui în baza experienței colective și a feedback-ului din partea comunității globale de evaluare [1].

Cu toate acestea, pentru a defini un proces de management al succesului (axat pe înțelegere, evaluare și raportare a succesului) este fundamental ca fiecare proiect să fie abordat individual, iar criteriile de evaluare să fie particulare pentru fiecare proiect în parte [5].

Managementul proiectelor în domeniul educațional este un domeniu vast de cunoștințe care îi ajută pe managerii de proiect și pe echipa de proiect să planifice, să execute, să monitorizeze și să controleze activitățile proiectelor în care sunt implicați. Stabilirea unui proces de evaluare de

succes, măsurarea în mod consecvent a rezultatelor proiectului sunt practici esențiale pentru a obține rezultate mai bune.

În 2008, Thomas Graeme și Fernández Walter au evidențiat trei aspecte de referință pentru măsurarea succesului sau eșecul unui proiect: *procesul de implementare a proiectului; valoarea adăugată a proiectului; satisfacția clientului cu privire la proiectul livrat*. Potrivit Shenhar et al. [3], există patru dimensiuni ale succesului unui proiect:

- *Eficiența proiectului*: Este o măsură pe termen scurt care măsoară eficiența cu care fiecare proiect a fost administrat. Acesta este un indicator al faptului că proiectul a fost finalizat în termen și în limitele bugetului. Cu toate acestea, este o măsură care indică doar o bună implementare a proiectului, dar nu ajută la evaluarea succesului acestuia pe termen lung. Este un factor important pentru creșterea competitivității.
- *Impactul asupra beneficiarului*: Această dimensiune este legată de beneficiarul și/sau consumatorul final. Aceasta abordează importanța respectării nevoilor și a cerințelor definite de aceștia.
- *Succesul activității*: Această dimensiune se referă la impactul pe care îl poate avea proiectul asupra beneficiarilor proiectului - persoane implicate, organizații și sector social și/sau economic.
- *Pregătirea pentru viitor*: Dimensiune care vizează contribuția proiectului la viitorul organizației/instituției/echipei care a implementat proiectul. Este o dimensiune pe termen lung care implică pregătirea de noi oportunități, explorarea de noi idei, inovații și generarea de noi competențe.

În 1999 Baccarini identifică două dimensiuni ale succesului unui proiect: *dimensiunile "hard" și "soft"*. Dimensiunea "hard" se referă la criterii precum costul, durata și calitatea. Dimensiunea "soft" se referă la aspecte precum gradul de confort, satisfacția profesională, îmbunătățirea renumelui și atenția acordată detaliilor. În 1992 Freeman și Beale au descris șapte criterii de evaluare a unui proiect, și anume: *performanța tehnică; eficiența implementării proiectului; performanțele manageriale și organizaționale (satisfacția beneficiarului și a consumatorului); responsabilitatea personală; finalizarea proiectului; performanța tehnică și inovatoare; capacitatea de productivitate*.

În acest articol vor fi prezentate rezultatele unui sondaj de opinie unde au participat 12 manageri de proiect care au implementat proiecte educaționale în Republica Moldova. Acest studiu s-a axat pe trei întrebări majore, și anume:

1. Cine participă în procesul de evaluare a proiectului educațional și definirea criteriilor de evaluare?

2. Care sunt criteriile definite pentru evaluarea de succes a unui proiect educațional? (cum și de către cine sunt formulate întrebările de evaluare).
3. Când și cum se evaluează succesul unui proiect educațional?

La prima întrebare, respondenții au răspuns: *în majoritatea cazurilor, managerul de proiect participă la definirea criteriilor de evaluare*. Beneficiarul proiectului, donatorii și alte părți interesate participă în proporție de 32%. După cum s-a dovedit statistic, în 68% din cazuri, managerul de proiect participă la procesul de evaluare în mod oficial, beneficiarul participând în proporție de 44% din cazuri.

Tabelul 1. Participanții la procesul de evaluare și definirea criteriilor de evaluare

| Participanți | Procesul de evaluare, % | Definirea criteriilor de evaluare, % |
|--------------------------|--------------------------------|---|
| Manager de proiect | 68 | 46 |
| Echipa de proiect | 33 | 28 |
| Donatorii | 28 | 31 |
| Beneficiarii proiectului | 44 | 8 |
| Consultanți externi | 2 | 5 |
| Alți participanți | 4 | 1 |

Care sunt criteriile definite pentru evaluarea de succes a unui proiect educațional? a fost întrebarea adresată managerilor de proiecte educaționale și care au răspuns:

Tabelul 2. Criteriile definite pentru evaluarea unui proiect educațional

| Criteriile de evaluare a proiectelor | Răspunsul respondenților în procente, % |
|---|--|
| Relevanța | 6 |
| Coerența | 1 |
| Eficiența | 12 |
| Eficacitatea | 36 |
| Impactul | 21 |
| Sustenabilitatea | 19 |
| Capacitatea organizațională | 3 |
| Satisfacția clientului | 1 |
| Performanța inovatoare | 1 |
| Altele | 0 |

De obicei, întrebările de evaluare sunt formulate de către experți independenți angajați de finanțatorii proiectelor. La rândul său, acestea sunt validate de către managerii de proiect, echipa de proiect și donatori.

Răspunsurile la întrebarea 3 sunt prezentate statistic în Tabelul 3.

Tabelul 3. Perioada de evaluare a unui proiect educațional

| Faza proiectului | Răspunsul respondenților în procente, % |
|--|--|
| Planificarea proiectului | 6 |
| Implementarea proiectului, intermediar | 27 |
| Finalizarea proiectului | 62 |
| Post implementare | 1 |
| Proiecte neevaluate | 4 |

Din tabel putem concluziona că cel mai des (62%) evaluarea unui proiect educațional are loc după finalizare lui. În 4% din cazuri proiectele nu sunt evaluate deloc. Chiar dacă anumite proiecte nu ajung să fie evaluate, din motive prestabilite de finanțator, acestea oricum au un sistem de monitorizare pentru a fi realizate în totalitate.

Într-un proces de evaluare informațiile sunt colectate în mai multe moduri. După cum se arată în tabelul de mai jos, de cele mai multe ori informațiile sunt colectate din rapoarte (43%) și în cadrul ședințelor (41%).

Tabelul 4. Mijloacele de colectare a datelor într-un proces de evaluare

| Instrumente de colectare a datelor | Răspunsul respondenților în procente, % |
|---|--|
| Rapoarte | 43 |
| Ședințe | 41 |
| Livrabile | 28 |
| Interviuri | 32 |
| Focus grup | 8 |
| Sondaj | 17 |

Mai jos sunt redată câteva opinii ale participanților care au participat la sondaj, cu privire la evaluarea aspectelor legate de succesul unui proiect:

- "Având în vedere nivelul modest de pregătire a instituțiilor educaționale în domeniul de evaluare a proiectelor implementate, ar trebui să existe un proces formalizat de evaluare a proiectelor. Spre exemplu, evaluarea finală a proiectelor să fie obligatorie și să se realizeze pe baza unor liste de verificare și evaluare internă (care să fie completate de către managerul de proiect), a unui chestionar intern (care urmează să fie completat de către echipa de proiect) și a unor interviuri cu beneficiarii direcți și finanțatorul."
- "Procesul de evaluare ar trebui să fie definitivat la etapa de pregătire a proiectului. Tot în această perioadă trebuie identificate criteriile de evaluare în dependență de specificul proiectului și aria de intervenție. Proiectele educaționale sunt mai specifice decât proiectele implementate în alte domenii și nu pot fi evaluate, utilizând aceleași criterii de evaluare."
- "Ar fi important să se colecteze și să se analizeze feedback-ul de la membrii echipei, beneficiarii finali, precum și lecțiile învățate."
- "Am realizat că procesul de evaluare este unul de învățare și mai puțin de control."

În ciuda importanței sale, evaluarea unui proiect educațional nu este o sarcină ușoară, necesitând resurse pentru desfășurarea evaluării - începând cu inițierea proiectului, până la etapa post-implementare.

Necesitatea evaluării este benefică pentru orice instituție educațională, întrucât aceasta oferă o oportunitate de a reflecta asupra a ceea ce s-a întâmplat în cadrul proiectului și de a identifica oportunități de îmbunătățire. În plus, în timp ce unele dimensiuni, cum ar fi *respectarea termenelor*

și a costurilor, sunt directe și relativ ușor de măsurat, altele sunt de mare complexitate și nu pot fi măsurate cu ajutorul unor metode convenționale de evaluare (de exemplu, "cum se poate măsura contribuția unui anumit proiect la îmbunătățirea imaginii instituției?"). Deseori, o evaluare cantitativă a unor criterii este posibilă. În alte cazuri, este puțin probabil ca o instituție de învățământ să poată face acest lucru și, prin urmare, o evaluare calitativă este alternativa viabilă [Pereira, J., Varajão J. & Takagi N., 2021]. Într-un proces de evaluare a unui proiect, este important să fie colectate atât date cantitative, cât și calitative din partea diferitelor categorii de beneficiari, având la bază un echilibru dintre descrieri, observații, constatări și recomandări. Dacă echipa de evaluatori acordă atenție acestor aspecte, există premise pentru a satisface criteriile de relevanță, importanță, scop și timp.

În concluzie, într-un proces de evaluare managerii de proiect și echipa de proiect care implementează proiecte educaționale ar trebui să se intereseze la ce etape și cum trebuie evaluat succesul unui proiect, cine trebuie implicat într-un proces de evaluare și care sunt criteriile specifice de evaluare a proiectelor educaționale.

Bibliografie:

1. Applying Evaluation Criteria Thoughtfully, OECD Publishing, 2021, <https://doi.org/10.1787/543e84ed-en>
2. BUNĂIAȘU, C.M. Elaborarea și managementul proiectelor educaționale. Editura Universitară: București, 2012. <https://ru.scribd.com/document/463915835/C-Bunaiasu-Suport-de-curs>
3. THOMAS, G.; FERNÁNDEZ, W. Success in IT projects – A matter . in: International Journal of Project Management, 2008.
4. VARAJTO, J. Success management as a PM knowledge area - Work-in-progress. Procedia Computer Science, 2016. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2016.09.256>
5. PEREIRA, J., VARAJÃO J. și TAKAGI N. Evaluation of Information Systems Project Success – Insights from Practitioners, 2021.
6. TEIXEIRA, A., OLIVEIRA, T., și VARAJTO, J. Evaluation of business intelligence projects success - a case study. Business Systems Research, 2019. <https://doi.org/10.2478/bsrj-2019-0001>
7. ARAGONÉS-BELTRÁN, P., GARCÍA-MELÓN, M., MONTESINOS-VALERA, J. How to assess stakeholders' influence in project management? A proposal based on the analytic network process. International Journal of Project Management, 2017. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2017.01.001>
8. LIM, C., și MOHAMED, M. Criteria of project success: An exploratory re-examination. International Journal of Project Management, 1999. [https://doi.org/10.1016/S0263-7863\(98\)00040-4](https://doi.org/10.1016/S0263-7863(98)00040-4)

9. TURNER, J. The Handbook of Project-based Management: Leading Strategic Change in Organizations, 2014.
10. SHENHAR et al., The four dimensions of project success, 1997.

METODE ȘI INSTRUMENTE DE EVALUARE ORALĂ A LIMBII ROMÂNE CA LIMBĂ STRĂINĂ

Aliona BUSUIOC, USMF „Nicolae Testemițanu”, Chișinău, Republica Moldova

<https://orcid.org/0000-0002-4010-0108>

Victoria VÎNTU, USMF „Nicolae Testemițanu”, Chișinău, Republica Moldova

<https://orcid.org/0000-0002-4515-122X>

CZU: 37.016: 811.135.1

DOI: 10.46727/c.04-05-11-2022.p43-47

Rezumat. Evaluarea orală oferă posibilitatea unei evaluări flexibile, adaptată particularităților individuale ale studenților străini, permite profesorului să intervină în cazul unor răspunsuri incomplete, sau greșite; studenții străini au posibilitatea de a se expune, de a acționa conștient cu noțiunile asimilate, de a argumenta răspunsul, de a interacționa cu colegii, de a colabora în cadrul unui proiect, studiu de caz, portofoliu etc.. Astfel, în contextul evaluării centrate pe competențe, rezultatele învățării studentului străin vor fi raportate la standardele de performanță.

Cuvinte cheie: evaluare orală, studenți străini, limba română ca limbă străină, competență de comunicare lingvistică.

Summary. The oral assessment offers the possibility of a flexible assessment, adapted to the individual characteristics of foreign students, it allows the teacher to intervene in case of incomplete or wrong answers; foreign students have the opportunity to expose themselves, to act consciously with the assimilated notions, to argue the answer, to interact with colleagues, to collaborate in a project, case study, portfolio, etc. So, in the context of competency-based assessment, the foreign student's learning outcomes will be reported to performance standards.

Key-words: oral assessment, foreign students, Romanian as a foreign language, language communication competence.

Noile formulări ale celor patru competențe: *competența lingvistică*, *competența sociolingvistică*, *competența pragmatică* și *competența (pluri/inter)culturală* au ca scop centrarea procesului de predare pe aspectul comunicativ și abordarea acțională a limbii în vederea extinderii competențelor de comunicare în limba străină, în orientarea spre o alegere academică și profesională și cultivarea atitudinilor respective la formarea personalității medicinistului.

Competența de comunicare într-o limbă străină introduce și abilități de mediere și de înțelegere culturală. Competențele revizuite reflectă deplasarea accentului de la predare către învățare, importanța învățământului formativ-dezvoltativ în fața celui informativ-reproductiv.

Conținuturile lingvistice sunt obținute în realități funcționabile, care promovează autonomia, creativitatea, ingeniozitatea și interesele mediciniștilor.

Introducerea activităților transdisciplinare și interdisciplinare, care se bazează pe abordări flexibile stimulează interacțiunea pozitivă, motivarea și implicarea cursanților în procesul propriei formări, elemente de învățare în afara sălii de curs (outdoor education) în contexte: învățare

aventură/de tip expediționar, învățare prin descoperire, învățare experiențială, învățare prin cercetare, învățare bazată pe proiect, învățarea în bază de sarcini etc.

Monitorizarea activităților didactice la studenții străini, care învață toate disciplinele într-o limbă străină, care e limba engleza, devine o provocare pentru profesorii implicați în procesul de predare-învățare-evaluare.

Utilizarea de metode și instrumente în evaluarea unei limbi străine variază în funcție de anumite caracteristici specifice limbii române ca limbă străină, este centrată pe cursantul străin care în grupul său de colegi utilizează o altă limbă de comunicare, deși provin din aceeași țară (India), în care se vorbesc 23 de limbi diferite și peste 2000 de dialecte și nu se pot înțelege între ei decât în limba engleză, astfel profesorul îi antrenează în diverse activități adaptate specificului limbii române ca limbă străină.

Evaluarea este o activitate complexă care presupune realizarea mai multor acțiuni și operații, aflate în interdependență [1].

În procesul de studiu, formele de evaluare la limba română ca limbă străină (LRLS), pentru grupele de studenți străini, nivel începător, anul întâi sunt: orală, scrisă și practică.

Caracteristici esențiale ale activității evaluative reprezintă măsurarea rezultatelor învățării. Probele specifice de diagnosticare, de progres și sumative sunt reflectate în evaluarea inițială, continuă și finală.

Asumarea responsabilității pentru calitatea evaluării și elaborarea instrumentelor de evaluare, a probelor de evaluare orală îi revine profesorului.

Instrumentele de evaluare în cadrul lecției de LRLS reprezintă activități de monitorizare și evaluare a performanței cursantului, testele, portofoliul, proiectul în perechi, proiectele de grup, proiectul individual, chestionarul, fișa de lectură, Evaluarea cuprinde note, grafice, examinări, rapoarte..

Metodele și instrumentele de evaluare orală a LRLS se realizează prin intermediul unor sarcini de lucru frontale, individuale, pentru un grup etc.

Examinarea orală presupune variate instrumente precum:

- conversația individuală, frontală sau combinată;
- conversația simulată, discuția, dezbateră, explicația;
- discuția asupra unui subiect – întrebări/răspunsuri;
- suportul vizual, sunt prezentate imagini, scheme, grafice – are loc descrierea, explicarea, comentarea unor evenimente, fapte, informații
- continuarea unui dialog, unei conversații situative și completarea cu diferite replici;
- descrierea și explicarea unui subiect cu aplicarea vocabularului nou studiat;

- realizarea și prezentarea unui proiect care să valorifice competențele de comunicare, de organizare, de interpretare, de gândire, de exprimare personală în raport cu subiectul studiat.
- realizarea unor sarcini comunicative prin intermediul unor situații autentice de comunicare;
- elaborarea unui glosar sau a unui vocabular cu termenii însușiți;
- utilizarea resurselor TIC în evaluarea orală, a site-urilor, a platformelor de învățare;
- prin intermediul unei liste de control, elaborată de profesor în cadrul evaluării continue sau finale;
- relatarea orală a informațiilor cheie dintr-un text, dintr-o imagine;
- jocuri verbale, joc de rol, simulare de joc;
- peisajului lingvistic în achiziția LRLS;
- materiale multimedia, tabla interactivă, computerul, televizorul, internetul, rețele de socializare etc.

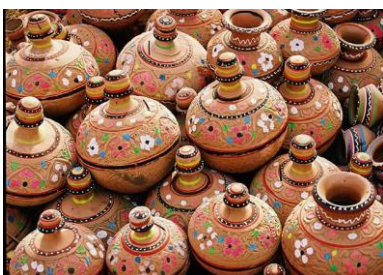
Evaluarea orală presupune categorii, caracteristici în raport cu comunicarea, cum ar fi: coerența, cunoașterea vocabularului, volumul vocabularului, solicitarea unor clarificări cu scopul de a dezvolta competența de comunicare lingvistică etc. Portofoliul oferă profesorului acțiuni de remediere, evaluează progresul/succesul, recomandă instrumente de remediere, pune la dispoziție soluții.

Activitățile de mediere în formă orală pot fi realizate prin intermediul traducerii sau interpretării simultane, în situații de comunicare cotidiene (meniuri, călătorii, destinații, profesii, la cămin, locuința mea, o zi liberă, la cumpărături, poftă bună, mijloace de transport, o zi din viața mea, cum ne informăm etc.); împărtășirea reacțiilor, experiențelor, prezentarea unui fenomen cultural în raport cu o altă cultură, elaborează prezentări etc. În continuare avem un model de prezentare, realizat de către studenții străini la subiectul *Țara mea*.



- Peshawar University este considerată pe scară largă drept cea mai bună din țară. Există șase facultăți academice, precum și 40 de departamente postuniversitare și opt centre de cercetare, care sunt specializate în științe sociale, medicale și naturale.

- Cultura mea. Mândria mea. Pakistan





- India. Kerala este un stat sudic al Indiei, care este cunoscut ca Țara lui Dumnezeu. Thiruvananthapuram este capitala Kerala. Este situat pe coasta de vest a Indiei, iar coasta este cunoscută sub numele de Coasta Malabar.



În continuare vă prezint câteva exemple de activități și instrumente de evaluare orală la LRLS:

- 1) Subiectul *anotimpuri* a presupus povestirea informațiilor în baza imaginilor corespunzătoare:
 - a) E ianuarie și e frig. Acum nu ninge, dar este multă zăpadă.
 - b) Este mult soare și e foarte cald. Suntem în iulie.
 - c) E octombrie. Ziua este cald și este soare, dar noaptea e deja frig.
 - d) E aprilie. Încă nu e foarte cald și e foarte plăcut. E soare, dar sunt și nori [2].
- 2) să descrie imaginile și să spună ce anotimp este și cum este vremea.
- 3) să potrivească imaginile și să decidă dacă enunțurile sunt adevărate (A) sau false (F);
- 4) la subiectul prepoziții: *pe, sub, în, la, între, lângă* și articolul nedefinit: *un, o* să observe imaginile, să lucreze în perechi, după model:
 - a) să observe imaginile și să spună ce poziție au obiectele din sala de curs.
Lângă fereastră este o tablă.
 - b) Studentul A: Ce este lângă geantă?/ Ce este între creion și manual?/ Unde este un creion?
Studentul B: Lângă geantă este o masă./ Între creion și manual este un telefon./ Sub manual este un creion.
 - c) la tablă este o planșă (camera mea), studentul va observa ce obiecte sunt în cameră și care este poziția lor (utilizând denumiri de obiecte studiate și prepoziția).
- 5) la subiectul *numeralul cardinal*:
 - a) să continue rândul cu numărul corect;
 - b) să completeze rândurile cu numărul corect;

c) să potrivească întrebările cu răspunsurile:



1. Cum te numești?

a. Mă numesc Cristi Popescu



2. Din ce țară ești?

b. Sunt din Moldova



3. Din ce oraș ești?

c. Sunt din Chișinău



4. Ce adresă ai?

d. Strada Burebista, nr. 30,
ap, 9



5. Câți ani ai?

a. Am 20 de ani



Ce număr de telefon ai?

b. 068650725

În această cercetare am constatat că exprimarea orală la lecția de LRLS include variate instrumente și activități de: a descifra mesajul/conținutul textului; a produce răspunsuri la întrebările adresate; a recunoaște detaliile unei imagini; a identifica mesajul unui text studiat; a recepta și a identifica opinia emițătorului; a realiza sarcini în baza textului audiat; a simula conversații specifice subiectului însușit; a elabora un text în baza vocabularului propus etc.

În concluzie semnalăm că metodele și instrumentele de evaluare orală sunt utilizate în cadrul lecției de LRLS și reușesc să dezvolte capacitățile de exprimare orală, activează cursanții străini să împărtășească și să fie solidari cu colegii, să participe la activități, la discuții, să solicite gândirea independentă, creativitatea studentului, să producă realitatea, să asigure un feed-back continuu pe parcursul unității de învățare etc.

Bibliografie:

1. STANCIU, M. Didactica postmodernă. Fundamente teoretice. Editura universității Suceava. 2003. ISBN 973-8293-99-5.
2. PLATON, E., SONEA, I., VÎLCU, D. Manual de limba română ca limbă străină (RLS). A1-A2. Casa Cărții de Știință, 2012. ISBN 978-606-17-0153-7.

ASPECTE ALE EVALUĂRII REZULTATELOR ȘCOLARE ÎN CADRUL ÎNVĂȚĂRII ONLINE

Angela CARA, doctor, cercetător științific

<https://orcid.org/0000-0003-2269-0906>

Articolul este realizat în cadrul proiectului de stat „Inovarea sistemului național de evaluare a rezultatelor școlare din perspectiva paradigmei competențelor” (20.80009.0807.32)

CZU: 37.018.43+004.4

DOI: 10.46727/c.04-05-11-2022.p48-51

Rezumat. Articolul evidențiază principalele aspecte în domeniul evaluării rezultatelor școlare relaționate cu conceptul învățării online. În acest context, în articol sunt descrise metode de evaluare și instrumente care pot fi utilizate în cadrul învățării online.

Cuvinte cheie: educație de calitate, metode de evaluare, resurse web, evaluare formativă, feed-back.

Resume. The article highlights the main aspects in the field of student assessment in the context of remote learning. In this regard, the article describes examples of assessment methods and tools that can be used in remote learning.

Keywords: quality education, evaluation methods, web resources, formative evaluation, feedback.

Lecțiile online constituie o provocare pentru elev și profesor. În acest context, în cadrul organizării învățării online, este necesar de reorganizat demersurile de predare-învățare-evaluare, accent punându-se pe noi paradigme ale educației, care includ nu doar însușirea de cunoștințe, ci, în primul rând, sistematizarea conținuturilor, utilizarea unor instrumente adecvate, practicarea unor tehnologii bazate pe joc, cercetare și creativitate, management eficient al timpului și al resurselor, alternarea activităților frontale cu cele individuale, valorizarea învățământului personalizat etc. [3, p.28].

În acest context, experții în educație recomandă valorificarea *învățării personalizate*, care presupune umanizarea întregului sistem educațional, accent punându-se nu atât pe respectarea prevederilor curriculumului scris, cât pe necesitățile reale ale copilului și dezvoltarea propriilor abilități și competențe. În cadrul acestui demers, învață atât elevul, cât și profesorul, dar și persoanele cu care interacționează subiectul educației. Or, elevul ar trebui să fie învățat să învețe, să fie informat cu metodele și tehnicile de predare-învățare, în special, cu cele ce țin de autoînvățare și învățare reciprocă, autoorganizare, autoevaluare și evaluare reciprocă. Pentru elev va fi creat un mediu de învățare independent, iar cadrele didactice vor deveni îndrumători autentici și vor acorda suport în situațiile solicitate de copil sau familie [3, p.29].

Astfel, în procesul învățării online, se recomandă: valorizarea în permanență a experiențelor pozitive de învățare ale elevilor; utilizarea strategiilor de învățare dinamică; utilizarea jocurilor mobile, pauzelor dinamice; utilizarea unei varietăți de tipuri de învățare: *învățarea reciprocă, învățarea prin excursii virtuale, învățarea ludică* etc.; *utilizarea metodelor alternative de evaluare: jurnalele de grup și agendele reflexive ale elevului, fișe de control, fișe de autoevaluare; educarea*

unor comportamente sigure în mediul online.

În rândurile de mai jos sunt prezentate exemple de metode de evaluare și instrumente care pot fi utilizate în cadrul evaluării online. [1, p.27].

Tabel 1. Metode de evaluare, instrumente

| Metode de evaluare | Instrumente/ aplicații bazate pe web |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Lucrări de sinteză • Lucrări de cercetare • Proiecte colaborative • Jurnalele de învățare | <ul style="list-style-type: none"> • Prelucrarea textului – Word • Google Docs • Prezentări PowerPoint • Prezentări Slideshow |
| <ul style="list-style-type: none"> • Portofoliu • Evaluarea reciprocă • Studiu de caz | <ul style="list-style-type: none"> • Portofoliu digital • Jurnal – Google Sites • Postere digitale • eBooks – Book Creator, • Pages, iBooks Author |
| <ul style="list-style-type: none"> • Produse multimedia sau digitale ca dovezi ale învățării autentice | <ul style="list-style-type: none"> • Video/Film-Making– Clips, • iMovie, Adobe Spark Video • Podcasting – Anchor, • GarageBand • 3D Modelling - Tinker CAD • App Creation – XCode |
| Activități relaționate de elaborarea de produse | |
| Feedback imediat prin activități sincron | <ul style="list-style-type: none"> • Skype, Google Hangout, • Microsoft Teams, FaceTime |
| Activități de colaborare | <ul style="list-style-type: none"> • Google Suite for Education |
| Consultare sau conectare cu un expert | <ul style="list-style-type: none"> • Skype, Google Hangout, Microsoft • Teams, FaceTime, email apps |

Evaluările formative în cadrul învățării online devin un ingredient cheie în promovarea unei învățări eficiente și obținerii unor rezultate de învățare dorite. În acest context, experții menționează că evaluarea formativă realizată cu sprijinul Google Meet oferă profesorului opțiunea de a realiza *evaluarea orală sau prin teste de autoevaluare, proiecte de grup, fișe de lucru, hărți conceptuale*, etc. care pot fi realizate cu instrumentele din suita Google, prin intermediul G. Classroom. Avantajul de a folosi această platformă și pentru evaluare este centralizarea rezultatelor obținute și posibilitatea profesorilor de a oferi feedback personalizat fiecărui elev [2, p.28-29].

Un alt factor important în cadrul învățării online este oportunitatea oferirii feedback-ului adresat elevilor. Astfel, evaluările formative trebuie să contribuie la dezvoltarea competențelor de care au nevoie elevii pentru a realiza evaluarea sumativă la finalizarea modului/anului de studiu.

În acest context menționăm că utilizarea resurselor web este foarte utilă în furnizarea de feedback, în special în cadrul învățării online. Mai jos sunt prezentate resurse web care pot fi utilizate în evaluări formative și feedback [1, p.30].

Tabelul 2. Exemple de evaluare formativă/instrumente web

| Exemple de evaluare formativă | Instrumente web |
|--|---|
| Teste online cu feedback automat | Quizlet, Google Forms, Kahoot, Pear Deck |
| Învățare ghidată prin videoclipuri și alte medii interactive | EdPuzzle, Khan Academy NearPod, YouTube |
| Explicație / feedback înregistrat pe diagrame, soluții sau procese create de elevi | Flipgrid, Explain Everything, Seesaw, Screencastify, Screen Recording feature of Apple devices, Kaizena |
| Monitorizarea progresului elevilor Portofolii | Seesaw, Book Creator Pages, Google Sites |
| Discuții Subiecte / Panouri | Flipgrid, Padlet Learning Management Systems such as Schoology have discussion boards or threads |
| Sondaj de feedback (Feedback Poll) | Mentimeter, Poll Everywhere, Survey Monkey |
| Partajarea listei de verificare / rubrici | Orice aplicație bazată pe documente care afișează rubricile sau lista de verificare |

În procesul învățării la distanță inclusiv online, se recomandă:

1. Stabilirea pentru elevi a unui set de reguli pentru învățarea online: punctualitate și materiale pregătite, microfonul pe mute, atenție la cine vorbește pentru a nu se suprapune, vestimentație decentă și atenție la limbajul folosit.
2. Valorizarea în permanență a experiențelor pozitive de învățare ale elevilor. Respectarea stării de bine a elevului. Elevii vor fi încurajați să comunice online cu prietenii, colegii de clasă.
3. Utilizarea strategiilor de învățare dinamică. Sprijinirea colaborării elevilor, accent pe activitățile și munca în grup. Utilizarea jocurilor mobile, pauzelor dinamice.
4. Utilizarea unei varietăți de tipuri de învățare: învățarea reciprocă, învățarea prin excursii virtuale, învățarea ludică etc.
5. Educarea comportamentelor sigure în mediul online. Este necesar să le amintim elevilor că este necesar să observe cum se simt atunci când sunt online sau comunică cu prietenii. Este necesar să informăm elevii că orice stare de disconfort sau îngrijorare trebuie discutată cu un adult de încredere.
6. Oferirea de feedback rapid: elevul realizează că a înțeles, ce a înțeles, ce urmează să îmbunătățească; în timp ce profesorul este informat despre eficacitatea învățării acestuia.
7. În procesul învățării la distanță inclusiv online, se sugerează transmiterea informațiilor în mai multe formate: scris, audio, video sau imagine. Folosirea materialelor vizuale, videoclipurilor, desenelor, excursiilor virtuale tematice. etc.

Concluzie: Experții în domeniu concluzionează că modernizarea școlii este necesară prin implicarea unei echipe de specialiști programatori care își vor aduce contribuția și formarea cadrelor didactice și a managerilor școlari pentru transformarea materiei în programe de învățare digitală și dezvoltarea unor lecții online cu pași prestabiliți, unde elevii primesc un feedback în timp real. Elevii să fie dotați cu tablete conectate la internet, unde pot fi încărcate manuale în format

electronic, sarcini, chiar și posibilitatea de a organiza evaluarea online. De asemenea trebuie de rezervat timp pentru studiu individual și lucru asupra elaborării unor proiecte individuale sau de grup și organizarea implementării acestora [3, p.30].

Bibliografie:

1. ARMAND DOUCET, DR. DEBORAH NETOLICKY. Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic An Independent Report on Approaches to Distance Learning During COVID19 School Closures. Independent Report written to inform the work of Education International and UNESCO, 2020
2. ALMĂȘAN B., DUMITRACHE A, VIȘAN A., GHEORGHEL, M. Lecția de acasă: Ghid practic pentru profesori, 2020
3. CERBUȘCA, P., Învățământul general în mod online: eficacitate și eficiență Analiza a politicilor educaționale în condițiile stării de urgență. Chișinău, 2020
4. Schools of the future: Defining New Models of Education for the Fourth Industrial Revolution
5. Republica Moldova în PISA 2018. Agenția Națională pentru Curriculum și Evaluare, 2018

Resurse internet

6. <https://www.weforum.org/reports/schools-of-the-future-defining-new-models-of-education-for-the-fourth-industrial-revolution> (vizitat la 28 august 2020)

EVALUAREA ALTERNATIVĂ A MODULELOR LA ALEGERE. METODA PROIECTULUI LA INFORMATICĂ ÎN CICLUL LICEAL

Andriana CERNEI, director I. P. Liceul Teoretic „Vărativ”, Rîșcani,
drd., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, mun. Chișinău, Republica Moldova

<https://orcid.org/0000-0003-1129-7340>

CZU: 373.5.091.27:004

DOI: 10.46727/c.04-05-11-2022.p51-58

Rezumat: Evaluarea reprezintă una dintre cele trei componente operaționale fundamentale a procesului de învățământ, alături de predare și învățare. Aceasta constituie elementul care reglează conexiunea inversă în procesul de predare-învățare-evaluare, anunțând despre eficiența strategiilor și metodelor de predare-învățare alese. Materialul de față propune o trecere în revistă a conceptului de evaluare, subliniază metodele moderne de evaluare la disciplina Informatica propuse în documentele de politici educaționale, dar și detaliază metoda proiectului ca o metodă eficientă de evaluare în cadrul modulelor la alegere în ciclul liceal.

Cuvinte-cheie: cadru didactic, evaluare, calitate în educație, învățământ general, competență, informatica, învățare pe tot parcursul vieții, realizarea experimentelor în științele umaniste.

Abstract: Evaluation is one of the three fundamental operational components of the educational process, along with teaching and learning. This is the element that regulates the reverse connection in the teaching-learning-evaluation process, announcing the effectiveness of the chosen teaching-learning strategies and methods. The present material proposes a review of the evaluation concept, underlines the modern evaluation methods for the Informatics discipline proposed in the educational policy documents, but also details the project method as an effective method of evaluation within the optional modules in the high school cycle.

Keywords: teachers, assessment, quality in education, general education, competence, informatics, lifelong learning, experiments in the humanities.

Codul Educației Republicii Moldova, definește calitatea în învățământ, „*drept ansamblul de caracteristici ale unui program de studiu și ale ofertanților acestuia, prin care sunt satisfăcute așteptările beneficiarilor în raport cu standardele de calitate*” [1]. Iar calitatea oricărei activități este asigurată și cizelată de procesul de evaluare. Conform „Ciclului Deming” (figura 1), evaluarea, ca act didactic complex, are rolul de a optimiza calitatea activității de predare-învățare, fiind una dintre verigile importante în procesul de asigurare a calității a unei activități.

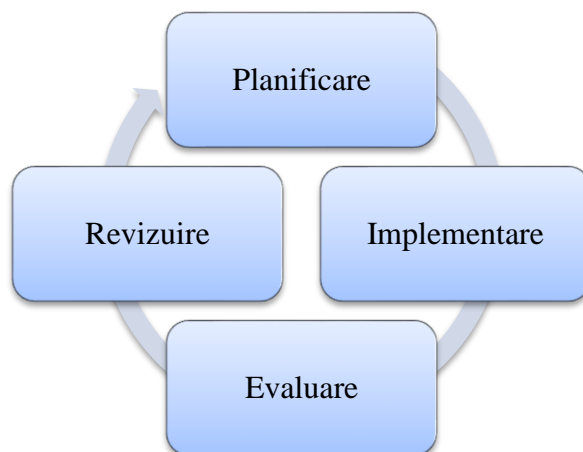


Figura 1. Ciclul Deming [2, p. 19]

Odată cu trecerea timpului, noțiunea de „*evaluare*” s-a dezvoltat, completat și definitivat. Astăzi, evaluarea este definită în literatura de specialitate astfel:

– Evaluarea prezintă o activitate prin care sunt colectate, asamblate și interpretate informații despre starea, funcționarea și/sau evoluția viitoare probabilă a unui sistem, activitate a cărei specificitate este conferită de următoarele caracteristici: orientare spre scop, competență metodologică, existența unor criterii, prezența unei secvențe de interpretare, înregistrarea și comunicarea rezultatelor, existența unui efect retroactiv și anticipativ [3, p. 74].

Cabac V. (1999)

– Evaluarea este un proces de măsurare și apreciere a valorii rezultatelor sistemului de educație și învățământ sau a unei părți a acestuia, a eficienței resurselor, condițiilor propuse, în vederea luării unor decizii de îmbunătățire [4, p. 147].

Cristea S. (2000)

– Evaluarea cuprinde o suită de acte prin care educatorul se informează asupra atingerii obiectivelor și poate emite o apreciere asupra activității [5, p. 149].

Ionescu M.
(2003)

– Evaluarea este o acțiune de cunoaștere (specifică) a unor fenomene sub raportul însușirilor acestora, a stării și funcționalității unui sistem, a rezultatelor unor activități [6, p. 12].

Radu I. (2008)

– Evaluarea rezultată învățării reprezintă o activitate educativă complexă de colectare sistematică a informațiilor despre calitatea și dinamica rezultatelor școlare, de prelucrare și interpretare contextuală a acestora în vederea adoptării unor decizii semnificative conform finalităților educaționale și scopului acțiunilor de evaluare [7].

Regulamentului privind evaluarea și notarea rezultatelor învățării, 2020.

Sintetizând definițiile prezentate mai sus, observăm cele trei operații „ierarhice, funcționale la nivel de sistem și proces caracteristice evaluării” [8, p. 133]:

- Măsurarea – exprimă rigurozitatea evaluării, fiind privită ca un demers de cuantificare a rezultatelor școlare înregistrate de elevi;
- Aprecierea – constă în acordarea valorilor numerice, literare sau a calificativelor, rezultatului observabil înregistrat de elev;
- Decizia – reprezintă justificarea celorlalte două operații premergătoare de măsurare și apreciere și constă în luarea unor măsuri cu privire la modificările dispozitivului de formare în așa fel, încât procesul instructiv-educativ să câștige în pertință și eficiență.

Evaluarea în învățământul general, inclusiv la disciplina Informatica, reprezintă o componentă integrantă și importantă a curriculumului, care are efecte substanțiale asupra subiecților implicați direct în procesul instructiv-educativ, dar și asupra celorlalți agenți educaționali.

Nu în zadar, *Reperete metodologice de organizare a procesului educațional la disciplina școlară Informatică pentru anul de studiu 2022-2023* reprezintă viziunea de ansamblu asupra modului de realizare a procesului de predare-învățare-evaluare și sunt prezentate conform următoarelor dimensiuni [9, pag. 2]:

- curriculumul scris/stabilit;
- curriculumul predat/operaționalizat;
- curriculumul învățat/realizat/atins;
- curriculumul evaluat.

Cu privire la ultimul aspect, cel al curriculumului evaluat la disciplina Informatica, evaluarea rezultatelor școlare se realizează în baza Regulamentului privind evaluarea și notarea rezultatelor învățării, promovarea și absolvirea în învățământul primar și secundar (Ordinul MECC nr. 70 din 30.01.2020). Importanța evaluării în educație este justificat de necesitatea de „a măsura eficiența procesului de instruire, de a obține informații relevante pentru rezultatele școlare ale elevilor, de a asigura menținerea standardelor și de a oferi feedback-ul necesar tuturor celor implicați în educație” [10].

Cel mai des, cadrele didactice operează cu un arsenal diversificat de metode și instrumente de evaluare (tabelul 1).

Tabelul 1: Metode de evaluare, după Stanciu M. [11]

| <i>Metode de evaluare</i> | | | |
|--|--|---|---|
| <i>Tradiționale</i> | | | <i>Complementare</i> |
| Orale | Scrise | Practice | |
| a) conversația de verificare (prin întrebări și răspunsuri); b) cu suport vizual; c) redarea (repovestirea); d) descrierea și reconstituirea; e) descrierea / explicarea / instructajul; f) completarea unor dialoguri incomplete | a) extemporalul (lucrarea scrisă neanunțată); b) activitatea de muncă independentă în clasă; c) lucrarea de control (anunțată); d) tema pentru acasă; e) testul. | a) confecționarea unor obiecte; b) executarea unor experiențe sau lucrări experimentale; c) întocmirea unor desene, schițe, grafice; d) interpretarea unui anumit rol; e) trecerea unor probe sportive etc. | 1. Observarea sistematică a activității și comportamentului elevilor; 2. Investigația; 3. Proiectul; 4. Portofoliul; 5. Autoevaluarea 6. 6 De ce?; 7. 3-2-1; 8. Gândește –Perechi – Prezintă (GPP); 9. Știu – Vreau să știu – Am învățat; 10. Declar lumii întregi; 11. Brainstormingul; 12. Cvintetul; 13. Linia valorii; 14. Lectura predictivă; 15. Cadranele; 16. Copacul ideilor; 17. Comunicare non-stop; 18. Pixuri în pahar etc. |

Actualmente, alături de modalitățile de evaluare tradiționale tot mai des se folosesc modalități alternative de evaluare a căror pondere devine tot mai semnificativă în procesul de evaluare caracteristic sistemului de învățământ.

Una dintre metodele alternative de evaluare recomandată și utilizată la disciplina Informatica, este metoda proiectului.

Analizând Curriculumul școlar la Informatică, Ghidul de implementare a curriculumului la Informatică, Repere metodologice privind organizarea procesului educațional la disciplina școlară informatică în anul de studii 2021-2022 [12], Repere metodologice privind organizarea procesului educațional la disciplina școlară informatică în anul de studii 2022-2023 [9] identificăm recomandări clare de utilizare a metodei proiectului în procesul de evaluare la disciplină:

- *Activitățile de învățare și evaluare recomandate* sunt grupate pe nivele de complexitate și vizează, atât competențele cu caracter de înțelegere și aplicare (rezolvarea exercițiilor, rezolvarea de probleme), cât și competențele cu caracter de integrare (studiul de caz, experimentul, *proiectul*); [12, p. 6]
- În vederea realizării unui parcurs școlar de succes în dezvoltarea competențelor la elevi la disciplina Informatică sunt necesare un șir de acțiuni specifice privind aspectele de dezvoltare a modelelor de produse de învățare în sensul abordării *proiectelor STE(A)M* [9, pp. 5-6].
- Metodele recomandate la disciplina Informatică sunt: expunerea materialului teoretic, lucrul la calculator, individual și/sau sub conducerea cadrului didactic, exercițiul, rezolvarea

problemelor, lucrarea practică, lucrarea de laborator, studiile de caz, *elaborarea proiectelor individuale și/sau în grup* [9, pp. 7].

- Atenție deosebită se va acorda elaborării de către elevi a proiectelor cu caracter trans- și interdisciplinar. Luând în considerare rolul important al abordării transdisciplinare în proiectarea și desfășurarea demersului educațional, se recomandă proiectarea unor activități didactice crosscurriculare, organizate prin prisma unor *proiecte de cercetare STE(A)M* [9, pp. 7].
- Asigurarea conexiunii interdisciplinare – abordarea unui demers didactic strâns corelat cu toate disciplinele școlare, utilizarea principiilor și metodelor informatice în vederea identificării soluțiilor, *a elaborării proiectelor*, a utilizării resurselor educaționale digitale [13].

Demersul metodic de realizare a unui proiect la disciplina Informatica este alcătuit din următoarele etape:

1. Alegerea temei proiectului (de cercetare);
2. Planificarea activităților din proiect:
 - a) stabilirea obiectivelor, scopului;
 - b) formarea grupelor de lucru;
 - c) divizarea sarcinilor de lucru/distribuirea responsabilităților pentru fiecare elev/grup;
 - d) identificarea surselor de informare
3. Cercetarea propriu-zisă;
4. Sumarea materialelor și elaborarea produsului final;
5. Prezentarea rezultatelor cercetării și /sau proiectului creat;
6. Evaluarea:
 - a) cercetării de ansamblu;
 - b) modului de lucru;
 - c) produsului realizat.

Suntem de acord că evaluarea prin metoda proiectului la disciplina Informatica este un proces complex care implică mai multe componente interconectate strategic. De aceea în figura 2 propunem o posibilă structură a unui proiect adaptat după S. Cristea.

Odată proiectul prezentat acesta trebuie apreciat, în acest sens „*evaluarea trebuie concepută nu numai ca un control al cunoștințelor sau ca mijloc de măsurare obiectivă, ci ca o cale de perfecționare, ce presupune o strategie globală a formării*” [14].

În figura 3 sunt prezentate un șir de criterii, care facilitează procesul de apreciere a proiectului prezentat, aceste criterii putând fi modificate, completate sau simplificate, în dependență de amploarea proiectului realizat la Informatică.

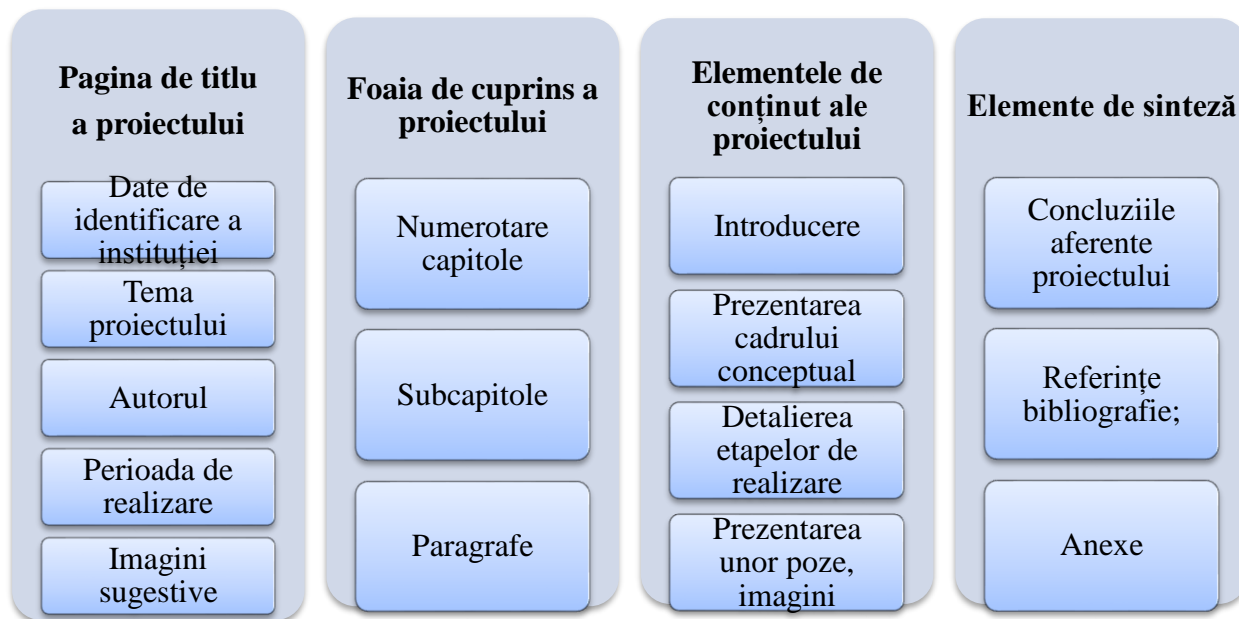


Figura 2. Structura de prezentare a unui proiect [4, p. 163]

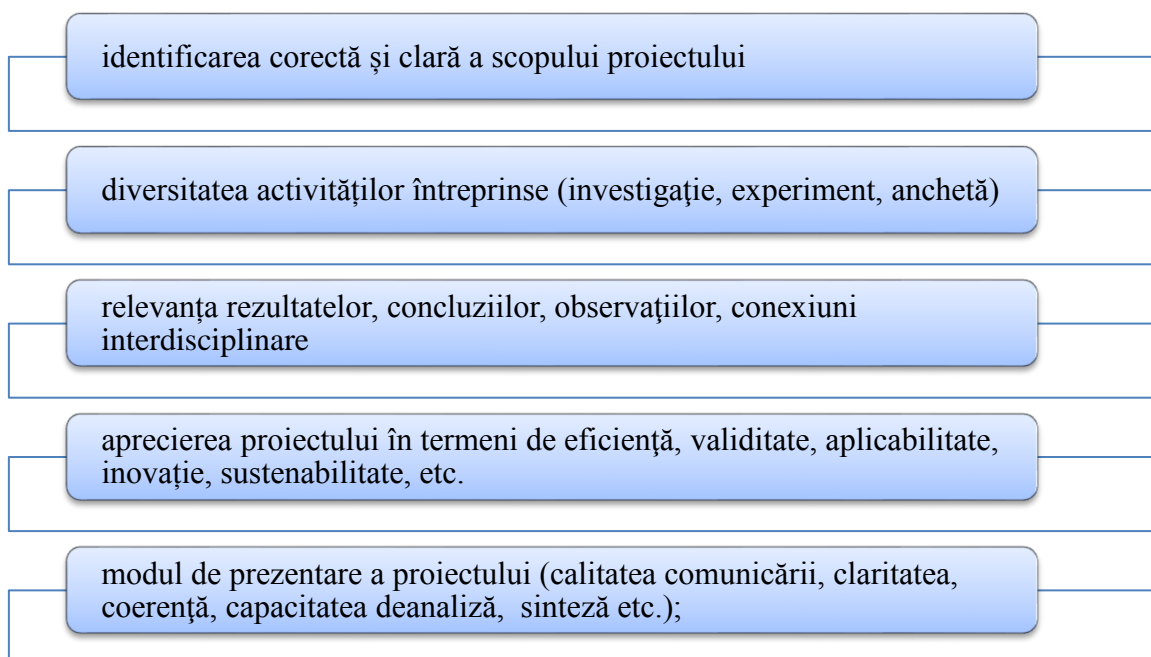


Figura 3. Criterii de evaluare a unui proiect la disciplina Informatica, ciclul liceal

Valoarea formativă a evaluării prin metoda proiectului la disciplina Informatica constă în următoarele:

- aprecierea complexă și nuanțată a învățării;
- evaluarea de capacități și cunoștințe superioare;
- permite identificarea unor calități individuale ale elevilor;
- formă de evaluare puternic motivantă pentru elev.

În **concluzie**, problematica celor mai eficiente strategii, metode și instrumente de evaluare rămâne mereu deschisă, întrucât aplicarea lor la clasă poate fi continuu îmbunătățită, diversificată și raportată la scopurile urmărite în procesul de evaluare. Despre evaluare la disciplina Informatica folosind metoda proiectul, putem conchide că este o activitate complexă, cu o abordare interdisciplinară, care demarează în clasă și continuă în afara acesteia, individual sau în grup, câteva zile sau săptămâni. Se încheie proiectul tot în clasa de elevi prin raportarea finală.

Metoda proiectelor, corect aplicată la disciplina Informatica în cadrul modulelor la alegere în ciclul liceal, poate fi considerată o modalitate atractivă și dinamică de a dezvolta competențelor elevilor-liceeni, care stimulează imaginația acestora și facilitează transferul noilor achiziții în viața cotidiană.

Bibliografie:

1. Codul Educației al Republicii Moldova // Monitorul Oficial nr. 319-324 din 24.10.2014, art. 634 [online]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110112&lang=ro (citată 15.09.2022).
2. ALBU, M. Construirea și utilizarea testelor psihologice. Cluj-Napoca: Casa de Editură Atlas Clusium, 1998;
3. CABAC, V. Evaluarea prin teste în învățământ. Chișinău: Institutul de Științe Pedagogice și Psihologice, 1999. 263 p.;
4. CRISTEA, S. Dicționar de termeni pedagogici. Chișinău-București: EDP, 2000.;
5. IONESCU, M., RADU, I., (coord.). Didactica modernă. Ediția a II-a. Cluj Napoca: Dacia, 2001. [online]. Disponibil: <https://www.academia.edu/7342204/10232889-Didactica-Moderna-Coord-Miron-Ionescu-Radu-Ioan-sa-2001> (citată 11.08.2022);
6. RADU, I. Evaluarea în procesul didactic. București: EDP, 2008. 288 p.;
7. Regulamentului privind evaluarea și notarea rezultatelor învățării, promovarea și absolvirea în învățământul primar și secundar (Ordinul MECC nr. 70 din 30.01.2020) [online]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_modificare_regulament_evaluare.pdf (citată 21.09.2022);
8. CRISTEA, S., Fundamentele științelor educației: teoria generală a educației. Chișinău: Grupul Editorial Litera Internațional, 2001, 256 p.;
9. Reperete metodologice de organizare a procesului educațional la disciplina școlară Informatică pentru anul de studiu 2022-2023, [online]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/repere_metodologice_informatica_2022-2023_f.pdf, (citată 02.10.2022);
10. STOICA, A. Tehnici de informare și comunicare. București: Editura All Educațional, 2000;
11. STANCIU, M. Reforma conținuturilor învățământului. Iași: Polirom, 1999;

12. Reperete metodologice de organizare a procesului educațional la disciplina școlară Informatică pentru anul de studiu 2022-2023, [online]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/16_informatica_repere_metodologice2021-2022_final.pdf, (citat 02.10.2022);
13. *Informatică: Curriculum național: Clasele 10-12: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare* / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova; coordonatori: Angela Cutasevici, Valentin Crudu, Angela Prisăcaru; grupul de lucru: Anatol Gremalschi (coordonator) [et al.]. – Chișinău: Lyceum, 2020 (F.E.-P. "Tipografia Centrală"). – 120 p., ISBN 978-9975-3436-2-6, [online]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/informatica_liceu_ro_0.pdf, (citat 02.10.2022);
14. ȘOVA, T. Evaluarea în învățământ: Suport de curs / Tatiana Șova, Dorina Putină; Univ. de Stat „Alec Russo” din Bălți, Fac. Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Catedra de Științe ale Educației. Bălți: Tipografia din Bălți, 2017, ISBN 978-9975-3184-0-2.

CORELAREA EVALUĂRII CU CONCEPTELE DE SUCCES, INSUCES ȘCOLAR, PERFORMANȚĂ

Angela CHIROȘCĂ, profesor, <https://orcid.org/0000-0003-3174-1779>

Mihaela Rely AVRAM, profesor, <https://orcid.org/0000-0002-5801-6158>

Școala Gimnazială Nr. 29 Galați, România

CZU: 37.091.27

DOI: 10.46727/c.04-05-11-2022.p58-63

Rezumat. Cunoscând, prin evaluare, conținutul complet al pregătirii elevilor și particularitățile lor psihice manifestate în procesul de învățământ, respectiv aspectele pozitive și negative în însușirea cunoștințelor și formarea deprinderilor, progresele realizate, rămănerile în urmă, greșelile săvârșite, potențialul insuficient stimulat, învățătorul are posibilitatea de a-și regla strategia didactică în vederea obținerii unor rezultate cât mai bune de toți elevii.

Cuvinte cheie: *evaluare, calitate, succes și insucces școlar, performanță*

Abstract. Knowing, through evaluation, the full content of the students' training and their mental characteristics manifested in the educational process, namely the positive and negative aspects in acquiring knowledge and training skills, the progress made, the lagging behind, the mistakes made, the potential insufficiently stimulated, the teacher has the opportunity to adjust his didactic strategy in order to achieve the best results for all students.

Keywords: *evaluation, quality, school success and failure, performance*

Teoria evaluării eficienței învățământului constituie un sistem de concepții și tehnici referitoare la măsurarea și aprecierea rezultatelor obținute în activitatea de învățământ în general și cu deosebire a rezultatelor școlare.

În plan specific, *evaluarea* apare ca un proces de apreciere a calității sistemului educațional sau a unei părți a sistemului. Ea are menirea de a stabili „dacă sistemul își îndeplinește funcțiile pe care le are, adică dacă obiectivele sistemului sunt realizate”.

În același timp, o *evaluare* cât mai obiectivă cu putință a randamentului învățământului reprezintă condiția *sine qua non* pentru adoptarea unor măsuri menite să amplifice succesul acțiunii de educație. Există o interacțiune între procesul perfecționării învățământului și evaluarea randamentului școlar. Cunoașterea cât mai exactă a rezultatelor școlare constituie premisa oricăror măsuri destinate să îmbunătățească desfășurarea activității în sine.

În evoluția concepțiilor privind *evaluarea eficienței învățământului* se pot distinge două tendințe. Pe de o parte se constată extinderea acțiunilor de evaluare de la rezultatele școlare obținute de elevi către multiplele aspecte ale activității învățământului ca subsistem social. Pe de altă parte, în corelație cu prima tendință se constată în acest domeniu abordarea multidisciplinară, vizând examinarea cât mai completă posibil a unui domeniu atât de complex cum este învățământul.

Ca urmare, *evaluarea randamentului școlar* devine fructuoasă numai în condițiile în care promovează un spirit multidisciplinar, dezvăluind influențele reciproce dintre multiplele laturi ale învățământului, dintre structura sistemului și conținutul său, dintre conținut și metodologie, dintre toate acestea de o parte și celelalte subsisteme ale sistemului social, de altă parte.

Înțelegerea naturii proceselor de evaluare din unghiul celor două abordări permite relevarea acestei acțiuni, și anume aceea de cunoaștere a efectelor acțiunii desfășurate, în vederea perfecționării procesului în etapele următoare.

Așa cum arată Dicționarul de pedagogie, *randamentul școlar* reprezintă nivelul de pregătire teoretică și practică la care s-a ajuns la un moment dat cu elevii. Gradul de concordanță dintre cunoștințele elevilor și obiectivele programei școlare constituie un indiciu al randamentului școlar. Coeficientul ridicat de corelație dintre obiectivele programei școlare și cunoștințele elevilor este o dovadă a randamentului școlar superior.

Randamentul școlar concretizat în succes sau insucces la învățatură este un fenomen foarte complex și multiplu determinat de nenumărați factori, situații, împrejurări angajate în desfășurarea procesului evolutiv al dezvoltării elevului prin și datorită învățării, al activității școlare. Un anumit randament școlar depinde la rândul său de un anumit nivel de angajare a potențialului intelectual global, respectiv a personalității elevului. Altfel spus, de nivelul și calitatea activității sale concrete, deoarece randamentul elevilor depinde de nivelul de activitate, iar acesta, la rândul lui, este decisiv determinat de nivelul și aria de cuprindere a evaluării muncii școlare efectuate, a investițiilor de efort cuprinse în ea.

În acest fel, nivelul reușitei școlare se asociază și se exprimă prin nivelul efortului propriu, al angajării elevului, ca și prin cel al muncii formative efectuate, imprimare, valorizatoare și optimizatoare a potențialului intelectual global, cu nivelul muncii instructiv-educative în ansamblu. În această accepție, *rezultatul școlar* nu poate fi înțeles, explicat și măsurat printr-o variabilă unică

(nota), ci numai printr-o analiză care ia în considerare un evantai de factori, condiții, comportamente.

Insuccesul – respectiv succesul școlar este un moment de bilanț (mulțumitor sau nu) de o relativă stabilitate cu care se soldează efortul în desfășurare al elevului de a-și însuși un anumit quantum de cunoștințe și deprinderi, la un anumit nivel de prelucrare logică și de asimilare intelectual-practică, nivel considerat atât în raport cu cerințele generale formulate pentru sarcina respectivă, cât și în raport cu norme precis determinate de vârsta și de dezvoltarea psihică corespunzătoare.

Insuccesul la învățătură trebuie privit și înțeles ca un rezultat temporar al acțiunii de învățare, putând lua diferite stadii ale acestui proces evolutiv, fie înfățișarea rămânerii în urmă la învățătură, fie înfățișarea eșecului școlar, fie pe cel sal dificultăților școlare cu care este confruntat elevul.

Rămânerea în urmă la învățătură – stabilită fie în comparație cu alții, fie față de nivelul propriu de dezvoltare și performanță școlară – este o fază a insuccesului școlar, acesta constituind la rândul său o etapă în procesul evoluției spre eșecul școlar propriu-zis. Tocmai de aceea, cu cât rămânerea în urmă la învățătură este sesizată mai devreme, cu atât eficiența acțiunii pedagogice este mai mare. Cadrele didactice pot preveni rămânerea în urmă la învățătură, numai în măsura în care intuiesc apariția ei, încă de la primele manifestări ale dificultăților la învățătură.

Pentru aceasta trebuie să se cunoască în fiecare moment evoluția reală, intelectuală și școlară a elevului, să se surprindă primele sale dificultăți. Acțiunea pedagogică întreprinsă și în acest stadiu este de obicei reușită.

Un tip aparte de insucces școlar, nu mai puțin însemnat ca cele semnalate până acum și care nu apare evident, deoarece se manifestă în rândurile elevilor care obțin performanțe școlare mulțumitoare sau chiar bune, este acel insucces rezultat ca decalaj între performanța obținută și capacitățile reale ale elevului respectiv. Deci, nu orice reușită înseamnă succes la învățătură.

Procesul dezvoltării este o trecere alternativă și reciprocă de la succes la insucces, de rezolvare continuă, dialectică și creatoare a contradicțiilor obiective ale acestor laturi ale procesului unic de progres în și prin învățare. Succesul sau insuccesul se evaluează întotdeauna în raport cu un anumit nivel de cerințe. Cum acest nivel trebuie să se diferențieze neînterupt, să crească în raport cu posibilitățile, cu dinamica dezvoltării, a progresului, este cunoscut că un succes oarecare, de un anumit nivel, la un anumit moment al dezvoltării, poate deveni insucces în etapa următoare, în raport cu un alt nivel de cerințe.

Egalizarea șanselor în învățământ înseamnă a crea o șansă optimă de muncă și de succes pentru fiecare, potrivit cu posibilitățile reale, atent și optim valorificate în procesul educației.

Succesul (insuccesul școlar) reprezintă o treaptă a calității, pregătirii și rezultatelor dobândite în munca școlară în raport cu un grad anume, general atins și acceptat (cantitativ și calitativ) ca

performanță medie (reper) în funcție de care și pe baza căruia, prin comparație, se diferențiază continuu și dinamic rezultatele concrete, individualizate.

Învățătorul este acela care depistează la timp indicii care semnalează diferite dificultăți întâmpinate de elevi. Tocmai de aceea, în școală se efectuează atât o apreciere finală a cunoștințelor, cât și o verificare curentă, amândouă reprezentând un tot bazat pe control și observare.

Mijloacele de depistare a succesului sau insuccesului (dificultăți, rămâneri în urmă la învățatură, eșec) se bazează pe o îmbinare a observării cu controlul. Rămânerea în urmă la învățatură depistată trebuie să fie înlăturată la timp, în caz contrar, aceasta ducând la instalarea fenomenului de eșec la învățatură.

Reușita la învățatură nu trebuie să fie apreciată exclusiv după performanțele strict școlare obținute ca efect al învățaturii. Activitatea școlară are multiple funcții formative, de formare intelectuală, de dezvoltare psihică. Important în acest cadru este a împlini modele optimale de eficiență ale învățării cu exercitarea și valorificarea pleneră și intensivă a aptitudinilor, a experienței concrete, proprii fiecăruia, comportamentul dirijat în procesul învățării fiind și unul de adaptare diferențiată, de realizare de sine, de transfer optim de cunoștințe. De aici și preocuparea pentru a evalua reușita la învățatură și sub raportul conținutului său formativ, atitudinal și operațional, al comportării active și al desfășurării întregului potențial în vederea realizării obiectivelor urmărite.

Pedagogic, această preocupare presupune educarea „voinței de a învăța”, formarea priceperii de a munci și învăța organizat, temeinic și eficient, crearea condițiilor pentru trăirea sentimentului împlinirii, perfecționării neîntrerupte.

Aceasta implică și presupune „să dezvoltăm la elevi în procesul învățării și în evaluarea sa, interesul pentru ceea ce învață și să-i formăm un sistem adecvat de atitudini și valori privind activitatea intelectuală în general”.

În acest fel reușita la învățatură determină un ansamblu mult mai nuanțat de procedee și metode de instruire și educare, o acțiune susținută în vederea transformării acestei activități într-un mijloc de înfăptuire a obiectivelor, de prevenire și înlăturare a insuccesului școlar în toate formele sale de manifestare.

Realizarea evaluării nivelului de pregătire al elevilor prin raportarea acestuia la obiectivele urmărite asigură obținerea unor date exacte și relevante cu privire la progresul și randamentul școlar al elevilor. Cunoscând, prin evaluare, conținutul complet al pregătirii elevilor și particularitățile lor psihice manifestate în procesul de învățământ, respectiv aspectele pozitive și negative în însușirea cunoștințelor și formarea deprinderilor, progresele realizate, rămânerile în urmă, greșelile săvârșite, potențialul insuficient stimulat, învățătorul are posibilitatea de a-și regla strategia didactică în vederea obținerii unor rezultate cât mai bune de toți elevii.

Evaluarea continuă, formativă, se efectuează pe parcursul întregului program de instruire și se prezintă ca „O preocupare continuă a tuturor celor angajați în activitatea evaluată de a recepta efectele acțiunii (feed-back)”.

Apresiasi formativă constă deci în a descompune o sarcină, un curs în unități și a determina pentru fiecare unitate, în ce măsură un elev a învins o dificultate.

Conexiunea inversă desemnează un astfel de mecanism de reacție, de reîntoarcere în sistem a rezultatelor acțiunii anterioare în vederea reglării și autoreglării din mers a procesului dat, a maximalizării șanselor de succes și minimalizării probabilităților de eșec.

Sistemul caută să-și adapteze astfel performanțele și operațiile de învățare-predare în funcție de ceea ce semnalează acest feed-back. Prin feed-back se poate face astfel ca efectul să aibă o influență transformatoare asupra cauzei, să se obțină o reglare a cauzei prin efectul provocat.

Elevii au nevoie de o multitudine de conexiuni inverse cu privire la caracterul adecvat sau neadecvat al răspunsurilor lor, la conștientizarea dificultăților întâmpinate și erorilor comise, la adaptarea eforturilor proprii potrivit sarcinilor de învățare impuse sau autoimpuse.

Informația inversă este utilă și pentru învățător pentru că indică operații de confirmare (întărire) sau infirmare a rezultatelor curente, de sesizare și prevenire a dificultăților posibile, de corectare a greșelilor ivite și retușare a performanțelor constatate.

Pe baza feed-back-ului sunt posibile intervenții spontane aduse procesului. Fără o informație inversă învățătorul nu știe dacă elevul înțelege sau nu, nu-și dă seama cât de pronunțat este decalajul între ceea ce spune el și ceea ce reține și înțelege elevii.

Fără un control imediat nu știm niciodată exact ce facem și încotro mergem. Se poate afirma că feed-back-ul se instituie ca un autentic instrument de control operativ și continuu, integrat în structura și de-a lungul întregii desfășurări a procesului de învățământ, ca posibilitatea de a discerne eficacitatea și eficiența actelor de predare și învățare, în scopul reglării și autoreglării.

Analizând cu elevii rezultatele obținute prin toate formele de evaluare, învățătorul îi ajută să-și dea seama de nivelul la care se situează în raport cu obiectivele pe care trebuie să le realizeze, de lipsurile din pregătirea lor, de cauzele care le-au generat.

Apresiasi învățătorului interiorizată de elev devine autoapreciere și îl stimulează să colaboreze cu autoexigență și în cunoștință de cauză la înlăturarea lacunelor. Acest fapt prezintă și valoarea educativă, dezvoltând capacitățile de autocunoaștere, autoevaluare, dorința de a se depăși și de a progresa.

Informațiile obținute prin evaluarea pregătirii elevilor indică învățătorului calitatea și eficiența propriei sale activități, determinându-l să-și reevalueze și să-și perfecționeze întregul stil de activitate cu elevii.

Bibliografie:

1. JINGA, I., PETRESCU, A. Evaluarea performanțelor școlare. București: Ed. Delfin, 1996. 204 p. ISBN 978-571-632-5
2. MIHAIL, R., LIȚOIU, N., STOICA, A., Evaluarea curentă și examenele. Ghid pentru profesori. București: Ed. Pro-Gnosis, 2001. 89 p. ISBN 978-296-752-6
3. POSTELNICU, C. Fundamente ale didacticii școlare. București: Ed. Aramis, 2000, ISBN 973-8866-45-X
4. RADU, I. T., Evaluarea în procesul didactic. București: E.D.P., 2001. 238 p. ISBN 973-35-1084-X
5. RADU, I.T., Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului: București: E.D.P., 2000, 72 p. ISBN 973-697-230-5;

DIRECȚII ȘI PERSPECTIVE DE UTILIZARE A METODEI PROIECTULUI PENTRU EVALUAREA REZULTATELOR ÎNVĂȚĂRII ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL EXTRAȘCOLAR

Oxana COROLEAC, profesor,

<https://orcid.org/0000-0003-3938-2678>

Centrul de Creație Tehnică, mun. Chișinău, Republica Moldova

CZU: 374.02:73

DOI: 10.46727/c.04-05-11-2022.p63-68

Rezumat. Acest articol prezintă câteva aspecte de utilizare a metodei proiectului pentru evaluarea rezultatelor învățării la orele cercului de „Educație plastică” în învățământul extrașcolar. Metoda proiectului este un model centrat pe elev, care include diferite forme de instruire, evaluare și participare activă a acestuia în procesul didactic. Metoda proiectului oferă un mediu bogat și semnificativ în care elevii dezvoltă abilități complexe interdisciplinare, care sunt esențiale pentru o funcționare eficientă în lumea modernă.

Cuvinte-cheie: produs final, evaluarea finală, autoevaluare, conexiunea dintre discipline, învățarea pe bază de proiect, abilități interdisciplinare, învățământul extrașcolar.

Argument: Metoda proiectului este o tehnică educativă bazată și orientată spre un anumit obiectiv. Învățarea prin proiecte stimulează imaginația copiilor și facilitează transferul achizițiilor învățării în viața de fiecare zi. Metoda proiectului presupune implicarea activă a copiilor pe tot parcursul activităților desfășurate, care se finalizează cu evaluare și un produs final. Evaluarea ne permite să colectăm, prelucrăm și interpretăm informațiile și rezultate pe care le obținem după realizarea proiectului educativ.

Activitățile extrașcolare vin în completarea procesului de învățământ și contribuie la descoperirea și dezvoltarea înclinațiilor și aptitudinilor copiilor, la organizarea rațională și plăcută a unei părți semnificative din timpul lor liber.

Conținutul activităților extrașcolare nu este stabilit printr-un curriculum obligatoriu, ci ni se lasă libertatea deplină de a alege acele conținuturi, care sunt în perfectă concordanță cu interesele și dorințele copiilor. În acest mod, metoda proiectului este una din cele mai potrivite metode, care dezvoltă talentul, imaginația, stimulează responsabilitatea, inițiativa, capacitatea de decizie,

comunicarea, vocația copiilor, determinate de interesele lor, dorințele lor, cuprinzând cunoștințe din diverse domenii ale artei și științelor exacte.

Proiectele educaționale parcurg următoarele etape: inițiere, planificare, implementare, evaluare. Activitatea proiectului continuă pe parcursul a câteva luni sau pe parcursul anului. În etapa de evaluare elevii pot fi chestionați și își pot exprima părerile asupra modului de lucru, asupra rezultatelor. Copii își pot autoevalua propria muncă în cadrul proiectului.

Pentru cadrul didactic este foarte important să stabilească ce scopuri vrea să obțină prin implementarea proiectului. Activitățile trebuie să fie cu adevărat folositoare. Fondatorul proiectului (conducător de cerc) trebuie să se asigure că tema este interesantă, stimulează gândirea și implică suficient toți copiii în proces, le oferă șansa de a exersa abilități în situații de viață reală.

Participarea copiilor la proiectele educaționale reprezintă oportunitatea de a dezvolta competențe transdisciplinare și interdisciplinare: familiarizarea cu tradițiile, cultura, religia, preferințele gastronomice ale altor țări și lărgirea orizontului lor geografic.

Voi prezenta spre exemplificare proiectul internațional eTwinning „The Ugly Duckling is looking for friends” pe care l-am elaborat în anul 2018.

Obiectivele proiectului au fost:

- Să dezvolte activități de cercetare privind diversitatea rasei umane;
- Să accepte și să colaboreze pentru a depăși barierele geografice dintre țările europene;
- Să descopere specificul național al altor țări pentru a promova și respecta diferențele de limbă, naționalitate, religie și obiceiuri;
- Să dezvolte noi abilități de învățare prin utilizarea instrumentelor TIC și a instrumentelor eTwinning Live pe spațiul virtual eTwinning.

S-au folosit următoarele metode și procedee de lucru:

- Lucrul individual și în grup – copiii au realizat scurte prezentări despre echipă și țară și s-au prezentat prin colaje sau desene.
- Descoperirea, analiza - fiecare echipă și-a analizat obiectivele proiectului și a creat un logo care a fost ales prin concurs.
- Jocul de rol – partenerii au organizat o paradă de frumusețe. Fiecare echipă a inițiat o prezentare de modă pentru a promova rățușca națională și echipa.
- Învățare prin cooperare (colajul, scrapbook) - elevii au studiat biografia și poveștile lui Hans Christian Andersen, au colectat materiale în dosare comune, care au fost folosite pentru confecționarea cărții-scrapbook.
- Cluburi de lectură, cercetarea - fiecare echipă a organizat sesiuni de lectură, prin care elevii au fost motivați să citească sau să asculte poveștile lui Hans Christian Andersen despre incluziune.

- Aventură literară - echipele partenere și-au alcătuit, prin colaborare, continuarea poveștii „Rățușca cea Urâtă” a lui Hans Christian Andersen.

- Elaborarea produselor, ecranizarea textului literar – produsul final a fost prezentarea teatrului kamishibai comunității centrului de creație (părinți și alți elevi). Spectacolul a fost filmat și prezentat ca produs final.

- Evaluare sumativă, autoevaluare, interviul – la final copiii, părinții și profesorii și-a expus părerile prin interviu, anchete evaluative cu scopul însumării rezultatelor.

Rezultatul final, produsele finale ale proiectului reprezintă modalități prin care elevii pot să recunoască propria muncă și eforturile depuse în procesul activităților, talentul și străduința lor. Evaluarea finală mărește considerabil motivația elevilor și garantează succesul următorului proiect. Este important ca la final să se concluzioneze: ce anume trebuie îmbunătățit, cum se va obține un proiect de succes pe viitor.

Formele de evaluare în învățământul extrașcolar diferă de cel aplicat în învățământul formal. Evaluarea se efectuează prin următoarele: reprezentările scenice, expoziții, concursuri, prezentări publice, anchete evaluative și alte forme de evaluare conform specificului de profil a cercului. La domeniul educațional extrașcolar copilul, care frecventează cercurile, vine din propria inițiativă, interes, pasiune în timpul liber de care dispune, din acest motiv metoda învățării bazată pe proiect este eficientă pentru motivarea copiilor să participe la activități extrașcolare.

Voi prezenta spre exemplificare încă un proiect internațional „ECO pentru STEM în Moldova”. Acțiunile s-au integrat în activitatea cercului „Arte plastice” cu scopul de a oferi abilități orientate către știință, tehnologie, inginerie, creativitate și matematică.

Copiii au colaborat în echipe pentru a descoperi aparate și tehnici de zbor și pentru a învăța să construiască propriile mașinării care zboară. Prin activități bazate pe investigație și colaborare, cei mici au manifestat gândire critică și creativă.

Obiectivele acțiunilor tematice proiectului educațional „ECO pentru STEM în Moldova” au fost:

- Motivarea elevilor pentru învățarea științelor exacte prin activități STEAM;
- Creșterea interesului pentru învățare prin activități tip „învățare pe tot parcursul vieții”;
- Dezvoltarea gândirii critice și a creativității;
- Perfecționarea abilităților de lucru cu instrumente și ustensile;
- Potențarea abilităților sociale prin lucru în echipă.

Participarea copiilor în proiectul „ECO pentru STEM în Moldova” a permis stimularea ingeniozității și curiozității, a favorizat stabilirea unor relații libere de comunicare, a oferit ocazii

copilului de a lua singur decizii și de a-și dezvolta încrederea în sine, a realizat un feed-back pozitiv între conducător și colegii de cerc.

Copiii și-au dezvoltat capacitatea de a lucra în grup și spiritul de echipă, și-au cultivat responsabilitatea, și-au descoperit talentele individuale. Proiectul a format la elevi competențe care îi vor ajuta să reușească într-o societate în continuă schimbare.

Metoda proiectului este o armă puternică în arsenalul conducătorului de cerc. Puține metode de predare oferă șansa de a exersa abilități în situații de „viață reală”, presupun un proces creativ, dezvoltă competențe de comunicare, relații interpersonale, oportunități de utilizare a tehnologiei informaționale, formează deprinderi de a învăța cum să învețe, dezvoltă un șir de abilități importante de tip social.

Acestea sunt unele din abilitățile pe care cadrul didactic le poate evalua în timpul derulării și la sfârșitul proiectului:

- stilul de învățare al copiilor, cât și cum se implică;
- performanțele individuale;
- strategiile individuale și de grup în rezolvarea unor situații problemă;
- cuvinte și expresii noi însușite;
- implicarea directă în realizarea materialelor proiectului;
- capacitatea de a adresa întrebări și de a găsi răspunsuri la ele;
- impactul aplicațiilor practice asupra copiilor;
- capacitatea de înțelegere a noilor concepte, idei, noțiuni;
- modul de prezentare a produselor realizate;
- experiența de viață a copiilor legată de subiect;
- avantajele și dezavantajele proiectului;
- capacitatea copiilor de a formula ipoteze, de a propune soluții noi și originale;
- calitatea surselor de informare.

Fiecare proiect generează noi idei pentru proiectul următor, convinge copiii că misterul este unul nou, necunoscuta proiectului le creează situații concrete de investigare, dezbateri, prelucrare a informațiilor, valorizare a aptitudinilor.

Putem afirma că metoda proiectelor tematice este una dintre cele mai eficiente metode atât pentru copil, cât și pentru cadrul didactic, chiar dacă implică un studiu individual susținut, o pregătire meticuloasă și serioasă în privința documentării, o multitudine de materiale didactice, o imensă muncă de căutare a modalităților celor mai potrivite în stabilirea inventarului de activități.

Un colectiv de copii la care se aplică metoda proiectului este un colectiv „diferit” din punct de vedere psiho-social față de celelalte. Cuvântul „diferit” nu înseamnă ceva mai bun sau mai rău în

acest context, ci înseamnă mai bine pregătit pentru viață, ceea ce, pentru educația contemporană, ar trebui să fie o finalitate importantă.

Analizând realizarea proiectelor de către copii, am observat că aceștia:

- au fost încântați de munca în echipe și de colaborarea pentru rezolvarea sarcinilor;
- au avut posibilitatea să se afirme în funcție de abilitățile proprii în echipă;
- s-a manifestat o competiție între copii pentru realizarea produselor originale, complexe;
- au căutat diverse surse de rezolvare a problemelor;
- au fost evaluați în funcție de aportul adus în realizarea proiectului.

Învățarea bazată pe proiect este una dintre ideile pedagogice care capătă consistență deplină la nivelul practicilor pedagogice în ultima perioadă. Proiectul este o metodă interactivă de predare-învățare-evaluare care implică o micro-cercetare sau o investigare sistematică a unui subiect de interes pentru copii. Metoda proiectului presupune implicarea activă a copiilor pe tot parcursul activităților desfășurate, care se finalizează cu un produs final.

Metoda învățării bazată pe proiect este eficientă, productivă și interactivă în cadrul învățământului extrașcolar, duce la ridicarea calității și eficienței procesului educațional în cercurile *Centrului de creație*. Prin activitățile de proiect copiii își largesc orizontul de cunoștințe și le aprofundează pe cele deja dobândite, operează cu tehnici noi, au posibilitatea de a aplica elemente ale interdisciplinarității, găsesc surse de informare variate și le selectează în funcție de cerințe.

Metoda proiectului este o metodă activ-participativă, care încurajează plasarea copilului în situația de a explora și de a deveni independent, îmbină cunoștințele teoretice cu activitatea practică.

Bibliografie:

1. PREDA, V. Metoda proiectelor la vârstele timpurii. București: Educrales, nr.10, 2016, pp. 5-37. ISSN: 2285-8466
2. BALEA, L. Lucrările simpozionului „Metode inovative de predare-învățare-evaluare”, Buftea, 2020. 923p. ISBN 978-973-0-31282-9
3. GRAMA, F., PLETEA, M., Ghid pentru proiecte tematice: activități integrate pentru preșcolari (3-5 ani). București: Didactica Publishing House, 2008. 136 p. ISBN 978-973-88675-0-5
4. LUPU-GORIȚA, M., Interdisciplinaritatea – aspect inovator al sistemului de învățământ modern. Materialele Conferinței republicane a Cadrelor Didactice, 27-28 februarie 2021, Pedagogie în învățământul preșcolar și primar, volumul IV, pp.258-271. Chișinău: UST, 383 p. ISBN 978-9975-76-321-9
5. PARASCHIV, C., DUMITRAȘ, A., Metode interactive de predare-învățare în învățământul actual la nivel european. Metode interactive de predare-învățare-evaluare. Petroșani, pp. 108. 2019. 354p. ISBN 978-973-0-30779-5

ПРОЦЕССЫ ВНЕШНЕГО СУММАТИВНОГО ОЦЕНИВАНИЯ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ПОЛИТИКУ ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ В МОЛДОВЕ

Анжела КУРАЧИЦКИ, доктор, конф., КГПУ им. И. Крянгэ, Молдова

<https://orcid.org/0000-0003-1895-4470>

CZU: 37.091.27

DOI: 10.46727/c.04-05-11-2022.p68-72

Abstract. The organization of the assessment process in Moldova is a priority in light of the country's focus on obtaining quality student learning outcomes that are comparable to other countries. Assessment, which determines the level of formation of students' competencies at the end of each stage of education in accordance with the assessment model developed and conducted by an external institution, is considered to be an external summative assessment. In order to improve the quality of assessment and education in Moldova, to obtain an objective picture of the results of schoolchildren's learning, in addition to national testing, international assessment programs are taken into account. Moldova's participation in the implementation of the International Assessment Program is aimed at obtaining relevant information on the state of education in the country; making comparisons of student performance internationally; identification of problems requiring study and discussion, and priority areas for the development of education.

Key-words: external summative assessment, national testing, international assessment program, quality of education.

Rezumat. Organizarea procesului de evaluare în Republica Moldova este o prioritate în lumina concentrării țării pe obținerea unor rezultate de învățare a studenților de calitate, care să fie comparabile cu indicatorii altor țări. Evaluarea, care determină nivelul de formare a competențelor elevilor, la finalul fiecărei etape de învățământ în conformitate cu modelul de evaluare elaborat și realizat de o instituție externă, este considerată a fi o evaluare sumativă externă. Pentru îmbunătățirea calității evaluării și educației în Republica Moldova, și pentru a obține o imagine obiectivă a rezultatelor învățării școlarelor, pe lângă testarea națională, sunt luate în considerare și programe internaționale de evaluare. Participarea Republicii Moldova la implementarea Programului Internațional de Evaluare are ca scop obținerea de informații relevante despre starea educației din țară; realizarea de comparații între performanța elevilor la nivel internațional; identificarea problemelor care necesită studiu și discuții, precum și domeniilor prioritare pentru dezvoltarea educației.

Cuvinte-cheie: evaluare sumativă externă, testare națională, program internațional de evaluare, calitatea educației.

Организация процесса оценивания в Молдове имеет приоритетное значение в свете ориентации страны на получение качественных результатов обученности учащихся, соотносимых с показателями других стран.

Оценивание, определяющее уровень сформированности компетенций учащихся при завершении ступеней обучения (начальной, гимназической, лицейской) в соответствии с моделью оценивания, разрабатываемой и проводимой внешним, по отношению к школе, учреждением, принято считать внешним суммативным оцениванием.

Модель внешнего суммативного оценивания в Молдове разрабатывается Министерством Образования и Исследований, Национальным агентством по куррикулуму и оценке, а также является предметом рассмотрения международных организаций, которые привлекают Молдову в качестве страны-участницы в проекты оценивания результатов учащихся.

Модель внешнего суммативного оценивания в Молдове, в первую очередь, представлена национальным тестированием, которое выполняет ряд функций, соотносимых с ответом на вопросы:

- Кто оценивает? (Процесс оценивания осуществляют внешние эксперты в лице Министерства образования и исследований.)
- Как оценивает? (Главным инструментом оценивания является тест, разработанный экспертными комиссиями, созданными на базе Министерства образования и исследований.)
- Когда оценивает? (Результаты обученности проверяются в конце процесса обучения на каждой ступени: начальной, гимназической, лицейской.)
- Что оценивается? (Уровень сформированности компетенций подвергается оценке к концу обучения на каждой ступени.)
- Для чего оценивает? (Оценивание сертифицирует уровень сформированных компетенций учащихся по завершении каждой ступени.)

Национальное тестирование проводится в Молдове с 2002 года. В качестве целей обозначены разработка единых требований к уровню выпускников каждой ступени обучения доуниверситетского учреждения; определение уровня сформированных компетенций учащихся (на основе профиля ученика), объективное оценивание качества обучения на каждой ступени, обеспечение связи между содержанием куррикулума и программой национального тестирования.

Для повышения качества оценивания и образования в Молдове, получения объективной картины результатов обученности школьников, кроме национального тестирования во внимание принимаются программы международного оценивания. Здесь сравнительные исследования проводятся через мониторинги, создаются возможности для получения информации о состоянии образования в стране и выявления более значимых проблем, требующих решения, их изучения и сравнения результатов с другими странами.

Участие Молдовы в реализации Программы международной оценки нацелено на:

- получение соответствующей информации о состоянии образования в стране;
- проведение сравнений результатов учащихся на международном уровне;
- определение проблем, требующих изучения и обсуждения, и приоритетных направлений развития образования;
- описание возможных факторов, влияющих на процесс оценивания и результаты учащихся,
- изучение особенностей учащихся, их родителей, учебных заведений и процесса обучения для определения различий между результатами;

- установление основных учебных целей для определения содержания образования и его отражения в национальных нормативных документах;
- сравнение ожидаемых и достигнутых учебных результатов;
- организация широкого обсуждения со стороны общественности основных приоритетов по содержанию общего среднего образования, по созданию системы оценивания качества образования в стране;
- проведение специальных мероприятий по реализации международной оценки.

Специальными мероприятиями по осуществлению международной оценки становятся разработка инструкций, тестовых и опросных листов для оценочного исследования; подготовка перечня всех школ страны, определение правил выбора школ и учащихся; обеспечение отправки информации, добавленной в результате проведенного исследования, в организацию, проводившей оценку; анализ результатов со стороны оценивающей организации, подготовка соответствующих отчетов и информирование общественности.

Стратегия развития образования «Образование-2020», утвержденная Постановлением Правительства № 944 от 14 ноября 2014 г. [4] отметила важную проблему, связанную с процессом оценивания: «Система мониторинга, оценивания и обеспечения качества учебных результатов не увязана с куррикулярными предписаниями относительно формирования компетенций, с требованиями международных программ оценивания».

Данное положение нацелило на принятие во внимание Молдовой аспектов международного оценивания и их внедрения в программы национального тестирования учащихся.

Министерство Образования и Исследований Республики Молдова с 2006 года ведёт исследования по сравнительной оценке качества образования в рамках проектов, проводимых **IEA** (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement/ Международная ассоциация по оценке учебных достижений*) и **OECD** (*Organisation for Economic Co-operation and Development/ Организация экономического сотрудничества и развития*). Сопоставительные исследования систем образования по всему миру, отраженные в отчетах данных организаций позволяют лучше понять политику и практику оценивания в ряде стран, способствуют прогрессу в образовании, и играют решающую роль в оказании помощи странам в создании собственных знаний и исследовательского потенциала.

Участие Молдовы в международных сравнительных исследованиях качества образования имеет большое значение для создания системы оценки национального образования. Полученная в результате данных исследований информация позволяет судить об уровне образования в нашей стране и ее относительном положении в мировой системе образования [1].

Значимость проектов внешнего суммативного оценивания на политику оценивания учебных результатов в Республике Молдова напрямую определяется информацией о деятельности системы образования страны, позволяющей понять приоритетные направления содержания и установленный в нормативных документах профиль выпускника. Предоставление надежных результатов о процессе обучения на каждой ступени через форму национального тестирования, которое постепенно вводит в содержание тестовых заданий образцы из международных тестов оценивания (PIRLS, TIMSS, PISA) [2, 3], определяет готовность учащихся Молдовы участвовать в процессе международного оценивания. Оценка несоответствий нацеливает на обновление содержания куррикулума, что станет мерой для повышения качества и эффективности образования. Объективные данные станут предметом изучения специально созданных общественных служб оценки в стране.

Рассмотрение международных исследований оценки качества образования позволяет отметить, что богатейший аналитический материал программ, учебников и требований к учебным достижениям школьников в странах мира способствует распространению международных стандартов качества педагогических измерений и на территории Молдовы; формируется культура проведения мониторинговых исследований. Большинство мониторингов качества образования в стране, проводимых различными центрами оценки качества образования, используют как общие концептуальные подходы, так и отдельные элементы инструментария международных исследований. При разработке измерительных материалов национального тестирования может использоваться система обеспечения качества заданий, применяемая в международных сравнительных исследованиях.

Принимая во внимания обозначенные аспекты оценочного процесса следует отметить кардинальный путь изменения процесса обучения и оценивания результатов учащихся в Молдове по пути единых программ внешнего суммативного оценивания на международном уровне.

Библиография.

1. Analiza evaluării în sistemul educational. Republica Moldova. Iulie 2019. UNISEF. [citat: 10.11.2022]. Disponibil: <https://mecc.gov.md/ro/content/rezultatele-inregistrate-de-republica-moldova-programul-international-de-evaluare-elevilor>
2. Raportul național „Republica Moldova în Programul Internațional de Evaluare a Elevilor - PISA 2018”. [дата обращения: 18.11.2022]. Доступно: <https://mecc.gov.md/ro/content/rezultatele-inregistrate-de-republica-moldova-programul-international-de-evaluare-elevilor>
3. Raportul „Republica Moldova și Programul pentru Evaluarea Internațională a Elevilor PISA 2015”. [дата обращения: 16.11.2022]. Доступно: http://aee.edu.md/sites/default/files/raport_pisa_2015_ance.pdf

4. Стратегия развития образования «Образование – 2020». [дата обращения: 14.11.2022].
Доступно: <https://mecc.gov.md/ro/content/rezultatele-inregistrate-de-republica-moldova-programul-international-de-evaluare-elevilor>

ROLUL INDIVIDUALIZĂRII PROCESULUI EDUCAȚIONAL PRIN ADAPTĂRI CURRICULARE PENTRU DEZVOLTAREA COMUNICĂRII LA COPIII CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE

Olga DRUGUȘ, CDS în IP Liceul Teoretic „Petru Rareș”,

Doctorandă a Școlii Doctorale, UPS „Ion Creangă” mun. Chișinău, Republica Moldova

<https://orcid.org/0000-0002-0914-2510>

CZU: 376.091.214

DOI: 10.46727/c.04-05-11-2022.p72-79

Abrevieri:

CES – *cerințe educaționale speciale - children with special educational requirements*

DÎ – *Dificultăți de învățare - Learning Difficulties*

EI – *Educație incluzivă - inclusive education*

Rezumat. Copiii cu dificultăți de învățare, având anumite particularități specifice au aceleași necesități fundamentale – să participe la activități colective și să se simtă confortabil în mediul școlar și social. Fiecare copil își dorește să comunice atât cu persoanele adulte, cât și cu semenii săi. Problema constă în faptul că copiii cu CES, se confruntă cu mari dificultăți în satisfacerea acestor necesități absolut firești, având nevoie de ajutorul competent al specialiștilor, anturajului proxim, comunității. În procesul instructiv-educativ sunt necesare eforturi practice organizatorice, de intervenție curriculară și metodologică, de formare și perfecționare a profesorilor, de evaluare a activității acestora în perspectiva sprijinului progresului școlar al copiilor cu necesități speciale.

Cuvinte-cheie: copiii cu dificultăți de învățare, cerințe educaționale speciale, curriculum modificat, curriculum adaptat

Summary. Children with learning difficulties, having certain specific characteristics, have the same fundamental needs - to participate in collective activities and to feel comfortable in the school and social environment. Every child wants to communicate both with adults and with his peers. The problem lies in the fact that children with learning difficulties face great difficulties in satisfying these absolutely natural needs, needing the competent help of specialists, a close entourage, and the community. In the instructive-educational process, practical organizational efforts are needed, for curricular and methodological intervention, for the training and improvement of teachers, and for evaluating their activity from the perspective of supporting the school progress of children with learning difficulties.

Keywords: Children with learning difficulties, special educational requirements, modified curriculum, adapted curriculum

În contextul educației incluzive se subînțelege că elevul cu CES, trebuie susținut și încurajat de cadrul didactic ca să-și dezvolte personalitatea, să-și valorifice potențialul individual. Este necesară, cu certitudine, o schimbare a atitudinii tuturor actorilor implicați în procesul instructiv-educativ, dar și a întregii comunități față de actul educațional, determinat de procesul incluziv al elevilor cu cerințe educaționale speciale. Altfel spus, EI nu înseamnă doar a integra copiii cu CES în mediul școlar, ci și a conștientiza fenomenul diversității umane prin a organiza procesul instructiv-educativ în școală, pornind de la această concepție.

În viziunea prof. A. Bolboceanu *integrarea școlară* exprimă atitudinea favorabilă a elevului față de școala pe care o urmează; condiția psihică în care acțiunile instructiv-educative devin accesibile copilului; consolidarea unei motivații puternice pentru susținerea efortului elevului în procesul învățării; corespunderea între cerințele formulate de școală și posibilitățile copilului de a le face față; existența unor randamente la învățătură și în plan comportamental considerate normale prin raportarea la posibilitățile copilului sau la cerințele școlare [3].

Fiecare individ este caracterizat de un ritm și de un stil de învățare care îi aparține. Școala trebuie să se adapteze individualităților copiilor, la ritmurile și tipologiile diferite ale dezvoltării și educației lor. Acceptând și încadrând în învățământ copii cu dizabilități, educația câștigă în calitatea predării și învățării pentru toți copiii.

Atunci când vorbim de *educație incluzivă*, ne referim la programe de educație cât mai adecvate și adaptate, adică programe care să asigure *accesul și participarea tuturor, valorizând diversitatea și acordând importanță fiecărui copil* în parte.

Practic, *educația incluzivă este o schimbare care privește copilul și actul educației printr-o altă „fereastră”*, care focalizează intervențiile educaționale pe valorile democratice ale relațiilor sociale și pe ființa umană înțeleasă în sens pozitiv și detaliat, relativ la potențialul ei.

Cu certitudine, putem spune că *educația incluzivă prevede schimbarea și adaptarea continuă a sistemului educațional pentru a răspunde diversității copiilor și nevoilor ce decurg din aceasta, pentru a oferi o educație de calitate tuturor în contexte integrate și medii de învățare comună* - figura 1.

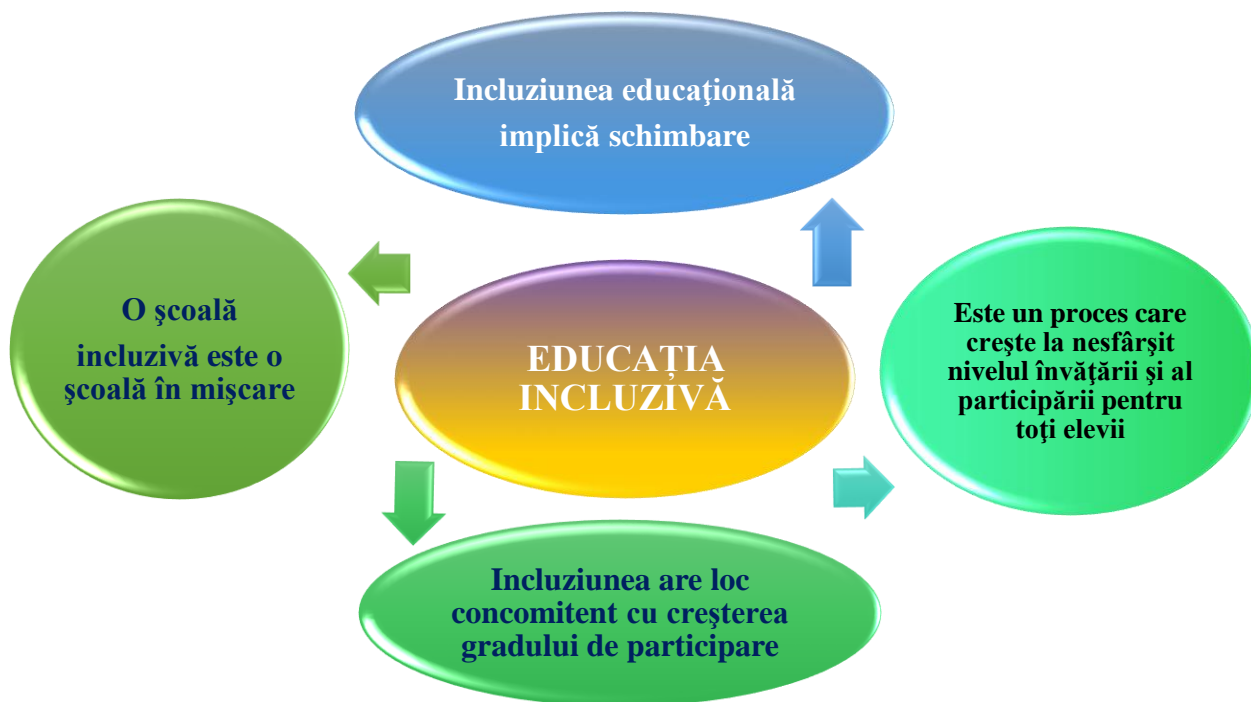


Figura 1. Prevederile educației incluzive

Perspectivile rezolvării problemelor din clasa de elevi impun o perspectivă individuală, una de grup și una curriculară. Totodată există mituri privind educația incluzivă – care trebuie explicate părinților copiilor cu CES, dar și cadrelor didactice implicate în acest proces.

Educația constituie un drept fundamental al fiecărui copil și trebuie să se adreseze tuturor copiilor, valorizând diferențele care există între ei, diferențe de ordin cultural, economic, rasial, religios, de stilul și ritmul propriu de învățare, de dificultățile posibile, de tulburările învățării și dezvoltării individuale.

Indiferent de particularitățile și diferențele individuale, toți copiii au dreptul să se bucure de educație și instruire. În acest context de idei, *incluziunea* se constituie ca cea mai potrivită abordare pentru înțelegerea și satisfacerea nevoilor de învățare a tuturor copiilor în școli obișnuite. E clar că *educația incluzivă* înseamnă sprijin și educație pentru toți, grijă și atenție pentru fiecare.

După cum menționează M. Hadîrcă, noua abordare vizează o schimbare de optică nu doar în ceea ce privește conceperea, proiectarea și realizarea educației, ci și în ceea ce privește organizarea procesului educațional și managementul școlii. Ea solicită, în primul rând, o re-evaluare a politicii statului, precum și a atitudinii societății în general, vizavi de copiii cu cerințe educaționale speciale, excluși și/sau marginalizați anterior în vederea schimbării acesteia pe o atitudine mai tolerantă și a recunoașterii diversității umane, astfel încât statul să asigure la locul de trai condiții egale de învățare fiecărui elev. În al doilea rând, educația incluzivă impune o nouă abordare a scopurilor, obiectivelor și formelor de organizare a educației. Astfel, scopul școlii generale este de a asigura accesul tuturor copiilor la educația de bază, de a contribui la reducerea izolării și a segregării în învățământ, acesta fiind și răspunsul posibil la provocările unei *pedagogii respondente*, ce vizează acțiunea de *normalizare a vieții copiilor*, prin incluziune, cooperare și conlucrare, coparticipare și interacțiune școlară și socială [10].



Figura 2. Componentele curriculumului

Una din obligațiile cadrelor didactice astăzi este să adapteze curricula existentă în așa mod ca aceasta să fie accesibilă: pentru a fi însușită, pentru a înlătura diferite bariere de învățare cu care se confruntă elevii cu CES, pentru a elabora un curriculum individualizat. Altfel spus *un curriculum adaptat nu este unul nou, nici alternativ, este același curriculum general, dar adaptat la potențialul individual specific al copiilor cu cerințe educaționale speciale.*

Prin aceste adaptări curriculare se are ca scop racordarea conținuturilor componentelor curriculumului național cu posibilitățile potențialului elevului cu cerințe educaționale speciale, din perspectiva finalităților procesului de adaptare și de integrare școlară și socială a acestuia. Buna desfășurare a procesului instructiv-educativ pentru copiii cu CES în școlile generale și adaptarea curriculară, presupune respectarea unor principii care au drept scop eficientizarea acestui proces deosebit de complex și realizarea acestuia cu maximă responsabilitate și competență, având la bază principiile moderne impuse de noile orientări în domeniul educației incluzive.

Sunt necesare apoi eforturi practice organizatorice, de intervenție curriculară și metodologică, *de formare și perfecționare a profesorilor*, de evaluare a activității acestora și perspectiva sprijinului progresului școlar al copiilor cu dificultăți, de alocare a resurselor etc.

Cu copii cu dizabilități integrați în școala obișnuită lucrează *două categorii de cadre didactice: cadre didactice din învățământul obișnuit (învățători sau profesori) și cadre didactice din învățământul special (cadre didactice de sprijin, procesor pentru terapii specifice de recuperare și compensare).*

Marea majoritate a cadrelor didactice din școlile de masă nu cunosc problematica minimală a cerințelor educaționale speciale, astfel că *nevoia de formare a tuturor cadrelor didactice în problematica CES și a educației incluzive constituie o prioritate și necesitate, în același timp.*

În opinia cercetătorului T. Vrasmaș, cadrele didactice din școlile integratoare vor ține cont de trei direcții principale [7]:



Figura 3. Direcțiile principale de formare pentru cadrele didactice din școlile integratoare

Azi, cadrele didactice trebuie să se raporteze la cei pe care îi educă, stabilind relații de cooperare și colaborare cu elevii și părinții acestora, dar și cu alți factori ai mediului social. Și

aceasta, deoarece profesorii nu educă numai în clasă, în școală, ci prin fiecare contact relațional cu copiii și părinții, desfășoară o muncă de creștere și dezvoltare, de conducere și direcționare.

În ultima perioadă, sistemul educativ a suferit schimbări fundamentale de paradigmă, datorită elevilor cu cerințe speciale educative, apare conceptul de educație integrată și școală incluzivă. Elevii cu DÎ se confruntă cu o multitudine de probleme printre care: dificultăți în comunicare, exprimare defectuoasă, percepția cu dificultate a spațiului. Modelul incluziv este sistemul în care copilul este integrat într-o clasă obișnuită, fiind instruit de către același profesor la nivel de clasă, totodată beneficiază de suport, sprijin, ghidare de către un cadru didactic de sprijin. Acești copii beneficiază de activități în baza unui curriculum adaptat nevoilor educaționale, de programe de intervenție personalizate, precum și multe alte activități individualizate în CREI-ul instituției.

Modalitățile de cunoaștere sunt particulare pentru fiecare elev, de aceea cadrul didactic, găsește de fiecare dată noi metode, pentru ca elevul să-și organizeze un traseu propriu în procesul învățării.

Procesul de individualizare în cadrul educației incluzive impune respectarea diferențelor umane și valorificarea lor, adaptarea sau chiar modificarea activităților de învățare, a formelor și metodelor de organizare, dar și a strategiilor didactice la toate disciplinele școlare.

Determinarea formelor de organizare și a metodelor de predare-învățare-evaluare sunt determinate ținând cont de conținuturile de învățare, de finalitățile de învățare stabilite, dar și neapărat de stilurile de învățare ale copilului (vizual, auditiv, kinestezic), inteligențele multiple (lingvistică, logico-matematică, spațial-vizuală, muzical-ritmică, corporal-kinestezică, naturalistă, interpersonală, intrapersonală, existențială).

Pentru a micșora impedimentele și barierele de învățare ale elevilor cu cerințe educaționale speciale este necesară adaptarea sau și modificarea curriculei existente, astfel încât să fie accesibilă, pentru a fi învățată de elevii cu CES, este necesar de a fi elaborat curriculum adaptat sau modificat individualizat.

Foarte important este să accentuăm și să conștientizăm faptul că un curriculum adaptat nu este unul nou, nici alternativ, ci este același curriculum general, dar adaptat la cerințele și potențialul individual specific al copilului cu cerințe educaționale speciale.

Adaptările și modificările curriculare presupun interdependența conținuturilor componentelor curriculumului național cu posibilitățile și capacitățile elevului cu cerințe educaționale speciale, rezultând finalităților procesului de adaptare și de integrare școlară la nivel de clasă și instituție, dar și socială a acestuia.

O bună organizare și desfășurare a procesului educațional pentru copiii cu CES în școlile obișnuite din RM, inclusiv adaptarea și modificarea curriculară, presupune respectarea principiilor care au ca scop de a îmbunătăți acest proces deosebit de complex și de a-l întreprinde cu

responsabilitate și competență, ținând cont de principiile moderne care sunt impuse de noile orientări în domeniul educației incluzive.

Individualizarea procesului instructiv-educativ prin *adaptări și modificări curriculare* poate avea loc pe două căi: prin *Adaptarea Curriculumului general cu adaptarea strategiilor de predare-învățare-evaluare (CGA)* și prin *modificări curriculare* (modificarea finalităților, a conținuturilor după potențialul copiilor).

Caseta 1. Dificultăți de comunicare și interacțiune

| Categoriile de dificultăți | Caracteristici |
|---|--|
| dificultăți de limbaj | dificultăți de exprimare (verbal și non-verbal) |
| | dificultăți de receptare a mesajului oral (capacitatea de a asimila și înțelege limbajul) |
| | dificultăți de recepționare și transmitere a mesajului oral |
| dificultăți de comunicare și interacțiune (cele mai multe sunt tulburări din spectrul autist) | dificultăți de comunicare verbală și/sau non-verbală |
| | dificultăți în perceperea/înțelegerea comportamentului social, de care depinde capacitatea elevului de a interacționa |
| | comportament, manifestat prin acțiuni limitate |
| dificultăți de comunicare și interacțiune | <ul style="list-style-type: none"> - selectarea sarcinilor, a căror realizare necesită tehnici/metode/procedee de lucru interactive; - organizarea activităților care ar induce la interrelaționarea copiilor (cântece , versuri însoțite de anumite mișcări, jocuri cu obiecte etc.); - utilizarea metodelor alternative de comunicare (pictograme); - organizarea condițiilor de învățare/de comunicare, respectând un ritm mai lent; - utilizarea propozițiilor afirmative, simple („Arată-mi!”, „Hai să mergem!”); - utilizarea imaginilor/graficelor/tabelelor etc.; - așezarea în bancă cu un elev pe care îl agreează; - planificarea și desfășurarea activităților cu sarcini, care oferă posibilitatea de a comunica/a interacționa; - oferirea feedback-ului, recompensând și evidențind orice mic succes al elevului |
| dificultăți sociale | <ul style="list-style-type: none"> - planificarea și desfășurarea activităților structurate în comun cu alți colegii (fie în pereche, fie în grupuri mici); - organizarea activităților de dramatizare/ imitare/jocul de rol; - formularea sarcinilor clar, succint și folosite în mod frecvent; - lectura poveștilor sociale (Gray&Garand, 1993); - crearea intenționată a situațiilor care conduc la modelarea unui anumit comportament (a aștepta rândul); - utilizarea în limbaj a propozițiilor simple și a imaginilor pentru a demonstra un comportament social dorit și emoțiile/reacțiile celorlalți; - încurajarea succesului și a micilor progrese ale elevului; - învățarea prin cooperare, incluzând elevul în anumite grupuri de semeni; - discuții argumentative cu exemplificări cu copilul referitor la modul în care comportamentul impulsiv afectează pe cei din jur; - discuții cu referire la diferite situații sociale etc. |

În cadrul disciplinelor integrate, în dependență de necesitățile și competențele ce urmează a fi achiziționate și dezvoltate, acestea pot fi: ”Achiziții fundamentale”, ”Deprinderi de autoadministrare”, ”Dezvoltare personală”, ”Arte și tehnologii” etc. Aceste modificări și adaptări

curriculare nu exclud adaptarea metodelor și strategiilor de predare-învățare-evaluare, ci dimpotrivă, sunt parte integră a modificărilor.

Prin studiul efectuat confirmăm că *incluziunea* nu înseamnă doar a integra copiii cu deficiențe în școlile obișnuite, ci înseamnă a recunoaște diversitatea și a organiza școlile și curriculum-ul, pornind de la această concepție.

Bibliografie:

1. ANDRUSZKIEWICZ, M., PRENTON, K. Educația incluzivă. Concepte, politici și practice în activitatea școlară. București: 2009.
2. BODORIN, C., BULAT, G. et. al. Educația incluzivă. LUMOS Foundation Moldova. Chișinău: Cetatea de sus, 2012. 100 p.
3. BOLBOCEANU, A. et. al. Inclusiv EU. Studiul eficienței experiențelor de incluziune a copiilor cu CES dezvoltate în instituțiile de învățământ general din Republica Moldova. Chișinău: IȘE, 2010.
4. CARA, A. Implementarea educației incluzive în Republica Moldova. Studiu de politici publice. Chișinău: IPP, 2014. 84 p.
5. COJOCARU, V. Gh., COJOCARU, Valentina, POSTICA, A. Diagnosticarea pedagogică din perspectiva calității educației. Chișinău: 2011. 196 p.
6. *Convenția ONU privind drepturile copilului*. În: Chișinău: UNICEF, 2006.
7. COZMA, T., GHERGUȚ, A. Introducere în problematica educației integrate. Iași: Spiru, 2000.
8. CRISTEA, S. Dicționar de pedagogie. Grupul editorial Litera Internațional, Chișinău-București: 2000.
9. DANII, A., POPOVICI, D.-V., RACU, A. Intervenția psihopedagogică în școala incluzivă. Chișinău: Tipograi a Centrală, 2007.
10. HADÎRCĂ, Maria, CAZACU, Tamara. Adaptări curriculare și evaluarea progresului școlar. Chișinău, Chișinău, 2012
11. RACU, A., POPOVICI, D.-V., Danii, A. Educația incluzivă. Ghid pentru cadrele didactice și manageriale, Chișinău: Ed. Universul, 2009.
12. VRASMAȘ, E. Dificultățile de învățare în școală. București: VEI Integral, 2007.

VOLUNTARIATUL ÎNTRE MISIUNE SOCIALĂ ȘI ACT DE EDUCAȚIE

Beatrice-Ionela ENACHE, profesor, Școala Gimnazială „Al. Piru”, com. Mărgineni, jud. Bacău,
România

Doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, R. Moldova

<https://orcid.org/0000-0001-7503-6321>

CZU: 37.068

DOI: 10.46727/c.04-05-11-2022.p79-83

Rezumat. Angajamentul benevol, conștient și informat în cadrul acțiunilor de voluntariat semnifică mult mai mult decât a oferi din timpul personal, din energia și puterea interioară sau din cunoștințele individuale acumulate. Activitatea ca voluntar înseamnă dezvoltare personală, autoeducație, autodisciplină și, nu în ultimul rând, educație pentru viață. Sistemul formal de educație nu reușește, din păcate, să pregătească tinerele generații pentru o viață activă și independentă, educația nonformală completând cu succes lacunele generate de educația tradițională. Sub aspect social, de cele mai multe ori, voluntariatul se confundă cu munca voluntar-patriotică, motiv pentru care, deși aduce însemnate avantaje în plan personal și comunitar, continuă să rămână o resursă neexploată și puțin promovată. Nu este pe deplin cunoscut faptul că pot activa ca voluntari chiar și elevii cu vârste sub 18 ani, existând varianta de voluntariat neformal, pentru educabilii cu vârsta mai mică de 14 ani, dar și posibilitatea recunoașterii abilităților dobândite în urma implicării în astfel de manifestări. Beneficiile participării în astfel de acțiuni sunt multiple: confort psihic, acumulare de experiențe în scopul dezvoltării personale, evoluție intelectuală și maturitate emoțională, adaptare și reziliență crescută, civism, gestionare optimă a timpului liber. În mod cert, voluntariatul modifică în bine tipare comportamentale, schimbă mentalități și reorganizează prioritățile de viață pentru totdeauna.

Cuvinte-cheie: voluntariat, dezvoltare personală, educație, societate, elevi, beneficii.

Abstract. Voluntary, conscious engagement and information in volunteering actions mean much more than giving personal time, energy and inner strength or individual accumulated knowledge. Volunteering means personal development, self-education, self-discipline and, last but not least, education for life. The formal education system unfortunately fails to prepare the young generations for active and independent life, non-formal education successfully filling the gaps generated by traditional education. From a social point of view, most of the time, volunteering is confused with voluntary-patriotic work, which is why, although it brings significant advantages on a personal and community level, it continues to remain an unexploited and little-promoted resource. The fact that they can act as volunteers is not fully known. Even students under the age of 18, there is the option of informal volunteering, for young learners. The benefits of participating in such actions are multiple: psychological comfort, accumulation of experiences for the purpose of personal development, intellectual evolution and emotional maturity, adaptation and increased resilience, civics, free time management. Certainly, volunteering changed into good behavioral patterns, change mindsets and reorganize life priorities forever.

Keywords: volunteering, personal development, education, society, students, benefits.

„Valorile tinerilor români” [1], o cercetare reprezentativă identificată în literatura de specialitate, la scară națională, coordonată de Organizația non-profit cu proiecte în Industria Creative „Oricum” și Institutul British Council din România - organizația internațională a Marii Britanii specializată în promovarea educației și culturii, desfășurată în perioada martie-iunie 2006, cuprinde un număr de 12 focus-grupuri în 6 medii urbane diferite, având un total de 99 participanți din toată țara, cu vârste cuprinse între 15-19 de ani și 20-25 de ani, ce a avut drept scop determinarea profilului tânărului român din perspectiva educației formale, nonformale și informale,

orientat pe axa: școală, timp liber, activități sportive, limba engleză, stagii de voluntariat, știință și digitalizare, valori și convingeri personale, segregatie, mass-media și social-media, a furnizat următoarele informații pertinente în privința acțiunilor de voluntariat:

- La nivel național, 42,2% din tinerii intervievați nu au luat niciodată parte la acțiuni de acest tip;

- 8,5% din tinerii intervievați au luat parte la acest tip de activități doar pentru a-și completa și îmbogăți CV-ul;

- 43,7% din tinerii intervievați au luat parte la acest gen de activități în vederea dezvoltării abilităților personale;

- La nivelul localităților urbane mici, liceenii nu știu ce comportă acest tip de activități;

- La nivelul localităților urbane mari, liceenii au participat la acest tip de activități din două motive: curiozitate și dorința de a fi utili;

- La nivelul localităților urbane mari, studenții au identificat în voluntariat o alternativă la educația formală;

- Voluntariatul este ușor confundat cu donarea de bani pentru diferite campanii de caritate;

- Este preferată muncă plătită în detrimentul voluntariatului;

- Tinerii nu cunosc diferența dintre organizațiile umanitare și organizațiile de tineret;

- La nivelul localităților urbane mici, există disensiuni și controverse legate de ideea de voluntariat ca mijloc important de educație.

Trebuie indicat faptul că pe lângă referințele esențiale oferite despre percepția conceptului de voluntariat, studiul comparativ centrat pe raportul dintre formele educației și dezvoltarea personală, a întocmit o autentică diagnoză și prognoză a societății educaționale contemporane. Astfel, dintre considerațiile de specificitate evidențiate de tineri pot fi menționate următoarele aspecte:

- Atracția față de activitățile extrașcolare în detrimentul activităților școlare;

- Neîncrederea vădită în educația oferită de școală;

- Prezența considerentului că instituțiile școlare nu fac nimic în sensul dezvoltării personale;

- Avansarea ideii de înlocuire integrală a educației formale cu educația nonformală;

- Socializarea, ca funcție a educației, are o mare însemnătate pentru toți respondenții;

- Studiul individual, lectura și voluntariatul sunt cele mai agreate practici de educație alternativă;

- Orientarea activă spre limbile străine în două conjuncturi prioritare de interes, respectiv: comunicarea și libera circulație a persoanelor în străinătate;

- Însușirea limbii engleze a avut/are loc, respectând clasificarea rezultată: în cadrul școlii, prin canale media, prin studiul individual sau direct în străinătate, în cadrul cursurilor derulate în afara școlii, prin meditații particulare, cu ajutorul internetului;

- Valorile de care se simt atașați tinerii, în ordine ierarhică, sunt: familia, prietenii, școala, banii și societatea.

Justificată prin analiza de ansamblu a mediului de nevoi și interese de formare și informare a noilor generații, menționată supra, putem conchide că activitatea de voluntariat, deși este din ce în ce mai practică în rândul generației în devenire, nu se bucură de recunoașterea obiectivă și echitabilă privind setul de valori individuale și sociale pe care îl oferă actanților implicați, respectiv voluntarilor și beneficiarilor de voluntariat. Din experiența profesională, putem afirma că acțiunea de voluntariat în context școlar este considerată, în accepția sa comună, ca o activitate clasică de tip nonformal, liber consimțită, extrașcolară sau opțională, în folosul instituției de învățământ, comunității sau campaniilor umanitare, dar fără a i se pune în valoare multiplele valențe și beneficii în formarea și concretizarea modalității particulare de dezvoltare personală.

Pentru o înțelegere în profunzime a conceptului de voluntariat trebuie specificat că, etimologic, termenul de voluntariat provine din limba latină, de la cuvântul *voluntarius*, cu sens de atitudine *intenționată* sau *deliberată*, dar și din varianta franceză, respectiv *volontaire*, cu înțeles de *hotărâre liber aleasă*, ambele semnificații cu referire la persoane și natura deciziilor și acțiunilor acestora. Dacă în Dicționarul Explicativ al Limbii Române, voluntariatul este definit în accepție generală, nedeterminată, ca „activitate desfășurată în folosul altor persoane sau al societății fără a urmări un câștig material” [2], Cambridge Dictionary, cel mai cunoscut și recunoscut dicționar și lexicon în limba engleză, definește același termen într-o notă mult mai particulară, sui-generis, ca „practica de a lucra pentru *cauze bune*, fără a fi remunerat” [3].

În România, primul demers de voluntariat este considerat a fi constituirea *Legiunii Ardelene*, în anul 1913, care s-a alăturat în mod intenționat armatei române pe diferite fronturi de luptă. Totuși, debutul ratificat al voluntariatului îl constituie anul 1990, odată cu instalarea organizațiilor internaționale *Peace Corps* și *Voluntary Service Overseas* în România, și constituirea primelor centre autohtone de voluntariat: Pro Vobis din Cluj și Centrul Activ din Botoșani.

În Republica Moldova, o arhaică și cunoscută practică de aport voluntar la viața societății a fost și este, cu precădere în mediul rural, *claca* - o muncă prestată din proprie inițiativă în folosul comunităților sau indivizilor. Cu toate acestea, conceptul actual privind voluntariatul este consacrat în anul 2005, prin organizarea *Coaliției pentru promovarea legii și activităților de voluntariat*, la inițiativă Asociației „Tinerii pentru dreptul la viață” și altor structuri afiliate [4].

Un aspect important ce trebuie clarificat, prin raportarea la istoriografia comunistă, este delimitarea fenomenului politico-ideologic de muncă voluntar-patriotică față de accepția contemporană a conceptului de voluntariat. Antropologul basarabean Valeriu Antonovici, doctor în Științe Politice, explică munca voluntar-patriotică, care înglobează activități directe și impuse pentru obținerea unui anumit rezultat social, dar și constrângeri sau sancționări, ca pe „un tip de

muncă obligatorie forțată și neplătită [...], muncă pe gratis în folosul statului în zilele de sâmbătă” [5, p. 17].

Având în vedere cele expuse anterior, este necesar să considerăm precizările Centrului Național de Resurse pentru Voluntariat din România - Pro Vobis, care identifică patru elemente de bază cu ajutorul cărora se diferențiază stagiile de voluntariat de alte activități asemănătoare precum munca practică, mentoratul, internship-ul sau coaching-ul, după cum urmează:

- Sunt derulate într-un cadru organizat și cu sprijinul unor grupări cu scop comun sau persoane de inițiativă, spre deosebire de acțiunile de filantropie care se produc de la sine;
- Sunt desfășurate și desfășurate în mod nesilit, cu participare facultativă;
- Sunt ocazionate în avantajul public;
- Cuprind decontarea unor cheltuieli inerente, dar nu are ca premisă o compensație financiară sau materială sporadică sau sistematică [6].

Bunele practici și oportunitățile disponibile, dublate de promovarea, recunoașterea și susținerea programelor de voluntariatului, manifestată de Comisia Europeană, ca autoritate cu competență în inițierea, elaborarea și aplicarea directivelor Uniunii Europene, a dus la conferirea cadrului legislativ intern pentru derularea acestor stagii în toate statele membre UE sau în țările candidate și aspirante.

Mai mult, existența posibilității concrete de recunoaștere a abilităților dobândite în urma participării la acțiunile, programele și stagiile de voluntariat schimbă perspectiva avantajelor oferite, aducând rentabilitate pe mai multe planuri și pentru toate părțile implicate:

- voluntarilor: dezvoltare individuală, sporirea șanselor de angajabilitate;
- beneficiarilor de voluntariat: dezvoltare personală, îmbunătățirea calității vieții;
- asociațiilor și organizațiilor de profil: motivarea voluntarilor;
- angajatorilor ulteriori: îmbunătățirea stilului de lucru, formare profesională adecvată.

Însă, certificatul de competențe însușite prin voluntariat nu se obține în mod direct și automat, prin simpla prezență într-un program de profil, ci în baza unor documente suportive de evaluare, după cum urmează:

- portofoliul personal, care cuprinde documente, cu rol de dovezi în sensul experienței acumulate în calitate de voluntar;
- fișa de observație - document completat de mentor;
- fișa de evaluare - care conține anumiți indicatori de bună practică;
- fișa de interviu;
- chestionarul adresat voluntarului, teste și lucrări;
- autoevaluarea muncii depuse.

Conform *Ghidului pentru recunoașterea competențelor dobândite prin voluntariat*, elaborat de Grupul de lucru - Recunoașterea competențelor dobândite prin voluntariat, în cadrul Anului European al Voluntariatului, certificatul de voluntariat se acordă după un stagiul de minim 120 de ore de voluntariat, pentru un număr de mai puține ore dedicate voluntariatului, acordându-se adeverință de voluntar sau alte documente justificative [7].

Copiii cu vârstă de până la 14 ani, de cele mai multe ori, sunt considerați de către societatea actuală prea mici, neinstruiți sau, pur și simplu, nepregătiți pentru asumarea responsabilităților care parvin din activitatea de voluntariat. Voluntariatul de tip neformal le oferă oportunitatea de a se implica activ, de a lucra în echipă, de a învăța din practică, de a experimenta și de a se forma în spiritul valorilor autentice. Mai mult, tânăra generație nu numai că este familiarizată cu activitățile care se structurează pe voluntariat, dar realizează că ajutorul oferit celorlalți este, de fapt, o investiție în propria persoană.

Bibliografie:

1. ANTONOVICI, V. Munca patriotică. Radiografia unui ideal falsificat. Cluj-Napoca/București: Editura Eikon/ Școala Ardeleana, Colecția Universitas, Seria Theologia Socialis 23, 2015. 17 p. ISBN Școala Ardeleană 978-606-8699-24-0, ISBN Eikon 978-606-711-244-3.
2. British Council & Asociația ORICUM. Studiu la nivel național: O perspectivă asupra valorilor tinerilor români. [accesat: 10.01.2021]. Disponibil: <http://www.edrc.ro/docs/docs/cercetari/Valorile-tinerilor-romani-2006.pdf>.
3. Dicționarul Explicativ al Limbii Române -DEX. RO. [accesat: 11.01.2021]. Disponibil: <https://www.dex.ro/voluntariat>.
4. Cambridge Dictionary. [accesat: 11.01.2021]. Disponibil: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/volunteerism>.
5. ZACON, D. Studiu. Voluntariatul în Republica Moldova. Între realități și perspective. Consultanți: Antonia Fonari, Nicolae Porocopie. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, Platforma pentru Cetățenie Activă și Parteneriat pentru Drepturile Omului, Asociația „Tinerii pentru dreptul la viață”. Chișinău, 2017. 42 p. [accesat: 09.01.2021]. Disponibil: <https://tdvmoldova.files.wordpress.com/2018/10/studiul-voluntariatul-in-republica-moldova.pdf>.
6. Pro Vobis- Centrul Național de Resurse pentru Voluntariat. Concepts we promote. [accesat: 11.01.2021]. Disponibil: <https://www.provobis.ro/we-promote/>.
7. Ghidului pentru recunoașterea competențelor dobândite prin voluntariat, Grupul de lucru - Recunoașterea competențelor dobândite prin voluntariat, în cadrul Anului European al Voluntariatului. [accesat: 30.09.2022]. Disponibil: http://dap-voluntar.crips.ro/uploads/rd/ghid_competente_voluntariat.pdf.

CADRUL METODOLOGIC DE REALIZARE A INSTRUIRII PROBLEMATIZATE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Valentina FLUIERAR, asistent universitar

<https://orcid.org/0000-0003-1483-8333>

Catedra Pedagogia Învățământului Primar, UPS „Ion Creangă”, mun. Chișinău, Republica Moldova

CZU: 373.3.02

DOI: 10.46727/c.04-05-11-2022.p84-89

Rezumat. În articol sunt reflectate demersurile instruirii problematizate în învățământul primar cu conotații privind construirea achizițiilor pe baza unui sistem de acțiuni mentale care să asigure realizarea transferului în învățare. Construcțiile deliberate ale activității didactice focalizează gândirea elevilor asupra rezolvării problemelor și situațiilor-problemă în spirit activ, independent. Reperetele de reglare interactivă în derularea etapelor instruirii problematizate asigură activitatea analitico-sintetică a elevilor, realizată prin judecăți și raționamente și permite modelarea proceselor mintale adecvate creativității.

Cuvinte-cheie: instruire problematizată, problemă, situație-problemă, sarcină de învățare, rezolvare de probleme, învățământ primar.

Abstract. The article reflects the problematized training approaches in primary education with connotations regarding the construction of acquisitions based on a system of mental actions to ensure the achievement of transfer in learning. The deliberate constructions of the didactic activity focus students' thinking on solving problems and problem-situations in an active, independent spirit. The interactive regulation milestones in the development of the stages of the problem-based training ensure the analytical-synthetic activity of the students, carried out through judgments and reasonings and allow the modeling of mental processes appropriate to creativity.

Keywords: problem-based training, problem, problem-situation, learning task, problem solving, primary education.

Tendențele actuale ale societății configurează demersuri de antrenare a axului central al acțiunilor personalității prin varii modalități de instruire activă și interactivă. Prerogativele învățământului primar susțin structura activității didactice cu caracter problematizat, care disponibilizează potențialele dezvoltative ale profilului de inteligență și nevoilor educaționale ale elevilor de vârstă școlară mică.

În teoria și practica educațională, problematica instruirii problematizate promovează statutul elevului activ și valorizarea laturii formative a învățării. Organizarea instruirii pe dimensiunea valorificării resurselor intelectuale ale elevilor de vârstă școlară mică în context problematizat presupune construirea achizițiilor pe baza unui sistem de acțiuni mentale care să asigure realizarea transferului în învățare.

Principiul problematizării, ca criteriu de apreciere calitativă a procesului de învățământ, include logica construcției paradigmei educaționale și conținutului curricular, metodele organizării și gestionării activității cognitive a elevilor, fundamentarea științifică a conținutului și esenței teoriei organizării procesului de instruire problematizată, structura lecției și forma de ghidare a activității elevilor, selectarea sistemului de forme, metode și mijloace tehnice de instruire, aplicarea creativă sistematică a experienței dobândite în practică.

Referențialul metodic al problematizării este valorificabil în contexte flexibile ale activității instructive, orientate spre reactualizarea selectivă și restructurarea unor achiziții anterioare, necesare în contextul rezolvării problemelor, prin tatonări reflexive, căutări, reflecții personale, experimentări, culegeri de date, prelucrări, interpretări, exersări ale operațiilor gândirii.

La baza instruirii problematizate se situează relațiile educaționale interactive și dinamice profesor-elev pe dimensiunile: intelectuală, metodologică, verbală, social-emoțională, afectivă etc. Traiectul instruirii problematizate facilitează nivelul de asimilare a conceptelor pe baza unui sistem de activități mentale în rezolvarea sarcinilor nestandard, susținut de interesul cognitiv. Construcțiile problematizate interferează cu activitatea independentă sistematică a elevilor privind asimilarea cunoștințelor noi și modurilor de activitate pe baza rezolvării problemelor.

Cercetările experimentale realizate de Polya G., Gagné R.M., Bruner J.S., Okon W., Katona G., Goguelin P., Klinberg L., Матюшкин А.М., Лернер И.Я., Скаткин М.Н., Махмутов М.И., Panico V., Roșca A. etc. au consemnat valoarea didactică a instruirii problematizate, focalizată pe dezvoltarea resurselor intelectuale ale personalității prin modalități nestandard de abordare a realității. În cadrul cercetărilor realizate au fost elaborate legițile și modurile de organizare a instruirii problematizate, care presupun fundamentarea procesului de instruire pe principiul problematizării.

Variile abordări ale conceptului de instruire problematizată incubă totalitatea acțiunilor de organizare a situațiilor-problemă, formularea problemelor, oferirea sprijinului în rezolvarea problemelor, verificarea acestor rezolvări și gestionarea procesului de sistematizare și consolidare a cunoștințelor dobândite.

Analiza teoretică a rezultatelor cercetărilor savanților au condus la detectarea legiții generale de activizare a cunoașterii elevilor în procesul instruirii ce rezidă în provocarea tensiunii forțelor intelectuale a elevilor prin formularea întrebărilor-problemă și sarcinilor cognitive problematizate. Dificultățile de înțelegere și conștientizare a faptelor și conceptelor noi iau forma tensiunii create în procesul rezolvării sarcinilor-problemă cognitive, manifestate prin interesul sporit al elevilor față de subiectul dat, dispoziția lor emoțională și efortul volitiv. Acordul contradicțiilor conștientizate generează aprofundarea cunoștințelor în baza celor asimilate anterior și aplicarea nouă a cunoștințelor achiziționate.

În teoria și practica educațională, instruirea problematizată vizează „un tip de instruire, în cadrul căruia elevii se implică sistematic în procesul de rezolvare a problemelor și sarcinilor-problemă pe baza conținutului învățământului” [5, p. 101]. Tipul de instruire vizat este specific organizării lecțiilor, bazate pe crearea activității independente a elevilor, sub ghidarea profesorului, în procesul cărora are loc dobândirea modurilor noi de activitate, dezvoltarea capacităților de gândire. Conținutul instruirii problematizate este reprezentat printr-un sistem de sarcini-problemă

cu diferit grad de dificultate, axat pe contradicțiile cunoașterii științifice și modurilor de rezolvare a lor. În procesul rezolvării sarcinilor-problemă are loc sporirea nivelului de asimilare a conceptelor: „dobândirea treptată a sistemului de acțiuni mintale creative conduce la asimilarea abilităților, deprinderilor, experienței, iar schimbarea calității activității intelectuale conduce la elaborarea tipului specific de gândire științific, critic” [6, p. 19].

Gagné R.M. consideră instruirea problematizată relevantă pentru crearea și soluționarea situațiilor-problemă „prin gândire comună și căutare, prin cercetare și descoperirea unor noi adevăruri, a unor noi reguli și invenția unor soluții de ordin superior care devin parte integrantă a repertoriului individual de achiziții” [3, p. 190]. Pentru a fortifica operațiile de analiză, comparație, sintetiză, generalizare, concretizare a materialului factologic în vederea obținerii informațiilor noi, Махмутов М.И. propune „activizarea gândirii elevului pe calea creării situațiilor-problemă, formării interesului cognitiv și modelării proceselor mintale adecvate creativității” [6, p. 19].

Situația-problemă reprezintă „o dificultate conștientizată, cu claritate de intensitate diversă, depășirea căreia necesită căutarea creativă a noilor cunoștințe, moduri și acțiuni, în condițiile disponibilității de date pentru căutarea căilor de depășire a dificultății” [5, p. 102]. Ea reflectă starea psihică a elevului în procesul realizării sarcinii, care îi ajută să conștientizeze contradicția între necesitatea și imposibilitatea de a efectua sarcina pe baza cunoștințelor dobândite anterior. Conștientizarea contradicției impulsionează elevul spre descoperirea cunoștințelor noi despre obiect sau fenomen, a modului sau condițiilor de realizare a acțiunii. Caracterul complex al situației-problemă este generat de faptul că sarcina propusă neagă total sau parțial convingerile anterioare ale elevului și acest fapt determină starea de tensiune psihică. Experiența anterioară a elevilor în conjunctură cu elementul de noutate, surpriză și necunoscut pe care îl presupune situația-problemă deschide calea spre căutare și descoperire, spre intuirea unor noi soluții, a unor relații aparent absente între vechi și nou.

Constatările cercetătorilor argumentează necesitatea prezenței contradicției ca „element esențial al situației-problemă, care provoacă elevilor nevoia de a găsi căile de rezolvare a dificultăților intelectuale” [4, p. 33]. Conștientizarea contradicției incită elevii mici spre „descoperirea” cunoștințelor despre obiect și a modului sau condițiilor de realizare a acțiunii: „experiența trecută, pe de o parte și, elementul de noutate și de surpriză, necunoscutul, cu care este confruntat subiectul, pe de altă parte, care pot apărea între cunoștințele deja însușite și noile cunoștințe care nu se încadrează în limitele celor vechi; între cunoștințele vechi și noile fapte și fenomene pentru a căror înțelegere și explicare cunoștințele anterioare nu mai sunt suficiente; între tratarea teoretică și rezolvarea practică; între realitatea practică și teorie; între sesizarea particularului și nevoia de generalizare; între două sau mai multe teorii, concepții, idei sau ipoteze;

între cunoștințele teoretice și propriile observații asupra realității; între „comportamentul” diferit al unor obiecte sau fenomene în contexte situaționale diferite” [1, p. 157].

În contextul instruirii problematizate, rezolvarea de probleme reliefează logica dobândirii mecanismului fundamental de asimilare cu referire la multitudinea domeniilor realității, „un tip de activitate psihică ce include componenta operativă a gândirii, care presupune depășirea unui obstacol, a unei dificultăți teoretice sau practice” [2, p. 312]. „În procesul rezolvării de către elevi a unui sistem de probleme și sarcini-problemă special elaborate, se achiziționează experiența de activitate creativă, asimilarea creativă a cunoștințelor și modurilor de activitate, formarea unei personalități active, conștiente, cu atitudine creativă față de activitate” [5, p. 101]. În aspect procesual, are loc reorganizarea și restructurarea cunoștințelor dobândite anterior datorită conflictului epistemic dintre cunoscut și necunoscut, ce provoacă mobilizarea resurselor intelectuale pentru a fi valorificate în noul context de învățare.

Structura didactică a sarcinilor de învățare vizează parcurgerea următoarelor etape: crearea unei situații problematizate care să sugereze elevilor incertitudine și interes pentru găsirea de soluții; formularea unei/mai multor probleme; confruntarea elevilor cu situația-problemă, reactualizarea și selecționarea unor informații însușite anterior, care pot sugera direcții de soluționare a problemelor; construirea parțială a ipotezelor de către elevi prin raționamentul inductiv și deductiv, prin intuiție, analogie etc; verificarea ipotezelor și compararea rezultatelor obținute de diferite grupe de elevi, adoptarea ipotezei optimale; sistematizarea și fixarea cunoștințelor dobândite; aplicarea cunoștințelor noi în situații teoretice și practice. Astfel, rezolvarea problemelor provoacă un efort de gândire, pentru descoperirea unor noi combinații între cunoștințele și capacitățile dobândite anterior, cu ajutorul cărora se poate ajunge la o regulă nouă, de ordin superior. Activitatea analitico-sintetică a elevilor, realizată prin judecăți și raționamente în cadrul rezolvării sarcinilor instructive demonstrează potențialul formativ al instruirii problematizate.

Gradarea metodologică a modalităților de rezolvare a situațiilor-problemă vizează parcurgerea unei serii de etape grupate în trei momente: momentul declanșator (punerea problemei, înțelegerea datelor problemei a dificultăților pe care le implică, confruntarea cu problema); momentul tensional (căutarea soluției, prin examinarea situației-problemă, formularea ipotezelor de lucru, reactualizarea selectivă a cunoștințelor, stabilirea de corelații, operarea cu informații, stabilirea modului de rezolvare și comunicare); momentul rezolutiv (găsirea soluției, argumentarea deciziei, verificarea rezolvării și includerea ei în sistemul conceptual operant, confirmarea ei prin întărirea pozitivă sau negativă a profesorului).

Printre cele mai frecvente forme de instruire problematizată se numără: problematizarea prin activitatea de selecție: selectarea informațiilor teoretice însușite, necesare pentru a fi prelucrate și adaptate unei situații noi sau alegerea datelor experimentale obținute prin observare directă cu

referire la fenomenul studiat; problematizarea prin activitatea de asociere: descoperirea cunoștințelor prin raționament analogic, asociații, deducții logice; problematizarea prin formularea răspunsurilor la alegere: punerea în fața elevului a problemei de a alege și a explica răspunsul corect din două sau mai multe răspunsuri dinainte formulate.

Aspectele circumscrise instruirii problematizate vizează un complex de condiții psihopedagogice: confruntarea cu o problemă reală, tensională prin varii modalități: punerea problemei și formularea ei de către elev; conștientizarea explicită a problemei, pusă și formulată de profesor; sesizarea și conștientizarea problemei implicite într-un context formal sau informal; relevarea contradicțiilor dintre obiecte, lucruri, fenomene, evenimente, teorii, principii vizate în problemă; generarea conflictului cognitiv și orientarea gândirii elevului spre cercetarea și descoperirea cunoștințelor noi; disponibilizarea de abordare și rezolvare a problemei; întâmpinarea dificultății de natură intelectuală, manifestate prin blocarea temporară datorită insuficienței experienței de cunoaștere și achizițiilor disponibile pentru rezolvarea problemei; posibilitatea satisfăcătoare de depășire a dificultății intelectuale; implicarea deplină din punct de vedere intelectual, fizic și afectiv-volitiv în găsirea soluției corecte și rezolvarea problemei.

În învățământul primar se practică diverse modalități de creare a situațiilor-problemă: explicarea teoretică a relațiilor dintre fenomenele naturii; analiza detaliată a situațiilor din cadrul observărilor asupra naturii, care solicită explicarea fenomenului sau căutarea căilor de aplicare practică; analiza faptelor și fenomenelor realității ce creează contradicții între reprezentările practice și conceptele științifice despre faptele date; înaintarea ipotezelor, formularea concluziilor și verificarea lor experimentală; compararea faptelor, fenomenelor, regulilor, acțiunilor în rezultatul cărora apar situațiile-problemă; generalizarea preliminară în cadrul revizuirii unor fapte, fenomene care fac posibilă scoaterea în evidență a însușirilor specifice ce nu pot fi explicate; familiarizarea cu faptele și fenomenele inexplicabile care creează problema științifică și care sunt aparent contradictorii reprezentărilor și conceptelor posedate; realizarea legăturilor interdisciplinare în vederea sporirii gradului de formare a deprinderilor în baza reactualizării materiei studiate.

Reperetele de reglare interactivă în contextul instruirii problematizate implică încurajarea elevilor de a pune întrebări și de a răspunde la întrebări; exprimarea deschisă a opiniilor, care diferă de cele ale profesorului; valorizarea ideilor formulate de elevi; respectarea reciprocă a punctelor de vedere; punerea întrebărilor care îi determină pe elevi să gândească, să judece profund; organizarea discuțiilor clarificatoare cu elevii; abordarea aspectelor relevante, semnificative; emiterea raționamentelor coerente, logice; exersarea proceselor superioare ale gândirii elevilor.

Aplicabilitatea instruirii problematizate conturează modalități de ghidare a elevilor de vârstă școlară mică în procesul dobândirii modurilor generalizate de achiziție a cunoștințelor și aplicarea acestora în rezolvarea sistemului de sarcini concrete. Consolidarea structurilor cognitive ale elevilor

are loc pe baza asimilării creative a cunoștințelor menite să dezvolte gândirea productivă, imaginația, motivația cognitivă, atitudinile intelectuale. Activismul individual al elevilor mici, manifestat în procesul rezolvării problemelor și situațiilor-problemă, stimulează spiritul de explorare, formează stilul activ de muncă, cultivă autonomia și curajul în investigarea ideilor și convingerilor proprii.

Bibliografie

1. CERGHIT, I. Metode de învățământ. Ed. a IV-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2006. 315 p.
2. Dicționar praxiologic de pedagogie (coord. M.-D. Bocoș). Vol. 5: P-S. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2019. 570 p.
3. GAGNE, R. Condițiile învățării. București: E.D.P., 1975. 336 p.
4. PANICO, V. Educația intelectuală a elevilor în procesul de instruire. Chișinău: UST, 1993. 40 p.
5. ЛЕРНЕР, И.Я. Дидактические основы методов обучения. Москва: Педагогика, 1981. 186 с.
6. МАХМУТОВ, М.И. Организация проблемного обучения в школе. Москва: Просвещение, 1977. 240 с.

PROIECTUL - MODALITATE DE EVALUARE CONTINUĂ A COMPETENȚELOR ELEVILOR

Anjela GLAVAN, profesoară de Discipline economice, grad didactic unu,

<https://orcid.org/0000-0002-9550-2673>

Colegiul Tehnic Feroviar din mun. Bălți, Republica Moldova

CZU: 377.091.27

DOI: 10.46727/c.04-05-11-2022.p89-94

Abstract: This article describes some aspects of the application of the project method in the training and continuous assessment of students' competences. The use of the project method facilitates the transfer of learning results and allows placing the student in a situation to search, synthesize, research, compare. During the didactic activities the method will promote the discovery of the pleasure of learning, will increase confidence in their own strengths, will make students feel fulfilled, offers a rich and meaningful environment, in which students develop complex skills, immanent to effective functioning in -a modern world.

Cuvinte-cheie: instruire centrată pe elev, metoda proiectului, competențe să învețe și din cercetare și din activitatea practică, evaluare, produse finale.

Trăind într-o societate aflată într-o continuă mișcare, adaptare, transformare, trebuie să ținem cont de cererea pieții muncii actuale, care solicită persoane libere, creative, performante în activitate. Evident, se impune o altă viziune asupra instruirii tinerilor în colegiu, care să formeze la elevi competențe ce îi va ajuta să reușească într-o societate în continuă schimbare. Aplicarea noilor strategii care oferă elevilor posibilitatea de a participa activ la propria formare este un imperativ al timpului. În orice situație, un domeniu important și prioritar trebuie să rămână educația, care, la rândul său, are nevoie de o formare continuă pentru a răspunde cerințelor actuale ale societății și să

pregătească elevii în vederea dobândirii competențelor și integrării active în viața socială și personală.

Pe bună dreptate educația este considerată, valoarea umană supremă, datorită căreia omul, prin cunoaștere, se orientează și devine factor al schimbării, iar școala este instituția care transmite elevilor un sistem de valori intelectuale, morale, sociale etc., care trebuie să fie în acord cu cerințele timpului. Pentru a se încadra cu succes într-o lume în schimbare, elevii trebuie să-și formeze abilitățile necesare, astfel încât odată cu ieșirea din sistem să poată valorifica achizițiile acumulate în situații concrete de viață. Faptul că învățământul contemporan îl aduce în centrul atenției pe cel care învață aduce anumite schimbări în procesul instructiv-educativ, profesorul devenind organizatorul unor experiențe de învățare relevante, creând un mediu educațional care încurajează motivația și interacțiunea pozitivă. În procesul de învățare, profesorul poate alege o metodă activă sau să folosească o combinație de mai multe metode. Succesul depinde de coerența și corelația metodelor și sarcinilor selectate [5].

Ținând cont că profesorul este un veritabil agent al schimbării, îndeplinește o profesie deosebită importantă, ceea ce asigură formarea și pregătirea profesională a tinerii generații de mâine, mă străduiesc să dezvolt elevilor mei competențele de care vor avea nevoie pentru a se integra cu succes în viața cotidiană și să aibă șanse reale de integrare pe piața muncii. Profesorul, cunoscând varietatea metodelor, particularitățile elevilor cu care lucrează, obiectivele pe care trebuie să le atingă, trebuie să acționeze pentru a-și valorifica pe deplin personalitatea, devenind el însuși un creator în materie articulare a strategiilor, metodelor și procedurilor didactice.

Spiru C. HARET spunea: *„Eu nu vreau ca elevul să ajungă numai să știe; aș vrea ca acesta să știe să facă ce a învățat”*. Pornind de la acest imbold, trebuie să-i punem pe elevi în contact direct cu sursa de informare, provocându-i la căutări, explorări, cercetări care să-i conducă la redescoperirea adevărului, pe cât de posibil, prin forțe proprii. În acest context, sensul învățării trece de la „ce învățăm?” la „cum învățăm?”, la asigurarea acelor instrumente și mecanisme care să-i ajute pe elevi „să învețe cum să învețe”. Așadar, îndatorirea profesională a profesorului este de-a găsi diverse soluții pentru ca activitatea să fie eficientă și mai atractivă pentru elevi, pentru ca aceștia să devină autorii propriei învățări. În acest context metoda proiectului este o metodă autentică de evaluare în demersul bazat pe competențe care favorizează curiozitatea intelectuală a elevilor; le dezvoltă capacitatea de a gândi; stimulează dorința de a învăța și de a produce, încrederea în sine și în alții, cultivă simțul responsabilității.

Proiectul reprezintă o metodă complexă de evaluare ce poate oferi informații consistente cu privire la competențele elevilor și, în general, cu progresele pe care ei le-au făcut de-a lungul unei perioade mai îndelungate de timp. Proiectul este o activitate personalizată, elevii pot să decidă ce conținut va avea proiectul cât și forma de prezentare a acestuia. Întrucât proiectul contribuie într-o

proporție destul de mare la dezvoltarea intelectuală a elevilor, ei trebuie îndrumați în a lucra mai mult la etapa de pregătire a activităților decât în cea acționară [3].

Metoda dată este înțeleasă în pedagogia proiectivă modernă ca temă de cercetare orientată spre atingerea unui scop precizat, ce urmează a fi realizat, prin combinarea cunoștințelor teoretice cu cele practice. Pentru aceasta, elevii își aleg o temă sau primesc una de la profesor, pe care o realizează în forme diverse de studiu, de cercetare și de acțiune practică, lucrând fie individual sau prin efort colectiv. Elevul își formează acele competențe să învețe și din cercetare și din activitatea practică, să-și însușească atât procesualitatea științei, cât și conținutul acesteia, raportându-se direct la activitatea practică. Indiscutabil că trebuie de ținut cont de o serie de date precum: vârsta elevilor, motivația acestora pentru un anumit domeniu de cunoaștere, varietatea experiențelor de învățare pe care elevii le-au acumulat în timp sau rezistența acestora la efortul fizic profesional.

Proiectul poate reprezenta o metodă mai complexă de evaluare care poate furniza informații mai bogate în legătură cu competențele elevilor și, în general, cu progresele pe care ei le-au făcut de-a lungul unei perioade mai îndelungate de timp. Practicând metoda dată elevii au posibilitatea de a demonstra ce știu, dar, mai ales, ceea ce știu să facă, adică să le pună în valoare anumite capacități. În cadrul acestei metode evaluarea poate fi efectuată sub forma evaluării sumative, iar prezentarea proiectului poate fi apreciată atât de profesor, cât și de participanții proiectului. Întrucât proiectul este, deseori, un produs colectiv și implicarea elevilor în realizarea acestuia este diferită, profesorul va individualiza notele, în funcție de contribuția fiecărui elev. Metoda proiectului este o metodă activ participativă, cu multiple valențe didactice care presupune transferul de cunoștințe, deprinderi, capacități, facilitând abordări interdisciplinare și consolidarea abilităților sociale ale elevului.

Metoda proiectului presupune parcurgerea unor etape, de la pregătirea acestuia, până la evaluare:

a) *Etapa de pregătire a proiectului*

Împreună cu elevii, s-au stabilit:

- tematica proiectului, tema poate fi propusa de către profesor, de către elevi sau negociata cu elevii;
- conturarea obiectivelor;
- desfășurarea activităților proiectului;
- resursele de care au nevoie pentru desfășurarea proiectului;
- cum vor fi organizate grupele ;
- stabilirea sarcinilor de lucru si a timpului alocat ;
- care este graficul activităților proiectului;
- care sunt produsele finale ale proiectului;

- cum va fi realizată evaluarea, care sunt criteriile de evaluare (discuții, analize pe bază de criterii, chestionare, prezentări PowerPoint, portofoliu etc.).

b) *Etapa de implementare a proiectului*

- elevii au desfășurat activitățile stabilite conform responsabilităților asumate, culeg, organizează și prelucrează informațiile legate de tema aleasă;
- cadrul didactic a monitorizat activitatea fiecărui grup, implicarea fiecărui elev, a oferit sprijin dacă este cazul, astfel încât toate grupurile să poată finaliza proiectul;
- cadrul didactic a constatat cum funcționează grupul, cum colaborează și cooperează elevii, intervenind pentru reglarea disfuncționalităților identificate în planul comunicării și relaționării.

c) *Etapa de evaluare*

Pentru o evaluare cât mai obiectivă trebuie avute în vedere câteva criterii generale de evaluare [1], criterii care vizează:

calitatea proiectului/produsului:

- validitatea: nivelul la care proiectul reușește să acopere unitar și coerent, logic și argumentat, câmpul tematic propus;
- modalitatea în care au fost valorizate conexiunile și perspectivele interdisciplinare, competențele teoretice și practice;
- elaborarea și structurarea: vizează acuratețea și rigurozitatea demersului științific, logica și argumentarea ideilor, coerența, corectitudinea ipotezelor și concluziilor;
- calitatea materialului utilizat relevanța conținutului științific, semnificația și acuratețea datelor colectate, strategia de prelucrare și colectare a datelor;
- creativitatea: gradul de noutate pe care îl aduce proiectul în abordarea tematicii, maniera în care elevul optează pentru o strategie originală, inedită.

calitatea activității elevului:

- raportarea elevului la temă, măsura în care elevul a făcut ceea ce trebuia sub aspectul validității și relevanței abordării temei proiectului;
- performanța sarcinilor: nivelul de performanță pe care îl atinge elevul în realizarea diferitelor părți componente ale proiectului;

Ca exemple de bune practici dorim să exemplificăm această metodă prin prezentarea a două proiecte educaționale de anvergură, derulate în pe tot parcursul anului școlar 2021-2022. Primul proiect eTwinning „Bunele practici de promovare a securității și sănătății la locul de muncă” au fost implicate trei instituții din localitățile Bălți, Ungheni, Chișinău, Cahul, Liceul Tehnologic „Spiru Haret” din Târgoviște, nivel liceal, România

Un al doilea proiect amplu, cu activități desfășurate în cadrul proiectului transnațional: *Școala Viitorului* a fost o colaborare între trei instituții, ASEM, Colegiul Tehnic Feroviar din Bălți, Liceul Tehnologic Hîrlău, județul Iași – România.

Scopul activităților întreprinse în cadrul proiectelor a fost acela de conștientizare a importanței redimensionării segmentului formal și non-formal prin conjugarea materialului teoretic predat prin elemente inovative/ practice (direcționarea subiecților învățării elev – profesor prin reorganizarea/ reevaluarea procesului didactic din perspectiva elevului, subiect principal – beneficiar, creator, generator al învățării; profesor – intermediar între unitățile de conținut și formarea viitorilor specialiști).

Proiectele date au fost destinate elevilor spre abordarea disciplinelor în ansamblu și nu separat, care au avut un impact pozitiv la înțelegerea conceptelor abstracte prin experimentare și inovare, ceea ce ține de siguranța și sănătatea la locul de muncă. În cadrul lor elevii și-au implementat noile abilități, și-au dezvoltat spiritul de cooperare și responsabilitate, și-au produs singuri materiale digitale și au participat la activități, simțind bucuria creativității. În cadrul acestor proiecte s-au format competențele - cheie de colaborare în echipă, comunicare, creativitate, gândire critică. Elevii au realizat postere, videoclipuri, ghidul de bune practici SSM, au participat la conferințe online la care au fost prezenți părinții și specialiști din IGSU, SSE și agenți economici din diverse domenii, cât și specialiști din domeniul servicii publice care au fost implicați în diverse activități din cadrul proiectelor.

Produsele finale au fost obținute prin cooperare, comunicare pe rețele de socializare, viber, WhatsApp, fire de discuție pe twinspace, îndrumați și ghidați atât sincron, cât și asincron de coordonatorii proiectului. Produsul final al proiectului este „ceva”, nu „este despre ceva” și creează elevului sentimentul utilității a ceea ce produce.



În imaginea data aveți produsul concret al unui proiect. Este vorba de elaborarea comună a produsului final „Ghidul bunelor practici a SSM”. Linkul produsului : <file:///C:/Users/PC/Desktop/eTWinning/SSM/Ghidul%20Bunelor%20practici%20a%20SSM.pdf>

Rezultatele proiectelor pot fi promovate fie prin intermediul diseminării la nivel de școală (consilii profesorale, ședințe de catedră, ședințe cu părinții clasei, lectorate), fie în cadrul cercurilor

metodice, prin canalele media (Facebook, pagina școlii sau blogul personal) ori chiar prin articole în reviste de profil.

Concluzii: Reluând ideile autorilor citați în articol, menționăm că metoda proiectului fiind o activitate centrată pe elev, îi dă acestuia posibilitatea de a asambla într-o viziune personală, cunoștințele pe care le are, încurajează abordarea integrală a învățării, răspunzând astfel unei întrebări esențiale: - „Ce pot face cu ceea ce am învățat la școală?”. Consider că utilizarea metodei date este o modalitate mai eficientă de a concepe procesul instructiv-educativ, care va favoriza descoperirea plăcerii de a învăța, va spori încrederea în propriile forțe, îi va face pe elevi să se simtă împliniți, oferă un mediu bogat și semnificativ, în care elevii își dezvoltă competențe complexe, imanente funcționării eficiente într-o lume modernă.

Bibliografie:

1. BOCAȘ, M., JUCAN, D. Evaluarea în procesul didactic. Pitești: Paralela 45, 2019. p. 219.
2. CRISTEA, S. Evaluarea instruirii în cadrul procesului de învățământ. București: Ed. DPH, 2019, p.160.
3. DULAMĂ, M.-E. Metodologie didactică. Cluj-Napoca: Ed. Clusium, 2002, p. 267.
4. DULAMĂ, M.-E. Cum îi învățăm pe alții să învețe, teorii și practici didactice. Cluj Napoca: Ed. Clusium, 2009, p. 256.
5. CALLO, T., PANIȘ, A., Educația centrată pe elev, Ghid metodologic, Chișinău., 2010.p.172.

MODALITĂȚI DE EVALUARE A REZULTATELOR ȘCOLARE LA DISCIPLINA LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

Silvia GOLUBIȚCHI, doctor în științe pedagogice, conferențiar universitar

<https://orcid.org/0000-0002-3650-0141>

Lucia BUNESCU-URSU, doctor în filologie, conferențiar universitar

<https://orcid.org/0000-0001-8484-1664>

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

Articolul este realizat în cadrul proiectului de stat „Inovarea sistemului național de evaluare a rezultatelor școlare din perspectiva paradigmei competențelor” (20.80009.0807.32)

CZU: 373.091.27:811.135.1+821.135.1

DOI: 10.46727/c.04-05-11-2022.p94-100

Rezumat. Studiul reprezintă rezultatele cercetării modalităților de evaluare la disciplina limba și literatura română în vederea valorificării unităților de conținut și a produselor școlare pentru elevii din gimnaziu. O evaluare eficientă presupune învățarea exprimată prin cunoștințe, abilități/aptitudini concrete, activități-cheie sau sarcini de muncă complexe, specifice vârstei, pe care elevul le poate demonstra în varii contexte. Evaluarea evidențiază nu doar aspectele calitative și cantitative, dar și judecata de valoare a elevului, reclamând dovada formării diverselor competențe specifice disciplinei. Produsele școlare, ca rezultat al învățării, vor spori motivația intrinsecă.

Cuvinte cheie: metode și tehnici de evaluare, produs școlar, probă scrisă, proiectul, dezbateră, chestionarea orală, grila lui Quintilian.

Summary. The study represents the results of the research of evaluation methods in the discipline of Romanian language and literature for the valorization of content units and school products for secondary school students. Effective assessment involves learning expressed through concrete knowledge, skills/skills, key activities or complex, age-specific tasks that the student can demonstrate in various contexts. The assessment highlights not only the qualitative and quantitative aspects, but also the student's value judgment, demanding proof of the formation of various subject-specific skills. School products, as a result of learning, will enhance intrinsic motivation.

Keywords: assessment methods and techniques, school product, written test, project, debate, oral questioning, Quintilian's grid.

Actualmente tot mai des se simte trecerea de la învățământul tradițional spre învățământul modern, care reprezintă un proces de inovare sistematică a practicilor educaționale. Aceasta presupune o atitudine pozitivă față de schimbare, față de noile metodologii adaptate conținuturilor învățării.

Pentru realizarea evaluării în activitățile școlare, trebuie să ținem cont de selectarea strategiilor de evaluare, care să se axeze anume pe extinderea procesului de evaluare și nu pe aprecierea rezultatelor, deoarece doar rezultatele învățării, definesc *ce știe* și *ce poate face* elevul după ce a parcurs unitățile de conținut.

Rezultatele învățării exprimă cunoștințe, abilități/aptitudini concrete, activități-cheie sau sarcini de muncă complexe, specifice vârstei, pe care elevul le poate demonstra în situații noi.

E cert că, în conformitate cu politicile naționale în vigoare, rezultatele învățării sunt exprimate în termeni de *cunoștințe*, *abilități*, *atitudini* și *valori*, dobândite pe parcursul activităților, reprezentând ceea ce elevul înțelege, cunoaște și este capabil să facă la finalizarea unui proces de învățare.

Noile orientări în teoria și practica pedagogică, în general, dar mai cu seamă în teoria și practica evaluării, în particular, ridică o nouă problematică a activității evaluative:

- extinderea activității de evaluare de la verificarea rezultatelor la evaluarea procesului educațional ca sistem, dar și a diverselor sale componente;
- formarea valorilor alături de cunoștințe și conduite ale elevilor;
- diversificarea tehnicilor de evaluare (teste, sinteze, portofolii, referate, proiecte individuale sau colective etc.);
- deschiderea evaluării spre mai multe rezultate ale spațiului școlar: competențe relaționale, capacitate de comunicare și integrare socială;
- valorificarea operativă a rezultatelor evaluării și evaluarea capacității de transfer a educabilului;
- centrarea evaluării asupra rezultatelor pozitive, adică pe ceea ce a făcut bine și nu pe ceea ce nu a făcut elevul din sarcina educativă primită;

- implicarea elevului într-un parteneriat autentic în actul de evaluare alături de cadrul didactic, prin acțiuni de: autoevaluare, interevaluare sau evaluare controlată;
- evaluarea nu doar a rezultatului final, ci și a efortului, a randamentului celui care învață, raportate la posibilitățile sale, conform curbei în formă de „J” [5, p. 203].

Actualmente se mai duc discuții constructive despre gradul de subiectivitate a evaluării rezultatelor elevilor. Sunt propuse soluții cu privire la îmbinarea metodelor tradiționale cu cele alternative de evaluare în vederea aprecierii judecăților de valoare și asigurarea unui echilibru între acestea.

Metodele și tehnicile moderne de evaluare stimulează implicarea elevilor în investigarea realității, dezvoltarea capacităților creative și de reflecție, de cooperare și formare a spiritului de echipă, dezvoltarea capacităților de interevaluare și autoevaluare.

Muşata Bocoş și Dana Juncan afirmă că metodele de evaluare îi oferă evaluatului posibilitatea de a-și demonstra nivelul performanțelor și calitatea prestației, în termeni *de proces* și *de produs* [1, p. 176].

Tehnicile de evaluare reprezintă operațiile automatizate sau pe cale de automatizare, care sprijină acțiunea propusă la nivelul metodei de evaluare [3, p. 131]. Aceste reprezintă formele concrete pe care le îmbracă metodele, modalități concrete prin care se declanșează obținerea de răspunsuri la itemii formulați.

Tehnicile presupun utilizarea de probe de evaluare/instrumente de evaluare pentru a putea fi puse în practică, deci probele de evaluare materializează tehnica. Diferitele probe de evaluare interferează și se combină între ele, în funcție de situația evaluativă. Planificarea acestora trebuie să evite solicitarea/supraîncărcarea elevilor, să asigure timpul necesar de pregătire și elaborare a răspunsului, oferind prilejul de realizare pe măsura capacităților proprii.

Cea mai des utilizată metodă de evaluare este ***Chestionarea (examinarea) orală*** care constituie dialogul dintre profesor și elevi, profesorul urmărește cum se exprimă, cum gândește și cum se descurcă în diverse situații problematice. Se evidențiază cunoștințele, priceperile și deprinderile elevilor și a capacității de a opera cu ele.

Uneori examinarea orală se limitează doar la dialogul dintre profesor și elevii interogați, lăsând posibilitatea celorlalți să fie pasivi, neimplicându-se în activitatea didactică.

Drept exemplu putem propune subiectul: Lectura expresivă a textului „Amintiri din copilărie” (fragment) de Ion Creangă. În contextul evaluării formative, accentuăm produsul școlar, pe care trebuie să-l realizeze elevul, respectând criteriile de succes.

Produsul școlar: P. *Testul de înțelegere a textului*

1. Citesc conștient și corect.
2. Identific secvențele narrative, descriptive și dialogate.

3. Delimitez timpul și locul acțiunii.
4. Desprind trăsăturile fizice și morale ale personajelor.
5. Formulez ideile principale.
6. Folosesc cuvintele și expresiile nou-învățate.
7. Expun coerent și clar gândurile.

Anume acest produs școlar solicită din partea cadrului didactic realizarea dialogului în baza întrebărilor:

- Când are loc acțiunea din text?
- Unde pleacă Nică?
- Ce trăsături are Nică?
- De ce Nică nu-și cere voie?
- Cum ați fi procedat în cazul lui Nică?
- Care este mesajul textului?

După descifrarea textului, putem efectua și caracterizarea personajului Nică conform metodei *Buletinului de identitate* al personajului literar.

- Numele:
- Vârsta:
- Adresa:
- Înălțimea:
- Culoarea ochilor:
- Culoarea părului:
- Semne distinctive:
- Calități:
- Defecte:

Aceste două modalități contribuie nu numai la realizarea produsului școlar, dar și evaluează cunoștințele, capacitățile și atitudinile elevului în baza textului literar.

Proba scrisă la limba și literatura constituie un mijloc de evaluarea a rezultatelor învățării, care are drept scop verificarea capacității de sistematizare a unor unități de conținut. Această probă conține 3-4 itemi, realizându-se în contextul evaluării formative, având la bază produse școlare. Ea poate dura de la 15 până la 30 minute și cuprinde sarcini de tipul reproductiv, productiv și creativ.

S-a propus elevilor să scrie din memorie poezia învățată „Ce te legeni...” de Mihai Eminescu.

Produsul școlar P. *Autodictarea*

1. Respect normele limbii române literare.
2. Scriu corect toate versurile.

3. Respect semnele de punctuație.

Anume criteriile de succes reprezintă „pașii” concreți de realizare a acestui produs ce devine un element al autoevaluării.

În cazul sarcinilor productive, elevul realizează produsul școlar, urmărind criteriile de succes.

Produsul școlar P. *Textul funcțional: mesaj electronic*

1. Respect părțile componente ale mesajului electronic: adresarea potrivită, textul propriu-zis, formula de încheiere, semnătura.

2. Alcătuiesc textul propriu-zis conform situației propuse.

3. Respect ordinea ideilor.

În acest caz elevul respectând criteriile de succes, nu numai că realizează sarcina, dar își amintește și structura acestuia.

Proiectul este o metodă interactivă, care presupune realizarea de produse școlare în baza unei unități de conținut. Se poate desfășura atât pe termen scurt, cât și pe termen lung, abordând conținuturi inter/pluri/transdisciplinare.

Etapele de realizare:

- Selectarea unității de conținut;
- Repartizarea elevilor în grupe;
- Distribuirea sarcinilor pentru fiecare grup și alocarea timpului;
- Consultarea privind modalitatea de realizare (individuală sau în grup);
- Prezentarea proiectelor conform produsului școlar însoțit de criterii de succes.
- Evaluarea proiectului în baza criteriilor de succes;
- Oferirea feed-back-ului de la profesor sau colegi (aprecieri, întrebări, schimb de opinii etc.), autoevaluare.

S-a propus elevilor, în baza unității de conținut „Binele și curajul”, să efectueze produse școlare transdisciplinare. Produsele elaborate au fost: posterul, carte digital/e-book, ppt, secvență video, proiectul transdisciplinar individual „Povestea mea preferată” etc., fiind prezentate și evaluate, conform criteriilor stabilite.

Dezbaterea este metoda de evaluare ce valorifică cunoștințele elevilor, bazată pe comunicarea dialogată, interogativă, presupunând un set de întrebări: frontale, directe, predirijate, de releu, de revenire, imperative, problematizante etc. [3, p. 117]. Aceste tipuri de întrebări vizează examinarea și consolidarea conținuturilor de bază, precum cercetarea diferitor diferențe sau analogii ale unor teorii sau modele.

S-a efectuat atelierul de discuție „Frumosul este nedespărțit de Adevăr și Bine”, clasa a V-a, respectându-se etapele:

- Formularea temei pentru discuție;

- Expunerea ideilor în baza afirmației de către fiecare echipă;
- Prezentarea argumentelor *pro* și *contra* ale colegilor;
- Argumentarea ideilor propuse;
- Înregistrarea anumitor opinii ale colegilor;
- Compararea ideilor între echipe;
- Generalizarea ideilor.

Grila lui Quintilian este tehnica, care constă în reorganizarea informației dintr-un text științific și implică două momente:

- a) cunoașterea grilei lui Quintilian, ca tehnică de lucru, și
- b) prezența unui text științific accesibil, care ar putea să fie reorganizat, procesat astfel încât să se transpună în această grilă [2, p.28].

Grila lui Quintilian presupune examinarea complexă a unui subiect, prin specificarea răspunsurilor la o serie de întrebări de tipul– Cine? Ce? Unde? Când? Cum? Cât? De ce? Răspunsurile la aceste întrebări s-ar putea referi la cunoștințele, pe care elevii deja le știu, sau pe care le-au aflat din procesarea informației dintr-un text științific. Lecturând textul, elevul sistematizează informația pe care o descoperă.

Am realizat un text științific referitor la autobiografie. De la început au răspuns la întrebări, apoi au alcătuit un text științific

Tabelul 1. Tipuri de întrebări

| Întrebări | Răspunsuri |
|--|------------|
| Cine ești? | |
| Ce vârstă ai? | |
| Unde înveți? | |
| Când ai primit note mari? | |
| Cum îți petreci timpul liber? | |
| Cât timp îți pregătești lecțiile? | |
| Ce hobby-uri ai? | |
| De ce uneori nu te pregătești de lecții? | |
| Care sunt disciplinele tale preferate? | |

Întrebările trebuie formulate explicit, astfel încât elevul să răspundă complet la ele. La final, se vor discuta răspunsurile oferite de către elevi și se va analiza modul de reorganizare a informației. Este interesant dacă au rămas secvențe, care nu se încadrează în nici un răspuns, dacă au fost detalii ne semnificative, elidate în procesul prelucrării informației.

Evaluarea trebuie să conțină aprecieri calitative și cantitative, să se pronunțe asupra rezultatelor învățării și eficienței procesului educațional și, desigur, să intervină în direcția ameliorării acestuia.

În relație cu factorii decizionali, rolul evaluatorului este de a preciza: ce se dorește, natura deciziilor care urmează să fie adoptate, tipurile de informații ce trebuie furnizate, utilizarea unor proceduri în concordanță cu scopurile vizate.

Bibliografie:

1. BOCOȘ, M., JUCAN, D. Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării. Perspective și instrumente didactice pentru formarea profesorilor. Pitești: Editura Paralela 45. 2017, 214 p. ISBN 978-973-47-24840.
2. CARTALEANU, T., COSOVAN, O. Formarea competențelor profesionale prin dezvoltarea gândirii critice. Chișinău, 2017
3. CRISTEA, S. Evaluarea instruirii în cadrul procesului de învățământ. Strategii. Metode. Procedee. Instrumente. Volumul 11. București: Didactica Publishing House, 2019. 178 p., ISBN 978-606-683-944-0.
4. DULAMĂ, M. E. (coord.) De la teorie spre practică în învățare on-line. Cluj-Napoca: Presa universitară clujeană, 2020
5. ILIE, MARIAN D. Elemente de pedagogie generală, teoria curriculumului și teoria instruirii. Editura: Timișoara: Mirton, 2005, 244 p. ISBN 973-661-593-6
6. Limba și literatura română. Clasele V-IX. Ghid de implementare a curriculumului. Chișinău, 2019
7. MANOLESCU, A. Teoria și metodologia evaluării. București: Editura universitară, 2010. ISBN 978-973-749-952-3.

PRODUSUL EDUCAȚIONAL - NOILE PROVOCĂRI ALE EVALUĂRII REZULTATELOR ELEVILOR LA ORELE DE INFORMATICĂ

Dumitru IEȘEANU, profesor de informatică, grad didactic II

<https://orcid.org/0000-0003-2189-1466>

Școala Profesională nr. 2, Cahul, Republica Moldova

CZU: 373.091.27:004

DOI: 10.46727/c.04-05-11-2022.p100-103

Rezumat. Noile viziuni de dezvoltare a modului de exprimare în pregătirea temelor la ore printr-un proces educațional durabil și de calitate este conform curriculum-ului. În acest articol se relatează despre formele și metodele de prezentare a temelor prin produs educațional. Exprimarea sarcinii măsurabile cantitative și calitative determină un produs educațional actual și durabil.

Cuvinte-cheie: produs educațional, interdisciplinaritate, metode interactive de predare – învățare – evaluare la distanță, creativitate.

Abstract. The new visions of developing the way of expressing the preparation of homework in classes through a sustainable and quality educational educational process according to the curriculum. This article shows the forms and methods of presenting themes through educational product. Expressing quantitative and qualitative measurable load that determines a current and sustainable educational product

Keywords: educational product, interdisciplinarity, interactive methods of teaching – learning – distance evaluation, creativity.

Introducere. Odată cu reorganizarea procesului educațional, a modului de realizare a temei studiate, introducerea noilor modalități de valorificare a cunoștințelor - toate au contribuit la crearea produselor educaționale.

Calitățile tehnice ale unui produs educațional sunt legate de aspectele concrete ale programului de educare sau instruire, de exemplu, durata cursului (orei), conținutul său, discuția față în față sau prin corespondență, limba în care se ține cursul, finalizarea prin diploma sau certificat. În cazul școlilor secundare, exemplele ar putea fi: mărimea perioadei de adaptare și a modului în care este organizată, tipurile de opționale sau pachete de opționale ce pot fi alese, tipul de evaluare, activități extracurriculare etc. [1].

Actualitatea – Promovarea educației prin produs educațional transformă metoda de pregătire a temelor pentru acasă sub un format inovator, ce are la bază obiectivele SMART, adică orice produs educațional este specific unei teme, măsurabil, autentic, relevant și are o durată de existență sau o perioadă de desfășurare.

Aprecierea necesităților - Odată cu apariția formelor de colaborare digitală pe spațiul virtual, au parvenit noi cerințe de a valorifica capacitatea de a-și exprima cunoștințele, anume prin intermediul unui produs educațional.

Descrierea problemei - Evoluția practicilor educative în scopul creșterii motivației și implicației elevilor de a-și manifesta cunoștințele sub forma unui produs educațional implică prezentări electronice, postere și materiale video.

Scop/Rezultate așteptate: Creșterea motivației elevilor în procesul de colaborare și elaborare a produselor educaționale.

Obiective:

- motivarea elevului de a lucra în grup;
- dezvoltarea competențelor digitale și a gândirii critice;
- realizarea și interpretarea experimentelor științifice;
- facilitarea reflecției elevilor asupra învățării prin crearea de noi produse;
- încurajarea elevilor pentru a observa, a analiza și a rezolva problemele semnificative din viața reală.
- formarea unui elev responsabil prin gestionarea corectă a timpului său liber.

Metode utilizate

Documentarea științifică: PRODÚS, *produse*, s. n. 1. Bun material rezultat dintr-un proces de muncă; totalitatea obiectelor sau a bunurilor obținute în procesul de producție; bun, product [2]. În literatura de specialitate termenul de "produs" este definit astfel: " Componentă ambientală, rezultat

al unei activități umane (fie numai parțial) care interesează o nevoie și care încorporează un complex de elemente specifice, ordonate și alcătuite într-un tot unitar [3].

Modul de implementare a procesului de inițiere a unui produs educațional presupune următoarele etape:

- Stabilirea temei/ unității de învățare;
- Determinarea obiectelor;
- Determinarea membrilor echipei;
- Determinarea rolurilor și responsabilităților fiecărui membru din echipă;
- Stabilirea termenilor de realizare;
- Dirijarea demersului executării;
- Prezentarea rezultatelor.

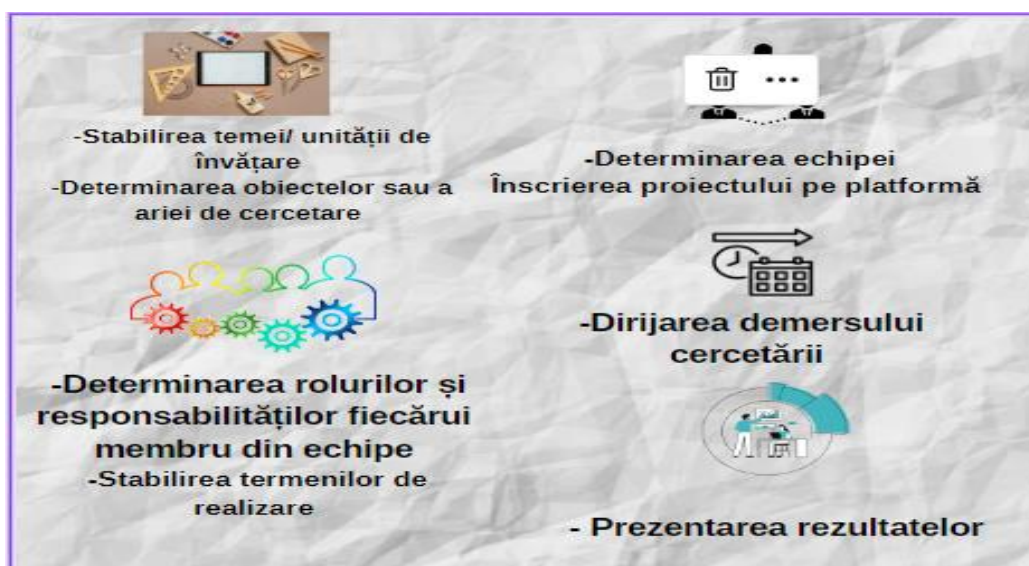


Figura 1. Etapele necesare pentru implementarea unui proiect pe comunitatea etwinning

Mijloace necesare:

- Un produs educațional se exersează de cel mult 4-5 elevi;
- Poate fi exprimat sub forma de postere, proiect multidiscplinar, prezentări electronice;
- Materiale consumabile birotice, resurse educaționale digitale;
- Calculator PC, noteboock;
- Cameră web;
- Browser web google Chrome – preferabil;
- Acces la platforma etwinning.



Figura 2. Mijloace necesare pentru implementarea unui produs educațional

Metoda de realizare practică constă în următorii pași:

Eșantionul experimental: elevii grupei 13, 16 și 17, anul de studiu 2021- 2022, discipline informatica (TIC), TPI.

1. Profesorii la întruniri metodice propun teme spre investigații.
2. Elevii din grupul experimental, analizează materialele propuse la orele de informatică.
3. Analizează și intervin prin intermediul studiilor de caz sau microcercetări;
4. Produsele finale se obțin cu sprijinul cadrului didactic responsabil din instituție;
5. Prezintă produsele executate.

Rezultate. Dezbaterile și concluziile pe perioada desfășurării proiectului implementat a avut un impact constructiv în direcția dezvoltării învățării bazate pe colaborare și schimb de experiențe între cadrele didactice și elevii participanți. Produsul final este o muncă consolidată dintre relații amiabile și prietenoase la nivel de cadru didactic – elev și elev – elev. Anume prin astfel de activități se formează finalitățile cu caracter multidiscplinar și transdisciplinar, ce dezvoltă învățarea durabilă pe tot parcursul vieții.

Concluzii. Îmbunătățirea imaginii de studiu a obiectului predat informatica și TPI; încurajarea elevilor de a lucra în echipă de a acționa; elevii devin mai independenți mai responsabili; reușită crește atât în grupă, cât și individual.

Bibliografie:

1. Produsul educațional <https://ro.scribd.com/document/397390516/Produs-educa%C8%9Bional>, data descărcării: 15.10.2022
2. Definiția de produs <https://dexonline.ro/definitie/produs>, data descărcării: 15.10.2022
3. <https://www.rasfoiesc.com/business/economie/comert/Notiuni-de-baza-privind-concep34.php>, data descărcării: 15.10.2022

EVALUAREA COMPETENȚEI DE EXPRIMARE ORALĂ LA LECȚIILE DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ LA ELEVII ALOLINGVI PRIN CREAREA PRODUSELOR DIGITALE

Tatiana IFRIM, <https://orcid.org/0000-0003-2340-9282>

Liceul Teoretic „Nicolai Gogol”, mun. Chișinău, Republica Moldova

CZU:373.091.27:004

DOI: 10.46727/c.04-05-11-2022.p104-110

Rezumat. În articol se elucidează actualitatea utilizării resurselor digitale în procesul de evaluare a competenței de exprimare orale la elevii alolingvi. Evaluarea poate fi un catalizator sau un inhibitor pentru inovarea în educație. Controlul și evaluarea cunoștințelor sunt aspecte importante în procesul pedagogic și modul în care acestea sunt organizate depinde de progresul actual al elevilor și de gradul de competență lingvistică, în general. Integrând tehnologiile digitale în procesul evaluativ, acestea eficientizează procesul de îmbunătățire a performanței elevilor. Se prezintă instrumentele online eficiente cu ajutorul cărora elevii creează diverse produse orale expuse evaluării.

Cuvinte cheie: evaluare, principiile evaluării, evaluare orală, produse digitale.

Summary. The article elucidates the actuality of the use of digital resources in the process of evaluating the oral expression competence of non-native students. Assessment can be a catalyst or an inhibitor for innovation in education. Control and assessment of knowledge are important aspects in the pedagogical process and the way they are organized depends on the current progress of the students and the degree of language competence in general. By integrating digital technologies into the assessment process, they streamline the process of improving student performance. Effective online tools with which students create various oral products exposed to assessment are presented.

Keywords: assessment, principles of assessment, oral assessment, digital products.

Noile condiții sociale și schimbările conceptuale în domeniul educației au dat un impuls discuțiilor active privind posibilitatea stabilirii unor modalități eficiente de evaluare a realizărilor educaționale ale elevilor, care ar asigura accesul la informații necesare pentru prognozare și ajustarea în continuare a procesului de învățământ. Astfel, vechiul model de predare în clasă nu mai poate răspunde cerințelor la zi, deoarece lumea are nevoie din ce în ce mai mult de o procesare activă a informației. În acest sens, accentuăm necesitatea utilizării tehnologiei în procesul educațional și aplicarea acesteia dozat, în mod rațional, pentru a antrena elevul în învățare activă, precum și pentru a evalua performanțele în baza unor criterii și a oferi feedback constant, imediat.

Una din prioritățile politicilor educaționale din toată lumea este integrarea mijloacelor digitale în procesul didactic, motivul esențial fiind deschiderea de noi orizonturi pentru practica educațională: facilitarea proceselor de prezentare a informației, de procesare a acesteia, de construire a cunoașterii, de evaluare a competențelor formate. Scopul de bază al tuturor reformelor din sistemul educațional, inclusiv a politicii educaționale Strategia „Educația 2020” reprezintă orientarea sistemului de învățământ spre formarea și dezvoltarea competențelor. În acest caz, se va recurge la adoptarea de noi strategii și tehnologii didactice pentru atingerea scopurilor puse și formarea de competențe propuse [3, p. 7].

Evaluarea constituie parte integrantă a procesului educațional la disciplina Limba și literatura română în instituțiile cu predare în limbile minorităților naționale și, respectiv, a Curriculumului actual bazat pe competențe.

Procesul educațional bazat pe competențe prefigurează competența ca finalitate a procesului educațional și ca obiect la evaluării. Prin intermediul evaluării se determină dacă au fost sau nu atinse competențele proiectate, dacă rezultatul învățării este un succes sau un insucces. Acesta are un impact asupra etapelor ulterioare, permite a regla procesul educațional întru ameliorarea, optimizarea demersului didactic la disciplină, atingerea competențelor scontate.

Evaluarea bazată pe competențe are drept scop de a urmări progresul individual al elevului de la o etapă la alta cu referire la formarea/ dezvoltarea competenței de comunicare, atitudinile față de lumea înconjurătoare și față de propria persoană, interesele privind evoluția personală în diferite activități și obținerea succesului în propria activitate. Evaluarea bazată pe competențe este o abordare, care presupune corelarea cunoștințelor dobândite într-o perioadă de timp determinată, a abilităților și deprinderilor achiziționate, precum și a valorilor și atitudinilor formate/ dezvoltate la elev. Deținerea competenței poate fi demonstrată în diverse situații de învățare la clasă sau circumstanțe din viața cotidiană [1, p. 129].

Tehnologiile inovatoare de evaluare, locul lor în sistemul de învățământ și dezvoltarea instrumentelor de diagnosticare – sunt probleme aflate în atenția oamenilor de știință autohtoni și străini. Astăzi, în contextul paradigmei competențelor în domeniul educației, are loc reconsiderarea și transformarea principiilor de diagnosticare a performanțelor atinse de elevi în învățare. Formularea acestor principii, interpretarea esenței și prioritatea punerii lor în aplicare, sunt luate în considerare în mod diferit de către oamenii de știință.

Autoarea Petruc Oxana susține ideea că activitățile de evaluare bazate pe competențe se realizează respectând un *șir de principii*:

Principiul pozitivității orientează procesul de diagnosticare și evaluare pentru a ține cont, în primul rând, de nivelul de performanță al elevilor, de progresul acestora în raport cu cerințele educaționale conturate, iar nu de gradul eșecurilor acestora. Cercetătoarea exprimă ideea că „bunăstarea emoțională a elevilor din învățământul primar și, în consecință, motivația acestora de a învăța, depinde în mare măsură de „climatul de evaluare” în sala de clasă. Misiunea profesorului constă în crearea unei atmosfere prietenoase de învățare, eliminarea stresului, frustrării și sentimentului de parcă evaluarea este un instrument de măsurare a valorii unui copil.”

Principiul sistemului (continuității) presupune faptul că profesorul trebuie să acumuleze în mod continuu informații despre calitatea și nivelul realizărilor elevilor la fiecare etapă de învățare. Profesorul le oferă elevilor un feedback cu referire la rezultatele evaluării și posibilitățile de îmbunătățire a acestora, obținând în schimb informații ce permit analizarea nivelului muncii depuse,

stabilirea eficacității acesteia, identificarea și eliminarea la timp a dificultăților, conturarea perspectivelor de schimbare, adaptarea procesului de învățare în funcție de nevoile elevilor.

Principiul obiectivității (criteriului) impune evaluarea performanțelor elevilor în conformitate cu criteriile stabilite în Curriculumul la disciplină. Într-o formă accesibilă, profesorul trebuie să le facă cunoștință elevilor cu criteriile de evaluare a performanțelor școlare.

Principiul optimizării presupune o alegere corectă din punct de vedere științific a instrumentelor (variante de sarcini, forme și metode de control și evaluare a rezultatelor) obiectului relevant de evaluare.

Principiul complexității se axează pe luarea în considerare și acoperirea tuturor manifestărilor legate de activitatea elevilor. Profesorul diagnostichează nu numai cantitatea de cunoștințe dobândite de elevi, formarea deprinderilor și abilităților, dar și evaluează nivelul de argumentare și capacitatea de a-și exprima propria opinie, pricepere, nu doar reproducerea fragmentelor de informații, ci capacitatea de aplicare a cunoștințelor în situațiile reale de viață, lucrul în echipă, rezolvarea problemelor puse în discuție, conflictelor etc.

Principiul de diagnosticare a caracterului individual își propune să țină cont de caracteristicile individuale ale elevilor (învățarea și experiența lor de viață, modalitățile dominante de percepere a informațiilor, caracteristicile psihologice etc.) la stabilirea instrumentelor de evaluare.

Principiul fixării progresului individual presupune identificarea nivelului de realizare individuală a fiecărui elev, compararea cu eșecurile și succesele sale anterioare, urmărirea dinamicii și calitatea schimbării în învățare.

Principiul activităților de evaluare comună (cuprinzătoare) se concentrează nu numai pe evaluarea de către profesor a realizărilor educaționale ale elevilor, ci implică reflecția asupra propriilor activități de învățare și autoevaluare a elevilor, evaluarea reciprocă motivată [5, p. 334].

Evaluarea nu trebuie concepută numai ca un mijloc de control sau de măsurare obiectivă, ci presupune și un proces de formare a elevului. În evaluarea procesului didactic la disciplina Limba și literatura română se ține cont atât de standardele de eficiență a învățării disciplinei respective, competențele specifice, care trebuie să fie formate până la finele treptei de învățare, cât și de unitățile de competențe ce urmează a fi formate pe clase.

Evaluarea orală este cea mai frecventă metodă de evaluare tradițională utilizată în demersul didactic la disciplină prin care cadrul didactic urmărește să obțină informații cu privire la cantitatea și calitatea cunoștințelor pe care le posedă elevul, precum și capacitatea acestuia de a opera cu ele. În procesul examinării orale profesorul poate evalua atât nivelul de percepere la auz a mesajului audiat, cât și modul de exprimare verbală, solicitând elevului să răspundă la o anumită întrebare, să-și argumenteze/ motiveze răspunsul, să prezinte persoane/ personaje, să descrie locuri, evenimente, acțiuni etc. [2, p. 131].

Evaluarea orală are drept scop verificarea gradului de posedare a competențelor de comunicare orală: perceperea corectă a mesajului audiat, citit în limitele standardelor de conținut; utilizarea în contexte noi, necunoscute a vocabularului însușit; producerea mesajelor orale, în variate contexte.

Există anumite cerințe pentru organizarea evaluării orale: utilizarea acesteia este necesară pentru abordarea capacității de exprimare orală, pentru creșterea nivelului de precizie al aprecierii sunt necesare grile de evaluare, o bună pregătire a profesorului ca evaluator este condiția necesară pentru o evaluare eficace.

Această metodă prezintă *avantaje* în procesul de evaluare: oferă un feedback rapid elevului, acesta având posibilitatea să-și rezolve imediat eventualele neînțelegeri; dezvoltă capacitatea de comunicare a elevului; permite cunoașterea capacității de exprimare a elevului și siguranța cu care acesta operează cu noțiunile asimilate; intensifică interacțiunea dintre profesor și elev.

Metoda are însă și unele *dezavantaje*, atunci când este aplicată offline: necesită mult timp pentru evaluarea întregului colectiv de elevi, are un grad scăzut de obiectivitate care poate fi influențată de starea examinatorului, de gradul diferit de dificultate al întrebărilor de la un elev la altul etc.. În acest context, resursele digitale ne permit să realizăm evaluarea orală prin utilizarea platformelor online care ar stimula succesul elevului. Acestea sporesc identificarea cunoștințelor elevilor, logica prezentării materialului, capacitatea de a utiliza cunoștințele pentru a descrie sau explica procesele și evenimentele în desfășurare, pentru a exprima și demonstra punctul lor de vedere, pentru a respinge opinia greșită.

Profesorul are un rol esențial în alegerea instrumentului digital pentru efectuarea evaluării orale, așa ca acest lucru să nu streseze, ci, dimpotrivă, să motiveze elevii în realizarea sarcinilor propuse [4, p. 24].

Cum se proiectează evaluarea orală prin produse digitale?

- ✓ se alege produsul școlar care va fi supus evaluării, prin raportare la unitățile de competență selectate în proiectarea de lungă durată;
- ✓ se formulează obiectivele de evaluare;
- ✓ se alege forma/ metoda de evaluare;
- ✓ se selectează instrumentele digitale potrivite evaluării orale;
- ✓ se elaborează grila de evaluare.

În *Reperete metodologice privind organizarea procesului educațional la disciplina școlară Limba și literatura română (pentru instituțiile de învățământ cu instruire în limbile minorităților naționale)* se recomandă fiecărui cadru didactic să selecteze cu atenție produsele propuse elevilor spre realizare, astfel încât acestea să vizeze câteva unități de competență corespunzător necesităților, intereselor și nivelului lingvistic al elevului. Curricula la Limba și literatura română (pentru

instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale) oferă o varietate de produse școlare.

Tabelul 1. Produse pentru evaluarea orală

| | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • recitarea unei poezii învățate în modul • citirea la prima vedere • citirea unui text învățat în acest modul <ul style="list-style-type: none"> • elaborarea unei compoziții (oral) • prezentarea mesajului argumentativ • prezentarea unui text literar cunoscut • povestirea unui text literar • prezentări orale • discurs de felicitare | <ul style="list-style-type: none"> • textul reflexiv • construirea orală a unui text (în baza planului de idei, imaginilor) • analiza și sinteza unui text literar • prezentarea succintă a unor informații, a unor relatări culese independent • prezentarea orală a unei situații de comunicare • descrierea /caracterizarea unui personaj literar • prezentarea unei cărți citite, etc. |
|--|---|

Pentru efectuarea evaluării orale, resursele digitale vor fi selectate în funcție de particularitățile individuale ale elevilor. Există o varietate de instrumente pentru evaluarea orală. Este important ca profesorul să utilizeze un număr adecvat de instrumente, recomandat fiind 5-6 pentru o disciplină pe semestru pentru ca evaluarea să nu devină plictisitoare, dar și pentru a nu deruta elevii și a-i focusa asupra instrumentelor digitale și nu asupra activității de evaluare efective.

Important este ca instrumentele să se potrivească scopului și să fie adecvate vârstei și conținutului, respectiv abilităților pe care dorim să le verificăm. Antrenarea abilităților și aptitudinilor specifice și satisfacerea unor particularități individuale ale elevilor se realizează valorificându-se diferite resurse informaționale digitale, precum platformele *Vocaroo*, *Genially*, *Canva*, *Storyjumper*, *Flipgrid*, ș. a.

În ceea ce urmează, vom prezenta pe scurt platformele și aplicațiile eficiente care pot fi utilizate pentru crearea produselor digitale pentru evaluarea competenței de exprimare orală.

Flipgrid este o platformă ușor de utilizat, care permite elevilor și profesorilor să înregistreze răspunsuri video de la 15 la 90 de secunde. Elevii pot înregistra videoclipuri pe computerele lor sau pe dispozitivele mobile. După înregistrare, se poate crea propria „grilă” în care se colectează mici mesaje video de la elevi. Pe această platformă sunt prezentate mai multe șabloane. Fiecărei grile i se atribuie propriul cod care se trimite elevilor, inclusiv parola pe care o creează profesorul. Fiecare dintre elevi, intrând în camera virtuală, își poate înregistra un videoclip scurt, care va fi așezat în tabel. Cum se poate aplica această resursă? Când se studiază un subiect oarecare, în sala de clasă nu toți elevii pot să se exprime pe tema dată pentru a-și consolida abilitățile. Acasă, elevii pot înregistra un mesaj video pe tema studiată.

O altă modalitate de a evalua produsul oral este aplicația **Canva**, și anume crearea **Hărții mentale**. Hărțile mentale combină machetele, culorile, imaginile, dimensiunile de fonturi și înregistrarea vocală a ideilor pentru a ilustra cel mai bine gândirea elevului. Se solicită elevilor să aranjeze informația grafic, cu text, imagini, dar și cu verbalizarea ideilor analizate în organizatorul grafic.

Vocaroo este un instrument online care permite cadrelor didactice și elevilor să înregistreze, să partajeze și să descarce mesaje vocale. Cadrele didactice și elevii pot folosi Vocaroo la diferite activități, cum ar fi recitarea unei poezii, relatarea conținutului unui text citit, povestire digitală, înregistrarea lecturii unui text, a unui discurs sau oferirea unui feedback.

Blabberize reprezintă un instrument online gratuit care permite crearea rapidă a imaginii „vorbitoare”, oferind câteva oportunități excelente pentru a încuraja implicarea și colaborarea elevilor. Poate fi utilizat pentru realizarea unor prezentări interactive de către elevii, pe orice tematică dorită din cadrul disciplinei. Animația, de fapt, constă în faptul că obiectul își mișcă buzele în ritmul cuvintelor rostite. Se alege o imagine, se înregistrează vocea elevului și când imaginea „vorbitoare” este gata se poate expedia profesorului prin link. Impactul simultan al informației auditive și vizuale asupra elevului are o mare încărcătură emoțională, contribuie la dezvoltarea potențialului creativ al elevilor. De exemplu, la lecție se studiază despre personalități celebre din lumea sportului și produsul expus evaluării ar putea fi relatarea de la persoana I despre activitatea unui sportiv din Republica Moldova. Elevul alege o imagine a unui sportiv preferat, înregistrează povestirea despre acesta și potrivește mișcările gurii la imaginea sportivului.

Un alt produs digital eficient pentru evaluarea competenței de exprimare orală este discursul de felicitare utilizând aplicația **Voki**. Voki este o colecție gratuită de avatare vorbitoare personalizate pentru profesori și elevi, care îmbunătățește procesul de predare- învățare- evaluare în clasă. Interfața aplicației prietenoasă permite ca elevul să-și personalizeze aspectul avatarului cu un singur clic de mouse. Selectând aspectul exterior al avatarului personal, hainele și accesoriile, elevul îi dă voce, înregistrând mesajul de felicitare cu orice ocazie, apoi adaugă un fundal. La fel Voki poate fi folosit și pentru evaluarea temelor de acasă. Elevul creează diverse produse vocale cu ajutorul acestei aplicații: construirea orală a unui text (în baza planului de idei, imaginilor), analiza și sinteza unui text literar, prezentarea succintă a unor informații, a unor relatări culese independent, prezentarea orală a unei situații de comunicare, descrierea /caracterizarea unui personaj literar, prezentarea unei cărți citite, etc..

Platforma interactivă **Genially** este un instrument pentru resurse didactice, prezentări, jocuri, imagini interactive, hărți, rezumate și multe altele. Atunci când se propune elevilor să realizeze o imagine interactivă, se poate însera și comentariul audio despre tot ce prezintă elevul la tema dată. Pe lângă evaluarea competenței de exprimare orală, se apreciază și cunoștințele elevului la subiectul studiat, creativitatea, respectarea reperelor propuse de către profesor, corectitudinea.

Cu ajutorul platformei **Storyjumper** elevii pot crea cărți digitale, să scrie și să ilustreze povestirile lor, datorită unui set de instrumente încorporate. Ei pot utiliza fotografiile și grafice existente din baza de date StoryJumper sau pot încărca propriile fotografii ca fundal pentru o scenă, pot încorpora sonorizarea textului cărții digitale.

Astfel, prin intermediul evaluării orale se constată nivelul la care se află cunoștințele acumulate de elevi la un moment dat, dar, mai ales, se verifică capacitatea de comunicare orală a elevilor, modul lor de exprimare, logica expunerii (de exemplu, atunci când elevii au de povestit oral un text, respectând succesiunea logică a întâmplărilor). Utilizarea probelor de evaluare orală la limba și literatura română realizate în format digital este absolut necesară pentru abordarea capacității de exprimare orală, procesul evaluativ devenind și o activitate de învățare, corectare, întărire, sistematizare și aplicare a cunoștințelor elevilor. Comunicarea orală este evaluată de profesor conform celor 6 aspecte: înțelegerea, reacția, capacitatea de exprimare, modul de exprimare, pronunția conform grilelor de evaluare întocmite pentru fiecare produs oral aparte.

Concluzii: Efectuarea evaluărilor prin resurse digitale creează un mediu care încurajează elevii să pună întrebări, să tragă concluzii, menține încrederea fiecărui elev că este capabil să-și îmbunătățească rezultatele. Evaluarea orală prin produse digitale permit îmbunătățirea calității procesului educațional fără a pricinui stări psihice neconfortabile elevilor, accentul punându-se pe individualizarea acestui proces, creând noi posibilități în instruirea elevilor. Tehnologiile inovatoare în evaluare produc o învățare activă a limbii și literaturii române în școlile cu predare în limba minorităților naționale, care crește eficacitatea procesului de predare – învățare- evaluare. Evaluarea prin intermediul produselor digitale în cadrul orelor de Limba și literatura română permite realizarea acesteia într-un format multimedia atrăgător, care facilitează formarea și dezvoltarea nu numai a competențelor, dar și asigură o apreciere obiectivă și corectă. Deci, utilizarea tehnologiei informației și a comunicațiilor nu devine un scop în sine, ci o cale de eficientizare a procesului de evaluare.

Bibliografie:

1. Curriculum național. Limba și literatura română. Clasele 5-9: pentru instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova ; Chișinău : Lyceum, 2020 (F.E.-P. "Tipografia Centrală").
2. Ghidului de implementare a Curriculumului disciplinar la Limba și literatura română (pentru instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale), clasele a V-a - IX-a, Chișinău 2019.
3. GLOBA, A. Metodologia implementării noilor tehnologii informaționale în procesul de studiere a disciplinei universitare „Tehnici de programare”, Chișinău, 2018.
4. GARBATOVSCI, V., GAVRILENCO, N., TIMOFTICĂ, G. Ghid metodologic de implementare a tehnologiilor Web la specialitățile pedagogice, Chișinău, 2022.
5. PETRUK, O. Principiile de evaluare a realizărilor școlare în învățământul primar în Materialele conferinței științifice internaționale, 10 decembrie 2021, Institutul de Științe ale Educației: ascensiune, performanțe, personalități (1941- 2021).

STRATEGII DE EVALUARE A REZULTATELOR ȘCOLARE DIN CLASELE PRIMARE LA DISCIPLINA LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

Corina JARDAN, profesor la clasele primare, grad didactic superior

Liceul Teoretic „Mihail Sadoveanu”, mun. Chișinău, Republica Moldova

<https://orcid.org/0000-0002-4307-5606>

CZU: 373.3.091.27:[811.135.1+821.135.1]

DOI: 10.46727/c.04-05-11-2022.p111-115

Rezumat. Strategiile de evaluare includ un ansamblu de metode, forme, tehnici structurate în raport de obiectivele specifice ale activității didactice și se clasifică în dependență de mai multe criterii. La disciplina limba și literatura română în clasele primare cel mai des se utilizează următoarele tipuri de evaluări: *evaluarea inițială, evaluarea formativă și evaluarea sumativă.*

Cuvinte cheie: evaluare, tipuri de evaluare, elevi, instrumente de evaluare.

Summary. Evaluation strategies include a set of methods, forms, techniques structured in relation to the specific objectives of the didactic activity and are classified depending on several criteria. In the discipline of Romanian language and literature in primary classes, the following types of assessments are most often used: initial assessment, formative assessment and summative assessment.

Key words: evaluation, types of evaluation, students, evaluation tools.

Evaluarea în procesul de învățământ se realizează alături de predare și învățare, fiind activitatea de colectare, interpretare și validare a datelor despre elevi pentru optimizarea sistemului educațional. *Strategia de evaluare* cuprinde îmbinarea și succesiunea în care se aplică metodele, instrumentele și probele de evaluare.

Strategiile de evaluare reflectă tendința de extindere a acțiunilor evaluative: de la verificările tradiționale la evaluarea rezultatelor învățării, a situațiilor de instruire/învățare.

S. Cristea afirmă „Strategiile de evaluare includ un ansamblu de metode, forme, tehnici structurate în raport de obiectivele specifice ale activității de educație/instruire. În consecință, sunt utilizate pe termen mediu și lung la nivelul tuturor activităților de educație/instruire” [2, p.119].

Strategiile de evaluare reprezintă manierele operaționale de stabilire a:

- formelor și tipurilor de evaluare;
- metodelor, tehnicilor și probelor de evaluare a randamentului școlar, a modalităților de îmbinare a acestora și a momentului/momentelor în care ele se aplică, în conformitate cu obiectivele educaționale urmărite și cu conținuturile selectate;
- descriptorilor de performanță, baremelor, sistemelor de notare [1, p.176].

Strategiile de evaluare se clasifică după următoarele criterii:

1. *Momentul integrării în structura de funcționare a educației/instruirii:*

- a) Strategia de evaluare inițială (la începutul activității/anului, semestrului, capitolului, lecției);
- b) Strategia de evaluare continuă (pe tot parcursul activității);
- c) Strategia de evaluare finală (la sfârșitul activității – lecției, capitolului, semestrului, anului).

2. *Funcția specifică asumată prioritar:*

- a) Strategia de evaluare predictivă (funcție de diagnoză – prognoză);

- b) Strategia de evaluare formativă (funcție de formare continuă a elevilor, dar și a profesorilor);
- c) Strategia de evaluare sumativă/cumulativă (funcție de însumare și cumulare a rezultatelor pentru stabilirea deciziei finale).

3. Reperul/referentul pedagogic prioritar:

- a) Strategia de evaluare normativă;
- b) Strategia de evaluare formativă [2, p.120].

Din punct de vedere al situațiilor de evaluare în contextul evaluării criteriale prin descriptori, se evidențiază:

- *evaluarea instrumentală* realizată în condiții special create ce presupun elaborarea și aplicarea unor instrumente de evaluare (test însoțit de matrice de specificații și barem de corectare/apreciere; probă orală, scrisă, practică sau combinată; fișe/ grile de autoevaluare/ evaluare reciprocă etc.);
- *evaluarea non-instrumentală* realizată în circumstanțe obișnuite pe baza observării activității elevilor și a feedback-ului imediat, fără folosirea instrumentelor de evaluare; este destinată sensibilizării partenerilor angajați în proces (cadrul didactic și elevii) la manifestările comportamentului performanțial al elevilor, având scopul prevenirii și combaterii dificultăților și eficientizării procesului didactic [4, p.11].

Evaluarea inițială la disciplina limba și literatura se realizează la începutul anului școlar, la începutul unei activități de învățare, pentru cunoașterea nivelului de pregătire al elevilor cu care va lucra învățătorul și urmărește stabilirea nivelului de cunoștințe ale elevilor, lacunelor.

Cele două funcții de bază sunt: *funcția diagnostică* care depistează eventualele deficiențe în pregătirea elevilor și dificultățile de învățare și *funcția prognostică* care sugerează profesorului condițiile probabile ale desfășurării noului program și îi permite acestuia anticiparea rezultatelor.

Se poate realiza prin variate modalități: *probă orală, scrisă sau practică; test; dictare ortografică; interogare evaluativă; tehnici interactive: gândește-perechi-prezintă, jurnalul dublu, pixuri în pahare etc..*

De exemplu, *dictarea ortografică* utilizată la evaluarea inițială, urmărește evidențierea aspectelor de ortografie și punctuație.

Dictarea propriu -zisă

„Într-adevăr, Iepure l-a invitat la el în vizuină și l-a ospătat cu miere, lapte și pâine. Winnie a înfulecat cu poftă tot ce era în dulap. Și-a luat apoi la revedere de la Iepure și a început să se cațere afară din vizuină. Trăgea cu labele din față, împingea cu cele din spate, reușise să scoată nasul, apoi urechile, apoi umerii și apoi...

– Au, ajutor! Ar fi bine să mă întorc înapoi... O, dar nu pot nici înapoi! Au, ajutor!

Iepure a ieșit din vizuină pe cealaltă intrare și l-a întrebat:

– Ai rămas înțepenit?

– Da, din cauză că ușile din față nu sunt destul de mari”.

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

Caracteristici ale evaluării formative:

- este o evaluare criterială, bazată pe produse școlare, cu excepția evaluării interactive;
- prezintă un feedback imediat;
- se încurajează opiniile elevilor și rezultatele învățării;
- nu se „penalizează” nereușitele elevilor;
- intervine în timpul fiecărei sarcini de învățare;
- permite elevului să se autoaprecieze;
- permite învățătorului să intervină, pentru a-l corecta pe elev.

Evaluarea formativă este evaluarea care ameliorează, produce schimbări imediate și cu efecte pozitive în pregătirea elevilor.

Evaluarea formativă interactivă se realizează aproape la fiecare lecție de limba și literatura română, vizează *aprecierea de conținut*, utilizând expresii: ai scris corect, ai citit bine, ai povestit, utilizând cuvintele cheie, ai citit cu intonație potrivită, fii atent la scris, poți mai bine, etc.. Referindu-ne la activitățile realizate la limba și literatura română, utilizăm expresii de tipul: ai fost activ, te-ai implicat; știu că poți să te implici; ai nevoie de mai mult curaj, etc..

Acest tip de evaluare este spontană fără instrumentare, utilizându-se cuvinte încurajatoare: bravo, ești de laudă, etc.

Exemplu de evaluare formativă interactivă, clasa I.

Orașul Giurgiu

Angela, Gina și alți colegi vor merge în orașul Giurgiu.

- Este un oraș plăcut, spune Gina.
- Tatăl meu este inginer aici! adaugă Sergiu.

Copiii sunt încântați de frumusețea orașului.

a) Subliniază trei cuvinte din text care conțin grupul de litere gi / Gi.

b) Transcrie propoziția în care se folosește semnul exclamării.

Evaluarea formativă punctuală se raportează la o unitate de competență, are la bază un produs școlar sau câteva produse selectate pentru unitatea de competență vizată, ce conține criteriile de succes. Se realizează, de obicei, după 4-6 lecții. Se creează elevilor condiții de evaluare reciprocă; este ghidată de către învățător; presupune valorificarea unei capacități; se realizează pe bază de instrumente; include utilizarea cuvintelor încurajatoare, cu oferirea de descriptori, fără calificative.

Exemplu P30. Dictarea (clasa a II-a)

1. Scriu corect cuvintele.
2. Respect regulile ortografice și de punctuație.
3. Respect cerințele organizării estetice a scrisului în pagină.
4. Scriu lizibil și cu acuratețe

Sună clopoțelul. Ușile claselor se deschid. Curtea școlii se umple de copii: băieței și fetețe. Ei se joacă. Paraschiva și Angela sar coarda. Pe terenul de baschet băieții bat mingea. Cei mai mici caută să prindă o ciocănitore. Toți școlarii sunt veseli. Doamna învățătoare întreabă:

– Cine a fugit cel mai bine?

– Gheorghită este primul. El i-a întrecut pe toți. George, Cecilia, Marcela și Chiriac au rămas în clasă. Ei sunt elevi deserviciu: șterg tabla, aerisesc clasa, aduc cretă, udă buretele.

Evaluarea formativă în etape se proiectează la nivel de proiectare de lungă și de scurtă durată, pe parcursul unei unități de învățare. Este instrumentală, ghidată de învățător, realizându-se două evaluări într-o unitate de învățare. Elevii sunt conștienți de demersurile evaluative întreprinse. Caracteristici evaluării formative pe etape sunt: este de tip reflexiv; se evaluează produsele școlare în raport cu o finalitate, pe baza criteriilor stabilite. Le creează elevilor condiții de autoevaluare și autoreglare a învățării și presupune valorificarea a 1-3 capacități. Include uneori utilizarea cuvintelor încurajatoare, cu oferirea de descriptori, fără calificative.

Tabelul 1. Produse școlare pentru proba de evaluare

| P33. Scrisul | P29. Răspuns la mesaje |
|---|---|
| 1. Iau poziția corpului, mâinii, caietului. 2. Respect forma și mărimea literelor. 3. Respect spațiul și înclinația uniformă. | 1. Urmăresc atent mesajul transmis. 2. Alcătuiesc un enunț de răspuns conform situației propuse. 3. Respect ordinea ideilor. 4. Semnez mesajul transmis. 5. Respect regulile de scriere și de punctuație. |

Degețica

Degețica era o fetiță mică de tot, gingașă și drăgălașă. Ne fiind mai mare decât un deget, i se spunea Degețica.

Într-o noapte, pe când ședea în pătuțul ei, pe un ochi de fereastră spart a intrat o broască. Broasca era urâtă, mare și jilavă.

– Ar fi tocmai bună de nevastă pentru băiatul meu, a gândit broasca. Ea a luat coaja de alună în care dormea Degețica și a sărit în grădină.

Pe la marginea grădinii curgea un râu. În malul râului cel mâlos ședea broasca cu feciorul ei.

- Găsește și subliniază în text propoziția care o caracterizează pe Degețica .
- Subliniază trei cuvintele - cheie din text.

- Formulează mesajul textului _____

Elevii se apreciază în baza descriptorilor: independent, ghidat, cu sprijin (tabelul 2)

Tabelul 2. Caracteristica descriptorilor

| Sprijin | Ghidat | Independent |
|--|--|--|
| Efectuează proba cu multe greșeli; cu incompletitudini; cu incoerențe; cu ezități depășite ca rezultat al sprijinului (indicațiilor, explicațiilor) oferit de învățător. | Efectuează proba cu unele greșeli mici; cu incompletitudini mici; cu incoerențe mici; cu ezități mici, depășite ca rezultat al ghidării (întrebărilor orientative) oferite de învățător. | Efectuează proba fără greșeli: corect; complet; coerent; fără ezități. |

Evaluarea sumativă se realizează la sfârșit de unitate de învățare sau sfârșit de semestru/an școlar. Este instrumentală, ghidată de învățător și se apreciază rezultatele învățării în baza mai multor produse școlare. Elevii sunt apreciați cu calificative și rezultatele elevilor se înregistrează în catalog. Cel mai des se utilizează testul de evaluare.

Evaluarea sumativă orală reprezintă o formă a conversației evaluative prin care învățătorul urmărește determinarea cantitativă și calitativă a performanțelor elevilor. Evaluarea sumativă orală (ESO) are drept scop verificarea gradului de posedare a competențelor de comunicare orală:

- perceperea corectă a mesajului audiat, citit, auzit în limitele standardelor de conținut;
- utilizarea în contexte noi, necunoscute a vocabularului însușit;
- producerea mesajelor orale, în variate contexte. se realizează în baza cardurilor elaborate de către învățător.

Tabelul 3. Modele de carduri

| Card 1 | Card 1 |
|---|--|
| 1. Citește cu voce tare doar dialogul din text. 2. Formulează o întrebare în baza textului. 3. Explică cine pronunță fiecare replică. | 1. Citește cu voce tare doar dialogul din text. 2. Completează casetele libere cu ideile tale. 3. Enumeră personajele. |

Cele trei tipuri de evaluare vizează rezultate școlare obținute de elevi într-un interval de timp definit, instituie evaluarea ca mijloc de formare a elevului și permit observarea evoluției dezvoltării competențelor elevilor.

Bibliografie:

1. BOCOȘ, M., JUCAN, D. Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării. Perspective și instrumente didactice pentru formarea profesorilor. Pitești: Editura Paralela 45. 2017, 214 p. ISBN 978-973-47-24840.
2. CRISTEA, S. Evaluarea pedagogică. In: Revista de teorie și practică educațională a Centrului Educațional "PRO DIDACTICA" Nr. 5-6 (33-34), 2005, p.118- 120.
3. MANOLESCU, A. Teoria și metodologia evaluării. București: Editura universitară, 2010. ISBN 978-973-749-952-3.
4. Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV. Chișinău, 2019.

METODE DE FORMARE A COMPETENȚEI DE COMUNICARE ÎN CADRUL ORELOR DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

Daniela LOTȚCU, profesor, Școala gimnazială „Al. I. Cuza” Bacău, România

<https://orcid.org/0000-0001-5266-6291>

CZU: 37.016:[811.135.1+821.135.1]

DOI: 10.46727/c.04-05-11-2022.p116-119

Rezumat. Articolul abordează problema formării competenței de comunicare în cadrul orelor de limba și literatura română. În lucrare sunt prezentate și descrise diverse modalități de formare a competenței de comunicare la elevi.

Cuvinte-cheie: competență de comunicare, elevi, metode didactice.

Noțiunea de competență de comunicare a evoluat foarte mult, înglobând astăzi domenii de cunoaștere din ce în ce mai vaste. Consiliul Europei consideră că există șase componente ce constituie competența de comunicare: *lingvistică, socio-lingvistică; discursivă; socio-culturală; strategică și socială.*

Competența de comunicare în limba română este definită ca o capacitate lingvistică și se va realiza prin intermediul orelor de limba română, totodată fiind o componentă a competenței de comunicare în limba maternă, considerată ca o capacitate globală, dobândită de către elevi de-a lungul anilor.

În domeniul Științe ale educației *competența de comunicare* se definește, în primul rând, prin capacitatea de a activa cunoștințe, de a manifesta atitudini, de a le contextualiza în sfera interrelaționării. Finalitatea majoră a studiului limbii și literaturii române este, la ora actuală, formarea competenței de comunicare.

Focalizarea studiului limbii materne asupra competenței de comunicare are rațiuni educative specifice. Modelul curricular în vigoare, modelul comunicativ, a fost generat de intenția de redimensionare a învățământului tradițional.

O definiție succintă a *modelului comunicativ* reține specificul acestei abordări și anume centrarea procesului educativ pe comunicare. Din punct de vedere didactic, acest fapt presupune constituirea unei viziuni coerente asupra comunicării, structurată deopotrivă teoretic și practic.

Complexitatea procesului trebuie văzută și din perspectiva implicațiilor formative pe care le au cele două acțiuni fundamentale: *înțelegere de text și producere de text, atât în componenta scrisă, cât și în componenta orală.*

Tabelul de mai jos sintetizează schema competenței de comunicare:

Tabelul 1. Schema competenței de comunicare (Apud A. Pamfil)

| | COMPREHENSIUNE DE TEXT | PRODUCERE DE TEXT |
|-------|------------------------|-------------------|
| ORAL | A asculta | A vorbi |
| SCRIS | A citi | A scrie |

În continuare, propun să discutăm doar despre *competența lingvistică*, încercând să scoatem în evidență ce trebuie și cum trebuie să lucrăm în clasă, în cadrul orelor de limba și literatura română, cu elevii, astfel încât ei să-și dezvolte *competența de comunicare în limba română*.

În Cadrul Comun European, *competența de comunicare lingvistică* se definește prin relația a trei componente specifice: *componenta lingvistică*, *componenta sociolingvistică* și *componenta pragmatică*, prezentate în elementele lor fundamentale ca o sinteză între cunoștințe, aptitudini și deprinderi [1, p. 18].

Componenta lingvistică vizează formarea deprinderilor lexicale, fonetice, sintactice, în vreme ce *componenta sociolingvistică* valorifică parametrii socioculturali ai utilizatorului limbii, iar *componenta pragmatică* se concretizează în utilizarea funcțională a resurselor lingvistice (realizarea funcțiilor comunicative, a actelor de vorbire), bazându-se pe schemele sau descriptorii schimburilor interacționale.

Competența de comunicare lingvistică a utilizatorului se observă în realizarea activităților comunicative variate, care implică: *receptarea, producerea, interacțiunea, realizate fie în formă orală, fie în forma scrisă, fie în ambele forme*.

În predarea-învățarea limbii române este nevoie de o metodologie care să îmbunătățească cunoștințele globale deja dobândite de elev și să-l ajute să redescopere accesul spre lume cu ajutorul limbii. Metodele de predare – învățare specifice limbii române sunt multiple. Pentru a putea dezbate importanța unor metode în asimilarea unor deprinderi și abilități, trebuie să cunoaștem semnificația conceptului: „Privită sub raport funcțional și structural, metoda poate fi considerată drept un model sau un ansamblu organizat al procedurilor sau modurilor de realizare practică a operațiilor care stau la baza acțiunilor parcurse în comun de profesori și elevi și care conduc în mod planificat (programat) și eficace la realizarea scopurilor propuse” [2].

Clasa pregătitoare, parte integrantă a învățământului preuniversitar, este chemată să asigure o pregătire eficientă a acestora în vorbirea limbii române, astfel încât ei să se poată integra cu ușurință în activitatea școlară ulterioară.

O planificare bine întocmită asigură succesiunea și gradarea cunoștințelor în vederea formării priceperilor și deprinderilor trainice în însușirea limbii române. Plecând de la premisa că elevii, în cadrul disciplinei Limba și literatura română, continua studiul limbii române, având o bază minimă de cunoștințe dobândite anterior în cadrul grădiniței, revedem și îmbogățim cunoștințele de lexic și gramatică ale acestora, deci terminologie uzuală.

Disciplina *Comunicare în limba română* abordează problematica însușirii limbii române de către elevi, deplasând accentul pe latura pragmatică a învățării limbii române, conținutul programei prevede formarea următoarelor competențe generale:

- receptarea mesajului oral în diferite situații de comunicare;
- utilizarea corectă și adecvată a limbii române în producerea de mesaje orale în situații de comunicare monologată și dialogată;
- receptarea mesajului scris, din texte nonliterare, în scopuri diverse;
- utilizarea corectă și adecvată a limbii române în producerea de mesaje scrise, în diferite contexte de realizare cu scopuri diverse.

Pentru că a comunica nu înseamnă doar a transmite informații, a stoca elemente de limbă (cuvinte și reguli de gramatică) ci și a reacționa, a conversa, a acționa asupra altuia, va trebui să-i obișnuim pe elevi cu ideea că a comunica înseamnă o practică socială determinată de convenții socio-culturale, care indică cine are dreptul să spună ceva, cui, unde, când, cum. Acest lucru presupune existența unor reguli de comportament, de raporturi interumane, de atitudine socială.

Dacă la început școlari privesc, citesc, învață, vor trebui să pregătească la rândul lor texte creative, descrieri, jocuri de rol; astfel vor aplica atât comportamentul verbal, cât și cel nonverbal, vor fi obligați să comunice în scris și oral, să exerseze continuu acest mijloc de comunicare. Modalitățile aplicate în timpul orelor sunt diverse și propun elevilor o activitate complexă, care are scopul de a le forma *competența de comunicare*, dar și să-i motiveze să studieze cu regularitate.

În continuare propunem câteva dintre ele:

- *Jocul de rol*. Este o activitate interesantă care îi face pe elevi să se implice activ în dezbaterile unei tematici. De exemplu, în cadrul orei de limba română, profesorul poate oferi elevului un cartonaș cu un rol pe care acesta să-l joace (prieten 1, prieten 2, profesor, director), iar apoi le poate da o situație (de exemplu: Azi facem o excursie în oraș). Elevii trebuie să intre în pielea personajului lor și să-și „interpreteze” rolul cât mai convingător.
- *Rebusurile*. Rebusurile / cuvintele încrucișate au mare popularitate în rândul elevilor și, când sunt create pe baza unui vocabular cu care elevii au mai operat, acestea constituie un instrument bun și pentru exercițiile ulterioare sarcinilor didactice. Ei răspund la întrebări, completând cuvintele încrucișate.
- *Lanțul de cuvinte*. Această metodă poate fi utilizată la fiecare temă nouă. Scopul este de a îmbogăți vocabularul elevilor prin formarea lanțului de cuvinte (familii de cuvinte): de exemplu la etapa inițială elevii cunosc cuvântul floare, ulterior lanțul se completează cu cuvintele: a înflori, înflorit, florăreasă.
- *Jocul de cuvinte* (sau cu sinonime, antonime). La ore elevii sunt puși în situația să îmbrace un cuvânt, folosind sinonime, antonime, ulterior ei trebuie să le includă în îmbinări de cuvinte și propoziții.
- *Jocul didactic „Mai întrebă-mă”*. Elevul primește o fișă pe care este scris un cuvânt. El arată fișa colegilor, aceștia trebuie să formuleze cât mai multe întrebări cu acest cuvânt. De

exemplu: cuvântul „a cumpăra”: Ce cumperi? De unde cumperi? Pentru cine cumperi? Când cumperi? Cu cine cumperi ș.a. Pentru formularea întrebărilor pot fi enunțate anumite condiții de exemplu: utilizați timpul trecut sau persoana I, ș.a)

- *Metoda privitului pe gaura cheii* (looking through the key-hole) este o metoda complexă, vizând astfel probele orale și scrise. Este o metodă care ajută și implicit dezvoltă deprinderile lingvistice și mentale ale elevului. Pentru ca obiectivele propuse să fie atinse se folosesc mai multe tipuri de itemi. La ore, am folosit itemi de transformare, concretizându-i în diferite sarcini. De exemplu: Puneți verbele din paranteze la timpul prezent:

Eu (a aranja) cărțile pe poliță.

Ana (a curăța) covorul.

Mama și tata (a spăla) geamurile.

Tu (a uda) florile.

Noi (a pregăti) casa de sărbătoare.

Un alt tip de itemi sunt cei subiectivi care permit testarea deprinderilor care vizează originalitatea, creativitatea și caracterul personal al răspunsului. Acești itemi cer elevului un efort de gândire și de organizare pentru a se exprima în mod coerent. Acest item poartă denumirea de povestire după desene (talking about this drawing) și se aplică atât pentru evaluarea deprinderilor de comunicare orală, cât și scrisă. Astfel se pot povesti fotografii decupate din reviste diferite desene, benzi desenate e.t.c. De exemplu la tema *Meseriile*, dascălul cere elevului să recunoască persoanele și obiectele din desen, iar apoi să povestească în propoziții simple cele văzute.

Formarea competenței de comunicare permite cunoașterea realității. Prin metodele aplicate la disciplina *Comunicare în limba română*, elevii au învățat să se descurce în anumite situații concrete pentru a le facilita integrarea în societate, dar și pentru a-i pregăti pentru activitatea școlară. Aceste metode creează acea posibilitate a-ți dezvolta competența de comunicare, ceea ce înseamnă foarte mult în învățarea unei limbi. De asemenea caracteristica acestor metode este și faptul că oferă elevului posibilitatea de a aplica în mod creativ cunoștințele însușite în situații noi și variate. Acest tip de metode (atât tradiționale, cât și moderne) permite o oarecare libertate de exprimare chiar dacă subiectul discuției este fixat, totuși copiii își pot alege propriile sale cuvinte și expresii potrivite cu subiectul dat.

Bibliografie:

1. Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare /Comitetul Director pentru Educație “Studierea limbilor și cetățenia europeană”; trad. din lb. fr. de Gheorghe Moldovanu. – Ch.: S. n., 2003 (F.E.-P. “Tipogr. Centrală”).
2. CERGHIT, I. Metode de învățământ, București: EDP, 1973.
3. LADO, R. Predarea limbilor – o abordare științifică. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1976.

EVALUAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE LA VÂRSTA ADOLESCENȚEI

Valentina MÎSLIȚCHI, dr., conf. univ., Catedra Psihopedagogie și Psihopedagogie Specială,

<https://orcid.org/0000-0001-7868-4439>

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

CZU: 37.091.27:316.77

DOI: 10.46727/c.04-05-11-2022.p120-128

Rezumat. Articolul abordează problema evaluării competenței de comunicare la vârsta adolescenței. În lucrarea sunt prezentate diverse definiții ale conceptului competență de comunicare, sunt descrise rezultatele studiului axat pe evaluarea nivelului deținerii competenței de comunicare a adolescenților.

Summary. The article addresses the issue of assessing communication competence at the age of adolescence. In the paper, various definitions of the concept of communication competence are presented, the results of the study focused on the evaluation of the level of the communication competence possession of adolescents are described.

Cuvinte cheie: competență, competență de comunicare, adolescență, evaluare, criterii, instrumente, rezultate.

Key words: competence, communication competence, adolescence, assessment, criteria, methods, tools, results.

Comunicarea reprezintă procesul de transmitere a *mesajelor* care încorporează *semnificații* printr-unul sau mai multe *canale*, realizabile între *emițător* și *receptor*, pe baza *competențelor* lor de *comunicare*, valorificate în raport de *context* [2, p.499].

În vederea asigurării succesului comunicării subiecților în diverse contexte sociale, apare necesitatea dezvoltării competenței de comunicare a acestora. Prin *competență* desemnăm o *integralitate immanentă a achizițiilor subiectului (cunoștințe, capacități, atitudini) care se află în relație de interdependență și se manifestă prin influențe reciproce din moment ce personalitatea își propune să atingă un anumit scop* [3, p.43].

Comunicarea este un instrument fundamental al gândirii și conștiinței; prin comunicare oamenii își exprimă experiența, ideile, opiniile, convingerile și valorile; prin comunicare se stabilesc relațiile dintre oameni și se influențează și reglează comportamentul celorlalți. Comunicarea se realizează prin intermediul limbii și presupune, deopotrivă, dezvoltarea competenței de a recepta mesaje orale și scrise, dar și dezvoltarea competenței de a elabora mesaje orale și scrise adecvate diferitelor situații de comunicare, contexte de comunicare și interlocutori. Prin urmare, demersul didactic de formare a competențelor de comunicare va viza atât aspectele teoretice ale limbii materne și ale regulilor de utilizare a acesteia, cât și punerea elevilor în cele mai diverse contexte relaționale specifice comunicării.

Competențe de comunicare în limba maternă - domeniu de competențe-cheie care se integrează registrului de comunicare adaptat cadrului cultural, lingvistic și social larg în care trăiește persoana. Ele reprezintă facultatea de a exprima și de a interpreta concepte, idei, sentimente, fapte și opinii, oral și în scris (a asculta, a vorbi, a citi și a scrie) și de a avea interacțiuni lingvistice

adecvate și creative în toate situațiile vieții sociale și culturale: în educație și formare, la locul de muncă, acasă și în timpul liber [1, p.224].

Competența de comunicare vizează capacitatea de interacțiune verbală și nonverbală a partenerilor unui proces de comunicare, care presupune stăpânirea tehnicilor comunicării interactive, a codurilor adecvate diferitelor mesaje, a căilor de retroacțiune [7, p.58].

Competența de comunicare presupune îmbinarea armonioasă dintre capacitatea lingvistică (ce se referă la cel mai înalt nivel al abilității lingvistice proprii unei persoane, fiind reflectată în formularea inițială a mesajului) și cea social-comunicațională (implică gradul în care subiectul ține cont de caracteristicile celor cărora li se adresează în abordarea relației de comunicare, având capacitatea de a emite și transmite mesajul în așa fel încât acesta să fie receptat în modalitatea în care s-a intenționat) [5, p. 62]. Deținerea competenței de comunicare evidențiază „capacitatea de control asupra autoprezentării verbale și nonverbale, abilitatea de comunicare afectivă, extroversia, automonitorizarea, echilibrul afectiv și capacitatea empatică” [5, p.152].

În accepțiunea autorilor B.H. Spitzberg și W.R. Cupach, competența de comunicare s-ar referi la abilitatea de a demonstra comunicarea potrivită într-un context dat. Pentru a putea utiliza perspectiva celor doi autori, este evident că trebuie să identificăm elementele componente ale „comunicării potrivite”. Spre exemplu, J. Habermas a stabilit că fiecare act de comunicare competent trimite spre: 1) prezentarea unei exprimări care să poată fi înțeleasă; 2) afirmarea unor propoziții de cunoaștere; 3) stabilirea unor relații sociale corecte; 4) relevarea experienței vorbitorului.

În contrast cu aceste conceptualizări, J.C. McCroskey, V.P. Richmond, L.M. Davis, K. Saylor văd competența de comunicare ca fiind distinctă de comportament/performață: „Competența de comunicare necesită nu doar abilitatea de a performa în mod adecvat comportamente corecte de comunicare, în același timp, ea necesită înțelegerea acelor comportamente și abilități cognitive care fac posibilă alegerea între comportamente”. O încercare de a reuni aceste perspective o regăsim la F.M. Jablin ș.a., unde competența de comunicare este caracterizată ca un set de abilități, resurse primare cu care un comunicator este capabil să utilizeze procesul de comunicare; aceste resurse includ cunoștințe strategice (despre regulile și normele de comunicare potrivite) și capacități (caracteristici și abilități, cum ar fi, în general, abilitățile de codare și de decodare) [apud 4, p.42].

În accepțiunea lui I. Șerdean, competența comunicativă a subiecților presupune funcționarea concretă, în fuziune, a patru capacități: capacitatea de receptare a mesajului oral; capacitatea de exprimare orală; capacitatea de receptare a mesajului scris; capacitatea de exprimare scrisă. De asemenea, în formarea competenței comunicative se urmărește structurarea a unui ansamblu de atitudini și motivații care vor încuraja și sprijini studiul limbii [6, p.15].

În vederea asigurării progresului competenței de comunicare a subiecților se necesită a crea contexte relevante evaluării acestui tip de competență, pentru a individualiza, personaliza ulterior procesul dezvoltării competenței date.

Criteriile în conformitate cu care propunem să fie evaluată *competența de comunicare* (iar ulterior evaluării, în funcție de rezultatele obținute, să se asigure dezvoltarea eficientă a respectivului tip de competență) se referă la componentele structurale (cunoștințe, capacități, atitudini) și vizează:

- Evaluarea *cunoștințelor* subiectului cu referire la: normele de comunicare eficientă; limbajul oral și scris; limbajul verbal, paraverbal și nonverbal; comunicarea interpersonală; comunicarea empatică; comunicarea asertivă.
- Evaluarea nivelului de dezvoltare a *capacităților* deținute de subiect: capacitatea de codificare eficientă a mesajelor; capacitatea de decodificare adecvată a mesajelor orale și scrise; de valorificare optimă a mijloacelor verbale, paraverbale, nonverbale; de aplicare a normelor de comunicare eficientă; de ascultare activă; de argumentare; de dialogare constructivă; de comunicare asertivă; de comunicare empatică; de a manifesta flexibilitate în diverse situații de comunicare; de soluționare eficientă a situațiilor conflictuale apărute în procesul de comunicare etc.
- Evaluarea *atitudinilor* subiectului față de procesul de comunicare, interlocutor etc.: atitudinea pozitivă față de respectarea normelor comunicării eficiente; responsabilitatea față de codificarea adecvată a mesajului; respectul față de interlocutor; respectarea opiniilor interlocutorilor etc.

Preocupați de soluționarea problemei dezvoltării competenței de comunicare la diverse categorii de subiecți, în carul studiului realizat de noi am urmărit la etapa de constatare a experimentului psihopedagogic realizarea următoarelor obiective: evaluarea nivelului inițial de dezvoltare a competenței de comunicare la adolescenți; prelucrarea și interpretarea datelor experimentale.

Lotul de subiecți implicați în experiment a cuprins 76 de adolescenți dintre care 40 de adolescenți au format grupul experimental și 36 de adolescenți au alcătuit grupul de control.

Criteriile în baza cărora a fost diagnosticat nivelul inițial al competenței de comunicare la adolescenți: interesul adolescentului pentru comunicare; acomodarea la un nou colectiv; reacția la rugămintea prietenilor și cunoscuților; modalitățile specifice de recepționare/decodificare a mesajului; modalitățile personale de prelucrare/interpretare a mesajelor; modalitățile specifice de exprimare a răspunsului, particularitățile personale de feed-back; atitudinile adolescentului, ca modalități constante de raportare la semenii și la sine; modelele de comunicare învățate - asertiv,

nonasertiv, agresiv, manipulator; autoevaluarea cunoștințelor și capacităților cu referire la comunicarea adolescentului cu cei din jur.

Metodele de cercetare aplicate în cadrul etapei de constatare a experimentului psihopedagogic au vizat: analiza produselor activității subiecților, chestionarea, observația.

Instrumente aplicate:

1. Chestionarul COS-1 (după В.В. Синявски, Б.А. Федорошин), scorul căruia a fost identificarea interesului subiectului pentru comunicare; acomodarea la un nou colectiv; reacția la rugămintea prietenilor și cunoscuților; contactul cu persoane necunoscute;
2. Chestionarul „Stiluri de comunicare” (de S. Marcus), utilizat pentru a determina: modalitățile specifice de recepționare/decodificare a mesajului; modalitățile personale de prelucrare/interpretare a mesajelor; modalitățile specifice de exprimare a răspunsului, particularitățile personale de feedback; atitudinile persoanei, ca modalități constante de raportare a acestora la viața socială, la semenii și la sine; modelele de comunicare învățate - asertiv, nonasertiv, agresiv, manipulator;
3. Fișa de autoevaluare, axată pe identificarea nivelului cunoștințelor și capacităților cu referire la comunicarea eficientă a adolescentului cu cei din jur;
4. Grila de observație pentru identificarea abilităților de comunicare (după A. Potâng, V. Botnari).

Unul din instrumentele aplicate a fost Chestionarul COS-1, care cuprinde 40 de întrebări dispuse într-o anumită consecutivitate ce vizează următoarele sfere: interesul subiectului pentru comunicare; acomodarea la un nou colectiv; reacția la rugămintea prietenilor și cunoscuților; atitudinea față de muncă; contactul cu persoane necunoscute.

Prelucrarea și interpretarea datelor experimentale obținute în urma aplicării Chestionarului COS-1 (după В.В. Синявски, Б.А. Федорошин) a permis constatarea faptului că posedă nivel foarte înalt al aptitudinilor comunicative 10 adolescenți (25%) din grupul experimental și 10 adolescenți (28%) din grupul de control.

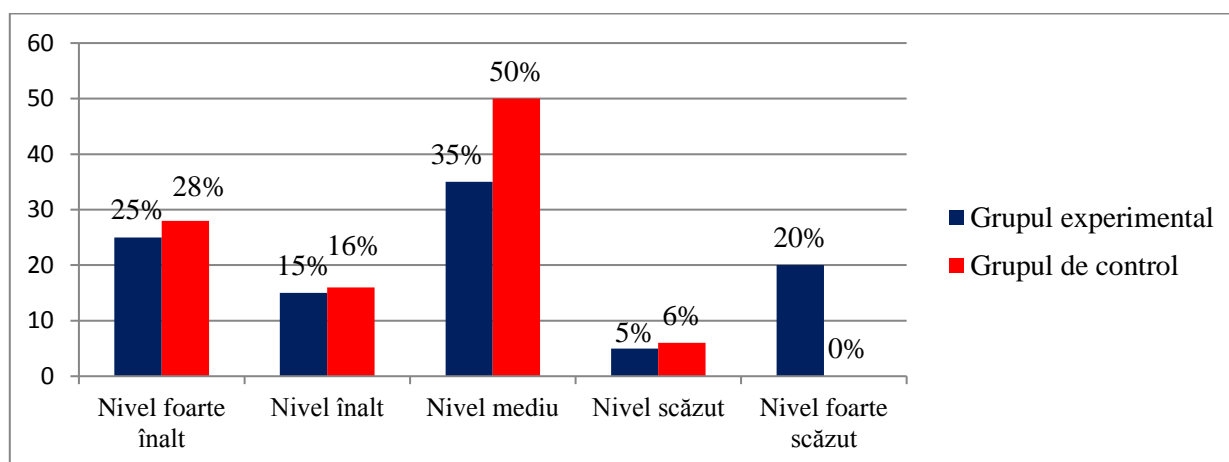


Figura 1. Repartiția adolescenților (%) din grupul experimental și de control pe niveluri de dezvoltare a aptitudinilor comunicative

(după Chestionarul COS-1 de В.В.Синявски, Б.А.Федорошин)

Nivelul înalt al aptitudinilor comunicative a fost diagnosticat la 6 adolescenți (15%) din grupul experimental și 6 adolescenți (16%) din grupul de control. Posedă nivelul mediu al aptitudinilor comunicative 14 adolescenți (35%) din grupul experimental și 18 adolescenți (50%) din grupul de control. De asemenea, am constatat nivelul scăzut al aptitudinilor comunicative la 2 adolescenți (5%) din grupul experimental și 2 adolescenți (6%) din grupul de control. Totodată, s-a identificat faptul că posedă nivelul foarte scăzut al aptitudinilor comunicative 8 adolescenți (20%) din grupul experimental, iar în grupul de control nu a fost diagnosticat nici un adolescent cu respectivul nivel de dezvoltare a aptitudinilor de comunicare.

Un alt instrument aplicat a fost Chestionarul „Stiluri de comunicare” de S. Marcus, utilizat pentru a determina stilul de comunicare al subiecților: asertiv, nonasertiv, agresiv, manipulator.

În urma prelucrării datelor experimentale am constatat că posedă preponderent stil asertiv de comunicare 10 adolescenți (25%) din grupul experimental și 16 adolescenți (44%) din grupul de control. Manifestă preponderent stil agresiv în comunicare 10 adolescenți (25%) din grupul experimental și 6 adolescenți (17%) din grupul de control. Stilul manipulator manifestat în comunicare a fost desemnat la 8 adolescenți (20%) din grupul experimental și 9 adolescent (25%) din grupul de control. Stilul nonasertiv de comunicare a fost identificat la 12 adolescenți (30%) din grupul experimental și 5 adolescenți (14%) din grupul de control.

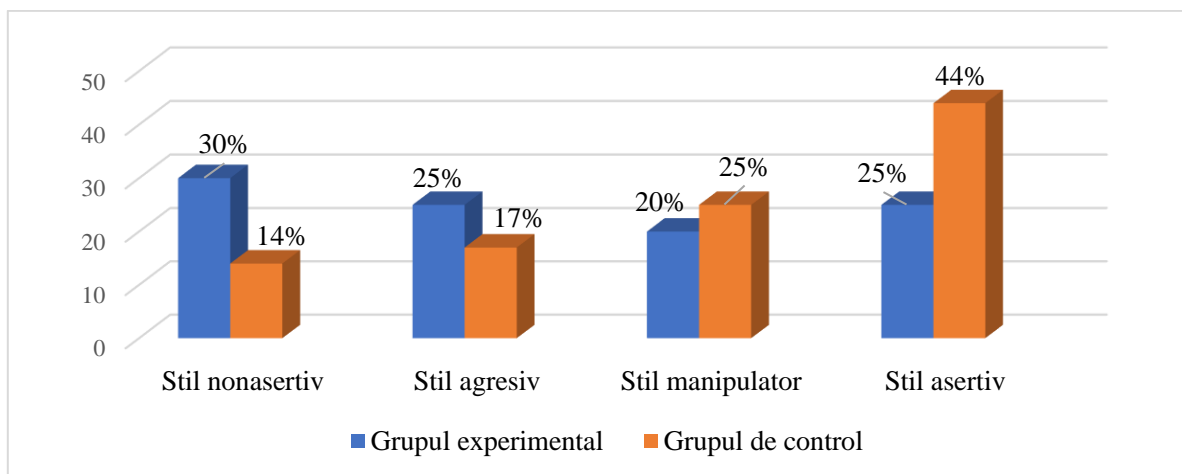


Figura 2. Stilul de comunicare preponderent manifestat de adolescenții din grupul experimental și de control (după Chestionarul „Stilul de comunicare” de S. Marcus)

Grila de observație pentru identificarea abilităților de comunicare (după A. Potâng, V. Botnari) a permis constatarea faptului că posedă nivel înalt al abilităților de comunicare 12 adolescenți (30%) din grupul experimental și 10 adolescenți (28%) din grupul de control. Nivelul mediu al abilităților de comunicare a fost desemnat la 20 adolescenți (50 %) din grupul experimental și 24 adolescenți (66 %) din grupul de control. Au fost diagnosticați cu nivel scăzut al

abilităților de comunicare 8 adolescenți (20%) din grupul experimental și 2 adolescent (6%) din grupul de control.

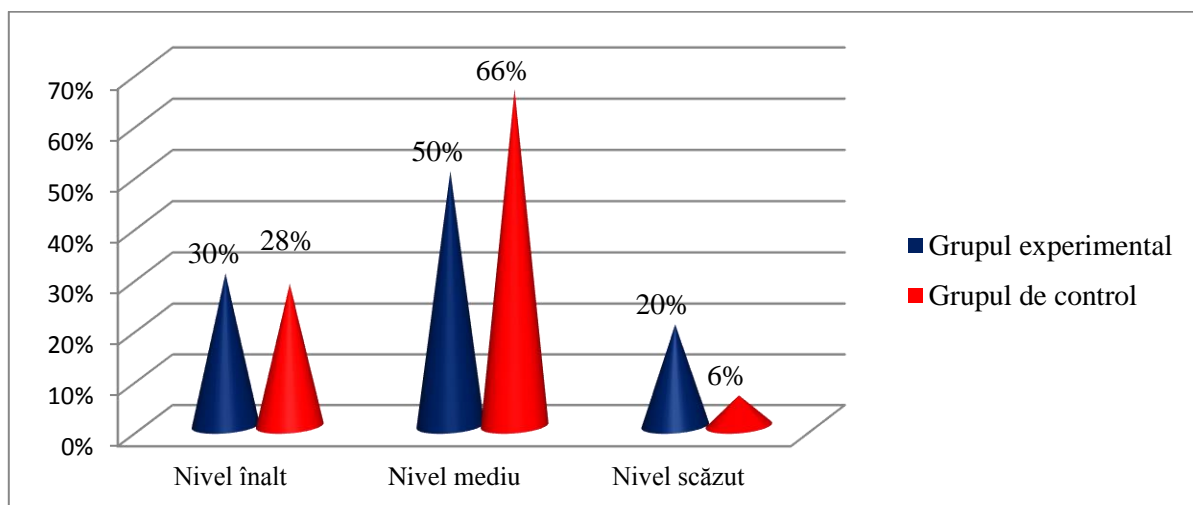


Figura 3. Nivelul abilităților de comunicare la adolescenții grupului experimental și de control (după Grila de observație pentru identificarea abilităților de comunicare de A. Potâng, V. Botnari)

Fișa de autoevaluare, axată pe identificarea nivelului cunoștințelor și capacităților cu referire la comunicarea adolescentului cu cei din jur a permis constatarea următoarei situații: posedă nivel înalt al competenței de comunicare 12 adolescenți (30%) din grupul experimental și 10 adolescenți (28%) din grupul de control. Nivelul mediu al competenței de comunicare a fost desemnat la 20 adolescenți (50%) din grupul experimental și 24 adolescenți (66%) din grupul de control. Au fost diagnosticați cu nivel scăzut al competenței de comunicare 8 adolescenți (20%) din grupul experimental și 2 adolescenți (6%) din grupul de control.

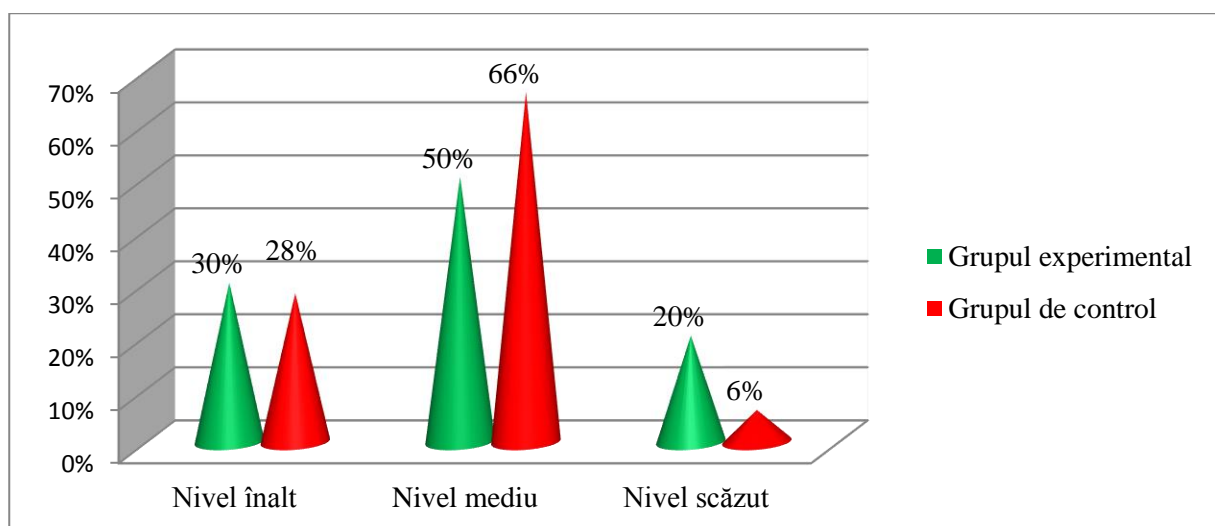


Figura 4. Nivelul competenței de comunicare atestat de adolescenții grupului experimental și de control (după Fișa de autoevaluare)

Prelucrarea și interpretarea datelor experimentale a permis constatarea faptului că în grupul experimental predomină nivelul mediu de dezvoltare a competenței de comunicare, diagnosticat la

22 adolescenți (55%), De asemenea, 8 adolescenți (20%) posedă nivel înalt al competenței de comunicare și 10 adolescenți (25%) posedă nivel scăzut al respectivului tip de competență.

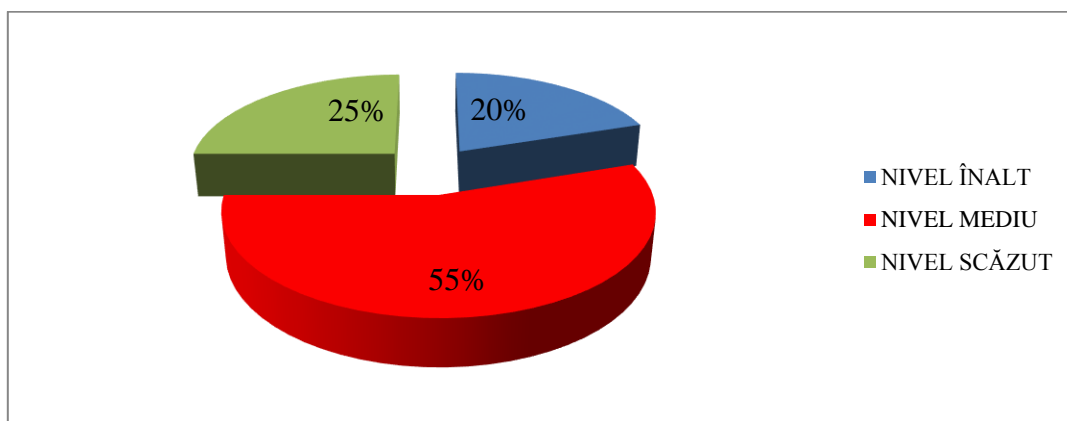


Figura 5. Repartiția (%) adolescenților din grupul experimental pe niveluri de dezvoltare a competenței de comunicare la etapa de constatare a experimentului

În ceea ce privește grupul de control, situația elucidată a fost următoarea: posedă nivel înalt al competenței de comunicare 8 adolescenți (22%), nivelul scăzut de dezvoltare a respectivului tip de competență a fost identificat la 2 adolescenți (6%), iar preponderent și în acest grup predomină nivelul mediu de dezvoltare a competenței de comunicare, diagnosticat la 26 adolescenți (72%).

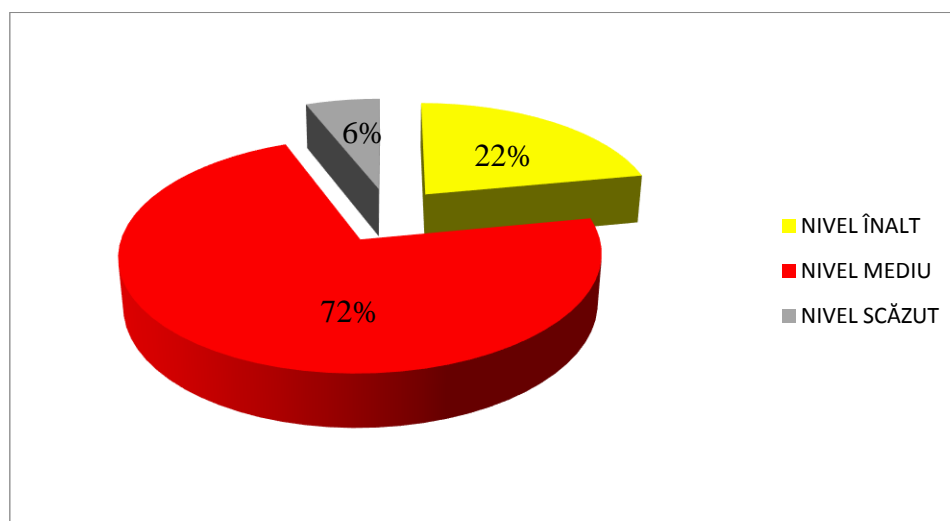


Figura 6. Repartiția (%) adolescenților din grupul de control pe niveluri de dezvoltare a competenței de comunicare la etapa de constatare a experimentului

Analiza și interpretarea datelor experimentale a permis identificarea nivelului inițial de formare a competenței comunicative a adolescenților, care au fost plasați pe trei niveluri de deținere a competenței respective: nivel înalt, mediu și scăzut.

Analiza comparativă a rezultatelor experimentale a permis constatarea faptului că la nivel înalt s-au plasat 8 elevi (20%) din grupul experimental și 8 elevi (22%) incluși în grupul de control.

În grupul experimental au fost desemnați 22 elevi (55%) care manifestă nivel mediu de

dezvoltare a competenței de comunicare, pe când în grupul de control s-au determinat 26 elevi (72%) diagnosticați cu respectivul nivel de dezvoltare a competenței nominalizate.

Prelucrarea și interpretarea datelor experimentale a permis constatarea faptului că posedă nivel scăzut al competenței de comunicare 10 elevi (25%) din grupul experimental și 2 adolescenți (6%) din grupul de control.

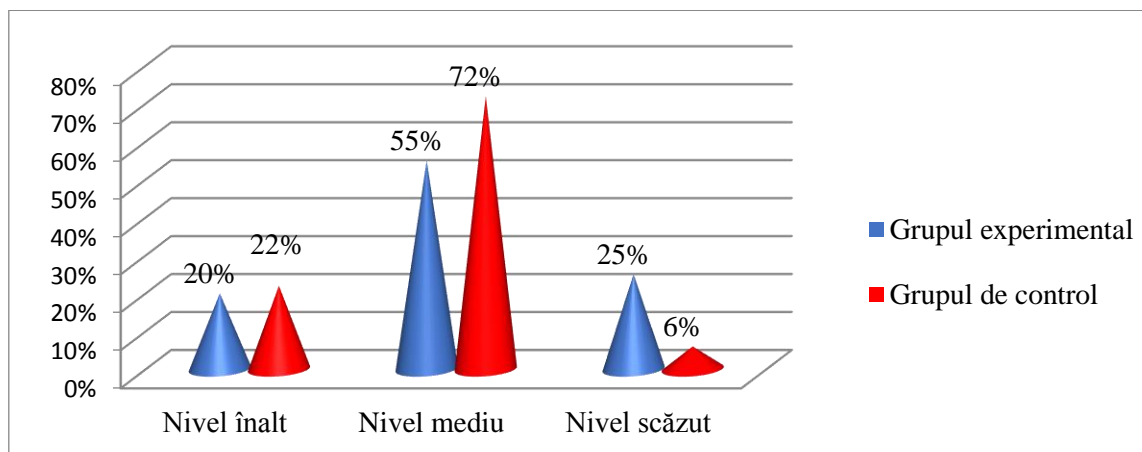


Figura 7. Repartiția adolescenților (%) din grupul experimental și de control pe niveluri de dezvoltare a competenței de comunicare la etapa de constatare a experimentului psihopedagogic

Pe întregul lot de 76 de adolescenți, am obținut următoarele date privind deținerea competenței de comunicare: nivel înalt – 16 adolescenți (21%); nivel mediu – 48 de adolescenți (63%); nivel scăzut – 12 adolescenți (16%).

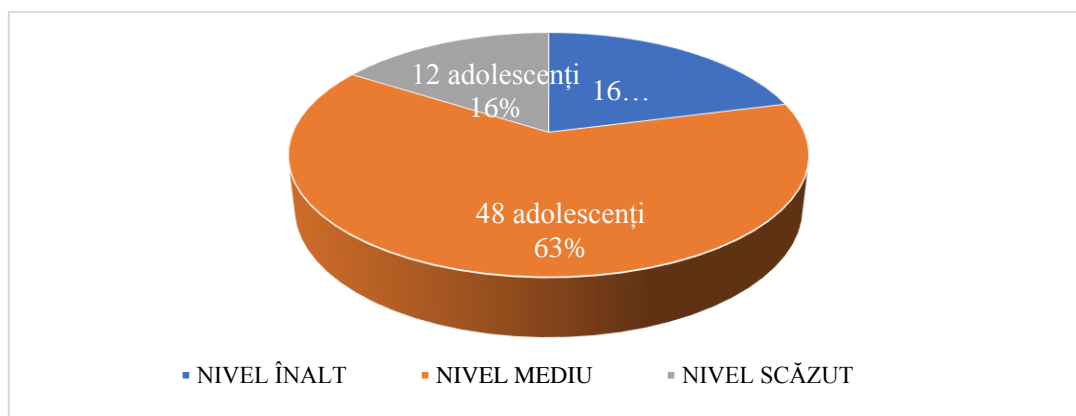


Figura 8. Repartiția (nr., %) adolescenților pe niveluri de dezvoltare a competenței de comunicare

Concluziile etapei de constatare a experimentului psihopedagogic:

- Nivelul inițial al competenței de comunicare la adolescenții din cele două grupuri implicate în experiment denotă diferențe, în sensul că adolescenții grupului de control dețin un nivel mai înalt al respectivei competențe.

- În grupul experimental s-a constatat un număr sporit de 10 adolescenți (25%) care posedă nivel scăzut de dezvoltare a competenței de comunicare și un număr de 22 adolescenți (55%) cu nivel mediu de dezvoltare a competenței date, ceea ce a evidențiat necesitatea realizării următoarei etape a experimentului, axat pe eficientizarea procesului dezvoltării la adolescenți a competenței de comunicare.

În concluzie, evidențiem diversitatea accepțiunilor autorilor privind conceptul de competență de comunicare, dar care precizează necesitatea evaluării complexe și a asigurării progresului componentelor structurale ale respectivului tip de competență: atitudini, cunoștințe, capacități.

Evaluarea competenței de comunicare a adolescenților, prin identificarea nivelului real al deținerii acesteia de către subiecți, asigură contexte defnitorii desfășurării cu succes a intervențiilor psiho-socio-pedagogice ulterioare, în cadrul cărora se va urmări individualizarea și diferențierea procesului de dezvoltare a respectivei competențe cheie, reieșind din rezultatele atestate la evaluarea inițială.

Bibliografie:

1. BOCOȘ, M.-D., RĂDUȚ-TACIU, R., CHIȘ, O., ANDRONACHE D.-C. Dicționar praxiologic de pedagogie. Vol. I: A-D. Pitești: Paralela 45, 2015. 374 p. ISBN 978-973-47-2213-6.
2. CRISTEA, S. Dicționar enciclopedic de pedagogie. Vol. 1: A-C. București: Didactica Publishing House, 2015. 831 p. ISBN 978-606-683-295-3.
3. MÎSLIȚCHI, V. Continuitatea în formarea competențelor lingvistice la copiii de vârstă preșcolară mare și școlară mică. Teză de dr. în pedagogie. Chișinău, 2011. 227 p.
4. PÂNIȘOARĂ, I.-O. Comunicarea eficientă. Ed. a III-a. Iași: Polirom, 2008. 422 p. ISBN 978-973-46-0979-6.
5. SĂUCAN, D. Comunicarea didactică. București: Atos, 2003. 240 p. ISBN 973-8375-02-9.
6. ȘERDEAN, I. Didactica limbii și a literaturii române în învățământul primar. București: Editura Corint, 2005. 320 p. ISBN 973-135-233-6.
7. ȘTEFAN, M. Lexicon pedagogic. București: Aramis Print, 2006. 383 p. ISBN 973-679-303-6.

METODE COMPLEMENTARE DE EVALUARE LA LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ ÎN CLASELE PRIMARE

Tamara MUNTEANU, doctor, lector universitar

<https://orcid.org/0000-0002-8376-1360>

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

CZU: 373.3.091.27

DOI: 10.46727/c.04-05-11-2022.p129-136

Rezumat. În articol este abordată problema evaluării, în special, metodele complementare de evaluare, aplicate în treapta primară la lecțiile de limba și literatura română. Astfel, sunt reflectate modele de implementare a unor metode, avantajele și dezavantajele acestora.

Summary. The article addresses the issue of evaluation, especially the complementary evaluation methods, applied in the primary level to Romanian language and literature lessons. Thus, implementation models of some methods, their advantages and disadvantages are reflected.

Cuvinte cheie: evaluare, metode, metode complementare de evaluare, avantaje, dezavantaje.

Key words: assessment, methods, complementary assessment methods, advantages, disadvantages.

Evaluarea (examinarea) este actul didactic complex, integrat în procesul de învățământ, care asigură evidențierea cantității cunoștințelor dobândite și valoarea (nivelul, performanțele și eficiența) acestora la un moment dat – în mod curent periodic și final, oferind soluții de perfecționare a actului de predare-învățare (Ioan Bontaș) [apud 1].

Învățătorul trebuie să stăpânească toate metodele și instrumentele de evaluare și să le aplice în funcție de particularitățile clasei de elevi. Utilizarea eficientă a acestora pune în valoare aspectul creativității, al gândirii critice, al manifestării individuale, proprii fiecărui elev, rezultatul final vizat fiind formarea, la nivelul individului, a culturii generale, formarea de abilități, atitudini, priceperi și deprinderi necesare integrării sociale a acestuia [8].

Opțiunea pentru una sau alta dintre metodele de evaluare cunoscute (metodele tradiționale și metodele complementare) constituie rezultanta mai multor factori: scopul și obiectivele evaluării, tipul acesteia, specificul conținuturilor supuse aprecierii, particularitățile populației școlare vizate, achizițiile cadrelor didactice privind exersarea / practicarea / experimentarea diverselor modalități de predare. Metodele de evaluare au frecvențe de utilizare variabile; aceasta nu presupune faptul că cele care se întâlnesc mai des la lecție sunt și cele mai folosite pentru motivarea și susținerea învățării elevilor. Procesul de evaluare necesită demersuri și atitudini metodologice concretizate în: parcurgerea unor etape definite, înregistrarea exactă și conservarea datelor, utilizarea de instrumente diverse (fișe, rapoarte, documente rubricate etc.), asigurarea validității, a relevanței, a fidelității demersului evaluativ [3].

Metoda de evaluare este o cale prin intermediul căreia cadrul didactic „oferă elevilor posibilitatea de a demonstra nivelul de stăpânire a cunoștințelor, de formare a diferitelor capacități testate prin utilizarea unei diversități de instrumente adecvate scopului urmărit”. *Instrumentul de evaluare* reprezintă un element constitutiv al metodei, prin intermediul căreia elevul ia la cunoștință

sarcina de evaluare. El este cel „care pune în valoare atât obiectivele de evaluare, cât și demersul inițiat pentru a atinge scopul propus”. Alegerea celor mai adecvate metode și instrumente de evaluare reprezintă o decizie importantă în vederea realizării unui demers evaluativ pertinent și util. Pedagogul belgian Gilbert De Landsheere afirma că o evaluare corectă a învățământului nu va putea fi posibilă niciodată cu ajutorul unui instrument unic și universal. Trebuie să ne orientăm ferm spre o abordare multidimensională (...) [7].

Metodele complementare de evaluare se înscriu în categoria acelor strategii de evaluare care urmăresc să ofere elevilor posibilități sporite de a demonstra nu numai că au asimilat un ansamblu de cunoștințe, dar și că dispun de priceperi, deprinderi, abilități de a opera cu respectivele cunoștințe. Au un potențial formativ ridicat și permit o mai bună individualizare a actului educațional.

În categoria metodelor complementare de evaluare sunt incluse: *observarea sistematică a activității și comportamentului elevilor, jurnalul reflexiv, investigația, proiectul, hărțile conceptuale, autoevaluarea, portofoliul de evaluare ș.a.*

Observarea sistematică a activității și comportamentului elevilor. Aplicată la clasă, observarea sistematică ne oferă informații relevante asupra performanțelor elevilor, din perspectiva capacității lor de acțiune și a abilităților de care dispun aceștia. Pentru ca metoda să conducă la obținerea unor informații cu adevărat relevante, utile actului evaluativ, foarte important este modul în care acestea sunt înregistrate și prelucrate.

În mod practic, învățătorul are la dispoziție trei modalități de înregistrare a acestor informații: fișa de evaluare; scara de clasificare; lista de control sau verificare.

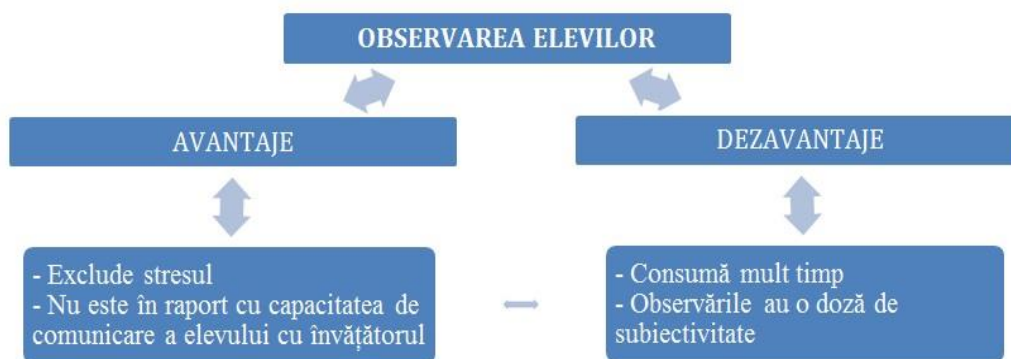


Figura 1. Avantajele și dezavantajele observării elevilor [1]

Fișa de evaluare – fișa de înregistrare a datelor factuale despre evenimentele mai importante în legătură cu elevii care întâmpină dificultăți. Observarea trebuie limitată doar la câteva comportamente.

Tabelul 1. Fișa individuală de observare curentă

| | | | |
|------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|---------------------|
| Numele și prenumele elevului | | | |
| Clasa | | An școlar | |
| Data | Fapte și atitudini ale elevului | Cauze presupuse / cauze reale | Recomandări, măsuri |
| | | | |

Scara de clasificare este un instrument util în observarea atitudinii elevului față de o activitate de învățare sau o sarcină de lucru, individuală sau de grup.

De exemplu: *În ce măsură elevul a participat la discuții?*

Niciodată ; rar ; ocazional ; frecvent ; întotdeauna .

Scările de clasificare pot fi numerice, grafice și descriptive.

Lista de control înregistrează prezența sau absența unei acțiuni (unui comportament) la elev, într-o perioadă de timp, într-o anumită situație.

Tabelul 2. Listă de control

| | | |
|--|-----------|-----------|
| Numele și prenumele elevului _____ | | |
| Data/perioada în care s-a efectuat verificarea _____ | | |
| Indicatori | Da | Nu |
| A respectat regulile stabilite pentru activitate | | |
| A cooperat cu ceilalți colegi | | |
| A cerut ajutor când a avut nevoie | | |
| A demonstrat inițiativă în activitate | | |
| A lăsat masa de lucru în ordine | | |
| Și-a autoevaluat obiectiv activitatea | | |

Jurnalul reflexiv se înscrie în rândul metodelor de evaluare și cuprinde însemnările elevului asupra aspectelor trăite în procesul cunoașterii. Putem realiza:

- *Jurnalul reflexiv al săptămânii.* Elevul, pe parcursul unei săptămâni, notează răspunsurile la întrebările propuse în tabel. Răspunsurile sunt citite și consemnate, acestea, la rândul lor, devin pentru învățător puncte de reper în alegerea strategiilor de învățare.
- *Jurnal reflexiv al zilei.* Elevii, pe parcursul zilei, completează conform orarului fila din jurnalul reflexiv.
- *Jurnal reflexiv al lecției.* Elevii sunt rugați să completeze tabelul propus la începutul și la finele lecției.

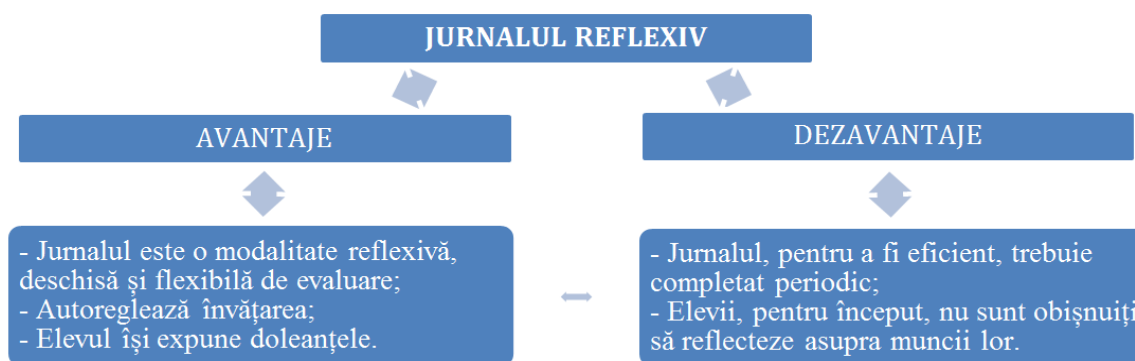


Figura 2. Avantajele și dezavantajele Jurnalului reflexiv [1]

Vă propunem un exemplu de Jurnal reflexiv al zilei:

Tabelul 3. Jurnalul reflexiv al zilei

| Numele prenumele _____ | | Clasa _____ | | Data _____ | | | |
|----------------------------|---------------------------------------|--|---------------------------------|-------------------------------|--|--|---|
| Disciplina | Ce ai învățat nou din această lecție? | Care din ideile discutate ți s-au părut interesante? | Care idei necesită clarificate? | Ce dificultăți ai întâmpinat? | Cum ți-ar plăcea să înveți în viitor această temă? | Cum te simți când înveți la această materie? | Adaugă alte comentarii care te preocupă |
| Limba și literatura română | | | | | | | |
| Matematică | | | | | | | |
| Științe | | | | | | | |

Investigația este o metodă complementară de evaluare prin care se obțin informații cu privire la capacitatea elevului de a aplica în mod original, creativ, în situații noi și variate, cunoștințele asimilate. Se poate realiza pe parcursul unei ore sau unei succesiuni de ore de curs, individual sau pe echipe. Prin intermediul acestei metode se pot evalua multiple aspecte privind capacitatea elevului de:

- A defini și înțelege problema investigată;
- A folosi procedee diverse pentru a obține informațiile necesare;
- A colecta și organiza date obținute;
- A formula și verifica ipoteze cu privire la problema luată în studiu;
- A alege și descrie metodele folosite;
- A prezenta rezultatele/concluziile la care a ajuns.

Putem afirma că această metodă are o contribuție deosebită nu numai pentru evaluarea propriu zisă, ci și în dezvoltarea capacităților de ordin aplicativ, familiarizându-i pe elevi cu tehnicile investigației științifice, dezvoltându-le gândirea logică, divergentă, capacitatea de argumentare, inventivitatea și originalitatea. În cazul în care investigația se desfășoară pe echipe/în grup stimulează interrelațiile în interiorul grupului și formează deprinderi de comunicare, de cooperare în rezolvarea unor sarcini colective.

Proiectul este o metodă complexă de evaluare, mult mai amplă decât investigația, recomandată, mai ales, în cadrul evaluării sumative; se poate realiza individual sau în grup. Implică abordarea completă a unei teme la nivelul particularităților de vârstă. De obicei cuprinde o parte teoretică și o parte practică, experimentală. În cazul în care, datorită specificului disciplinei, partea experimentală este redusă sau nu se poate realiza, îmbracă forma referatului. Proiectul permite identificarea și evaluarea unor cunoștințe și capacități superioare ale elevilor, fiind, în același timp, o modalitate de evaluare cu puternice valențe în direcția stimulării motivației învățării. Prin intermediul său se pot evalua capacități precum:

- abilitatea de a selecta din surse variate lucrările care conțin informații utile realizării proiectului (documentare) și de a le valorifica în mod creator;
- priceperea de a identifica metodele de lucru adecvate îndeplinirii obiectivelor;
- abilitatea de a utiliza corespunzător materialele, echipamentele, instrumentele din dotare;
- capacitatea de a propune soluții alternative și de a o alege pe cea mai potrivită;
- abilitatea de a finaliza produsul;
- priceperea de a opera generalizări;
- competența de a prezenta proiectul realizat, punând în valoare aspectele relevante.

Tema proiectului este propusă inițial de profesor, dar după ce elevii se deprind cu acest gen de activitate pot să-și aleagă singuri temele. Ca metodă de evaluare cu puternice implicații în realizarea efectivă a învățării, proiectul trebuie să fie axat pe o temă care să favorizeze transferul de cunoștințe priceperi, deprinderi, abilități, abordarea interdisciplinară, consolidarea capacității operaționale a cunoștințelor și abilităților sociale. Realizarea unui proiect presupune parcurgerea mai multor etape: identificarea problemei/temei; colectarea, organizarea, prelucrarea și evaluarea informațiilor legate de temă; elaborarea de ipoteze privitoare la soluția problemei; efectuarea proiectului; prezentarea proiectului.

Evaluarea proiectului se face pe baza unor criterii ce vizează calitatea proiectului ca produs și a unor criterii ce vizează calitatea procesului prin care s-a ajuns la produsul respectiv (activitatea depusă de elev).

Criteriile ce vizează calitatea proiectului se referă la aspecte cum ar fi:

- *Validitatea proiectului* vizează gradul în care acesta acoperă unitar și coerent, logic și argumentat tema propusă;
- *Completitudinea proiectului* se reflectă la felul în care au fost evidențiate conexiunile și perspectivele interdisciplinare ale temei, competențele și abilitățile de ordin teoretic și practic și maniera în care acestea servesc conținutului științific;
- *Elaborarea și structura proiectului* privește acuratețea, rigoarea și coerența demersului științific, logica și argumentarea ideilor, corectitudinea concluziilor;
- *Calitatea materialului* folosit în realizarea proiectului, bogăția și varietatea surselor de informare, relevanța și actualitatea acestora, semnificația datelor colectate ș.a.;
- *Creativitatea* vizează gradul de noutate pe care-l aduce proiectul în abordarea temei sau în soluționarea problemei.

Criteriile ce vizează activitatea elevului se referă la felul în care elevul s-a raportat la tema proiectului, în ce măsură a înțeles sarcina, calitatea documentării în problema respectivă, modul de prelucrare și valorificare a informației obținute din diverse surse bibliografice, de abordare a temei

(empiric, factual sau analitic, explicativ, argumentat). Se vor avea, de asemenea, în vedere rezultatele, concluziile la care a ajuns autorul, relevanța proiectului (utilitate, conexiuni -intra și interdisciplinare), precum și modul de prezentare a acestuia (claritate, coerență, capacitate de sinteză etc.) [6].

Criteriile de evaluare a proiectului ar fi bine să fie elaborate împreună cu elevii. Rămâne la discreția învățătorului de a găsi un sistem de apreciere pentru fiecare indicator.

Tabelul 4. Criterii/indicatori de evaluare a proiectului

| Numele prenumele _____ Clasa _____ Data _____ | | | | | |
|--|---------------------------------|--------------|------------------|---|---|
| Tema proiectului _____ | | | | | |
| | Criterii/indicatori de evaluare | Nr de puncte | Membrii grupului | | |
| | | | 1 | 2 | 3 |
| R E A L I Z A R E | Prezentare generală (aspectul) | | | | |
| | Organizarea informației | | | | |
| | Acuratețea informației | | | | |
| | Ilustrarea imaginii | | | | |
| | Exemplificarea | | | | |
| | Indicarea surselor | | | | |
| P R E Z E N T A R E | Calitatea cunoștințelor | | | | |
| | Exprimarea | | | | |
| | Coerența exprimării | | | | |
| | Spontaneitatea | | | | |
| | Formularea răspunsurilor | | | | |
| | Colaborarea cu membrii grupului | | | | |
| | Total puncte: | | | | |
| | Calificativul: | | | | |

Produsul final poate fi: elaborarea de referate sau articole; construirea unei machete sau a unui mulaj; alcătuirea mapelor cu material didactic; elaborarea proiectelor de lecție etc.

Hărțile conceptuale - o imagine a modului de gândire, simțire și înțelegere ale elevului care le elaborează, la început simplist, apoi tot mai complex, având și aspect -inter și transdisciplinar. Ele se pot utiliza atât la predare-învățare, cât și în evaluare, la toate nivelurile și toate disciplinele școlare. Acest instrument de evaluare presupune operații de analiză, identificare a semnificației conceptelor (prin procedura de ierarhizare), comparații, clasificări și raționamente. Hărțile conceptuale pun accentul pe relațiile care se stabilesc între cunoștințele pe care le are elevul, pe modul în care fiecare elev își organizează experiența, ideile, dar și modul de aplicare al acestora. Această metodă îi face pe elevi să devină activi în propriul proces de învățare, să asimileze cunoștințe, priceperi și deprinderi, în baza celor acumulate anterior.

Hartă conceptuală prezintă următoarele *caracteristici*:

- Este o reprezentare grafică a componentelor unui proces sau concept, precum și a relațiilor dintre ele.

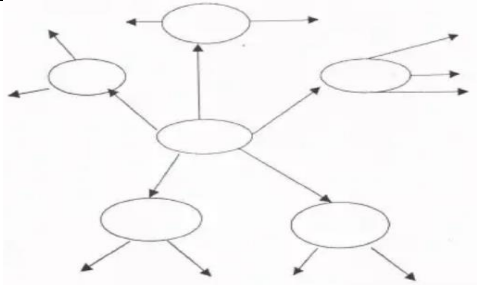
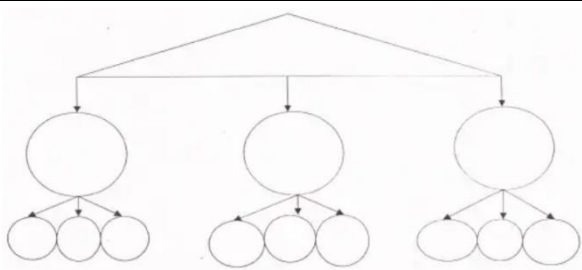
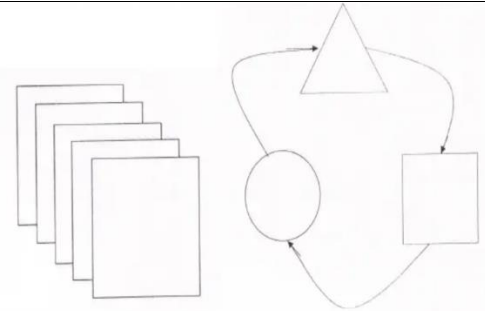
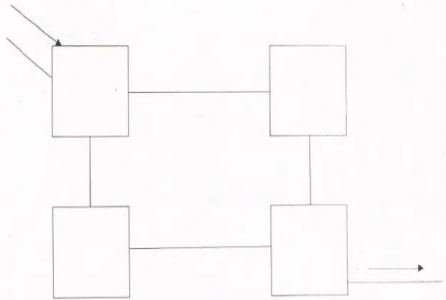
- Informațiile dintr-o lecție sau un text se organizează în jurul unor termeni-cheie, tema principală este plasată în centru.
- Subtemele sunt plasate în jurul temei principale, însoțite de caracteristici. Prezentarea schematizată a cunoștințelor ajută la o mai bună structurare a lor, precum și la o consolidare mult mai eficientă a acestora.
- O hartă conceptuală conține cel puțin 10-15 subteme secundare, terțiare etc.
- Se folosesc forme de ciorchine pentru reprezentare, căsuțe sau cercuri, într-o modalitate ierarhizată.
- Săgețile dintre căsuțe sunt utilizate frecvent pentru a indica tipul de relație existentă între componente (determinare, relaționare etc.).

Avantajele acestei metode de evaluare se reflectă prin:

- Utilizarea ei facilitează memorarea mai rapidă și mai eficientă a informației.
- Facilitează dezvoltarea gândirii logice și a abilităților de învățare.
- Poate fi folosită pentru orice disciplină, dar și pentru a rezolva situații-problemă reale din viața de zi cu zi.
- Este un mod de lucru ordonat și construit cu imaginație și simț artistic.

Vă prezentăm mai jos cele patru mari categorii de hărți conceptuale. Ele se disting prin forma diferită de reprezentare a informațiilor:

Tabelul 5. Tipuri de hărți conceptuale

| Hartă conceptuală sub forma "pânzei de păianjen" | Hartă conceptuală ierarhică |
|---|--|
|  |  |
| Harta conceptuală lineară | Sisteme de hărți conceptuale |
|  |  |

Folosită ca metodă de predare-învățare încă din clasa I, etapele de realizare ale unei hărți

conceptuale trebuie însușite de elevi pentru ca această metodă să poată fi aplicată și ca metodă de evaluare. La început propunem elevilor spre completare hărți conceptuale strict dirijate, oferindu-le elevilor atât conceptele ce urmează a fi completate, cât și trimiterile. Cu timpul îi lăsăm pe elevi să-și aleagă conceptele și să stabilească singuri relațiile dintre ele [5].

Reținem, *în concluzie*, că profesorul dispune de o multitudine de instrumente de evaluare. Opțiunea pentru anumite instrumente depinde de specificul disciplinei, natura conținutului, obiectivele urmărite prin actul evaluativ. Odată ce s-a ales un instrument, elaborarea acestuia trebuie făcută științific și cu maximum de responsabilitate. Datorită metodelor și instrumentelor de evaluare implementate în cadrul lecțiilor, elevul nu este doar un simplu participant al demersului didactic, ci devine propriul său formator.

Bibliografie:

1. AGAFAN, R., GATMAN, D. Evaluarea rezultatelor școlare. Ghid metodologic. Chișinău: Lyceum, 2014. 264 p. ISBN 978-9975-4273-4-0.
2. DOBREA, M. Procedee noi de evaluare în învățământul primar [citat 18.10.2022]. Disponibil: <http://www.asociatia-profesorilor.ro/procedee-noi-de-evaluare-in-invatamantul-primar.html>
3. LISIEVICI, P. Evaluarea în învățământ - teorie, practică, instrumente. București: Editura Aramis, 2000. 304 p.
4. Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar. Clasele I-IV. Chișinău: 2019.
5. MUNTEAN-PRICOP, L. Harta conceptuală - metodă modernă de evaluare [citat 18.10.2022]. Disponibil: https://www.academia.edu/6998120/Harta_conceptual%C4%83_metod%C4%83_modern%C4%83_de_evaluare
6. MUNTEANU, T., BOTEA, L.. Evaluarea în clasele primare [citat 18.10.2022]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/303-313.pdf
7. POTOLEA, D., NEACȘU, I., MANOLESCU, M. Metodologia evaluării rezultatelor școlare. Ghid metodologic. București: 2011.
8. STOICA, A. Evaluarea progresului școlar - de la teorie la practică. București: Editura Humanitas Educațional, 2007.

EVALUAREA COMPETENȚEI ECOLOGICE A LICEENILOR

Ana MURSA, doctorandă, <https://orcid.org/0000-0001-7522-2140>

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

Articolul este realizat în cadrul proiectului de stat „Inovarea sistemului național de evaluare a rezultatelor școlare din perspectiva paradigmei competențelor” (20.80009.0807.32)

CZU: 373.5.091.27:502/504

DOI: 10.46727/c.04-05-11-2022.p137-147

Rezumat. Articolul reprezintă aspecte ale evaluării competenței ecologice, care a fost efectuat în cadrul Liceului Teoretic „Mihai Eminescu”, orașul Căușeni, cu scopul de a verifica și valorifica competențele (cunoștințele) ecologice ale liceenilor obținute la lecții și în afara lor.

Cuvinte cheie: experiment pedagogic, liceeni, competență ecologică.

Abrevieri

Liceeni – sunt elevii de liceu

Educație ecologică – EE

Educație de mediu – EM

Experimentul pedagogic a fost desfășurat cu liceenii din orașul Căușeni. În cadrul experimentului pedagogic au fost implicate două clase paralele: a-X-a „A”, și a X „B”, care a inclus 43 liceeni chestionați, trei clase de a XI-a „A”, „B”, „C”, care a inclus 61 liceeni chestionați și trei clase de a XII-a „A”, „B”, „C”, care a inclus 52 liceeni chestionați din cadrul Liceului Teoretic „Mihai Eminescu”, orașul Căușeni. Numărul total de respondenți testați a constituit 156 liceeni. Chestionarul a fost alcătuit din 15 întrebări:

Chestionarul a avut drept *scop* de a determina nivelul de formare a competenței ecologice la liceeni în cadrul disciplinelor studiate.

Pentru a oferi răspuns la întrebări elevul trebuie:

1. Să recunoască termenii studiați anterior, să-i definească cu ușurință;
2. Să citească atent fiecare întrebare în parte;
3. Să analizeze conținutul întrebărilor;
4. Să încercuiască răspunsul/răspunsurile corecte după opinia sa;
5. Să fie sincer și bine dispus;
6. Să ofere răspuns la întrebare fără a consulta careva surse de informare.

Primele întrebări au fost de ordin general care au scos în evidență: nume, prenume, clasa, vârsta și genul respondenților. În Fig. 1 este reprezentarea grafică a clasificării liceenilor pe clase în parte. Astfel putem menționa că la sondaj au participat în total 75 respondenți de gen masculin ce reprezintă 48,08 % și 81 respondenți de gen feminin ce reprezintă 51,92%.

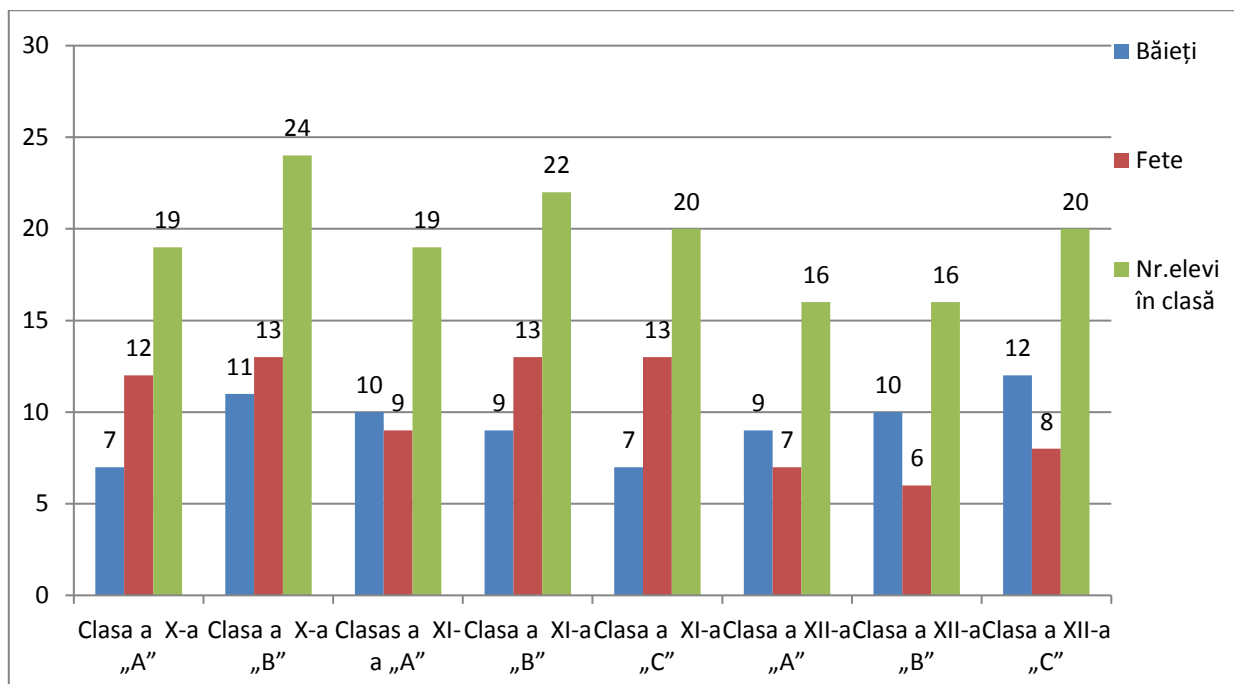


Figura 1. Clasificarea respondenților după număr și gen

Conform clasificării după vârste a liceenilor fig.2 putem identifica că cea mai mare parte din respondenți au vârsta de 18 ani ce este demonstrat prin intermediul figurei 2, constituind 35,89% sau 56 respondenți, urmată de 54 respondenți de vârsta 17 ani ce constituie 34,61%, apoi urmează câte 23 respondenți de vârsta 16 ani și 19 ani ce constituie câte 14,75%.

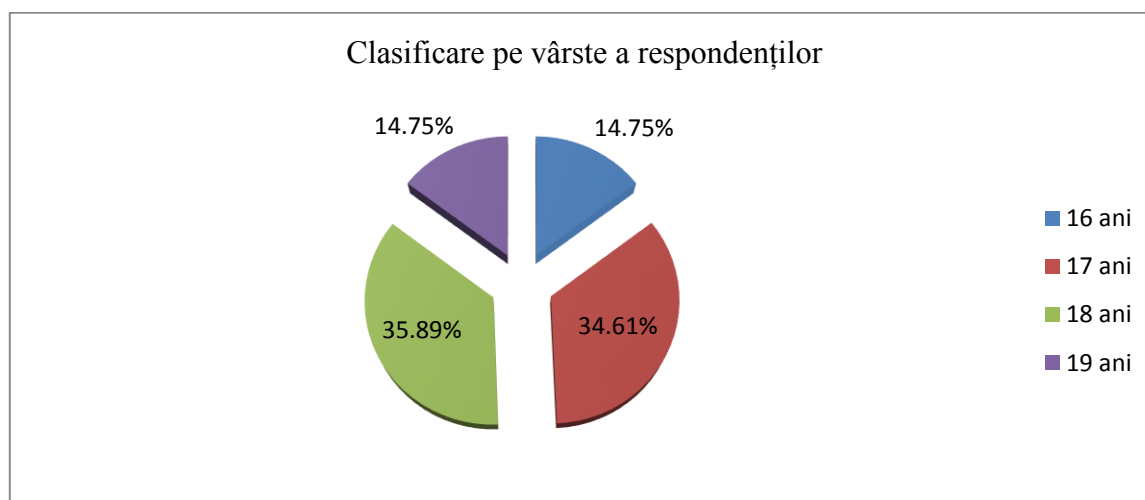


Fig. 2. Repartizarea liceenilor pe vârste

Următoarea etapă a fost creată pentru a determina competențele generale a liceenilor în domeniul ecologiei. Pentru a oferi răspunsuri la întrebările din chestionar elevii trebuie să cunoască noțiunile precum: *educație ecologică (EE)*, *salubritate*, *mediu înconjurător*, *protecția mediului*, *probleme ecologice*, *conștientizare ecologică*.

La întrebarea 1 din chestionar marea majoritate au răspuns conform așteptărilor, constituind 80,12% din respondenți, ceea ce presupune că 125 liceeni au oferit răspunsuri corecte la întrebare și

au definit corect noțiunea *educație ecologică*. Ceilalți 31 de respondenți au întâmpinat dificultăți în definirea corectă a noțiunii, astfel revenindu-le 19,88% pentru răspunsurile incorecte Fig. 3.

Astfel se poate menționa că elevii cunosc semnificația noțiunii *educația ecologică*, conștientizează rolul educației ecologice în stabilirea riscurilor de mediu la nivel regional, național și mondial.

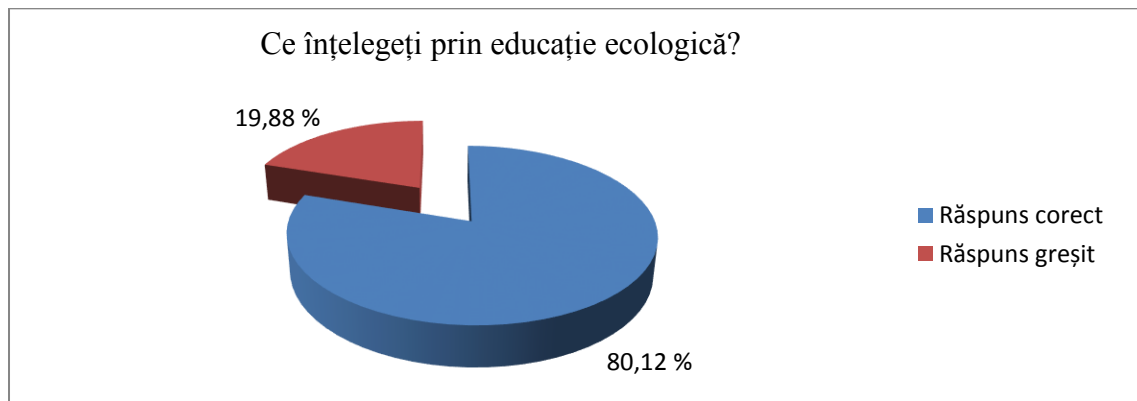


Fig. 3. Răspunsuri ale educației ecologice

Analizând răspunsurile de la întrebarea cu numărul 2 din chestionar am constatat că 50,65 % din respondenți (79 elevi) au oferit răspunsul că au întâlnit *frecvent* (o data pe săptămână) termenii precum *educație ecologică*, *protecția mediului*, *conștientizare ecologică*, în programul de studii, pe când 17,3 % (27 elevi) afirmă că au întâlnit acești termeni *foarte des* (de câteva ori pe săptămână), 27,57% (43 elevi) menționează că au avut ocazia să întâlnească *mai rar sau periodic* noțiunile EE, PM, CE, dar 4,48% din respondenți (7 elevi) afirmă că aud sau întâlnesc pentru prima dată termenii respectivi. Analizând minuțios răspunsurile oferite de elevi și conținuturile din curricula școlară la disciplinele predate în liceu atunci putem menționa că elevii utilizează frecvent termenii pe parcursul unui an de studii (Fig.4).

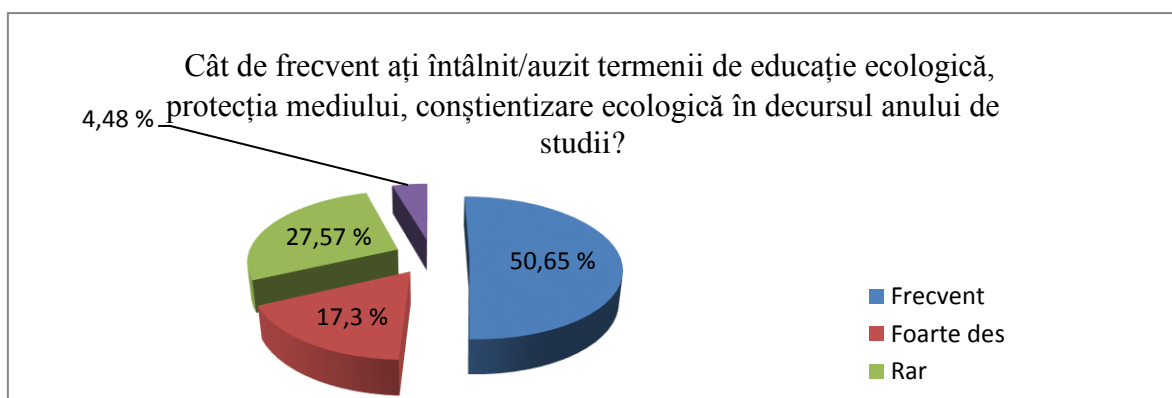


Fig. 4. Concepte ale educației ecologice

La întrebarea cu numărul trei, 98 respondenți ceea ce presupune 62,82% au răspuns corect (fig.5), selectând cele două răspunsuri corecte precum *salubritate*, *plantare de arbori* din patru variante de răspuns. Ceilalți 25,64% (40 elevi) au selectat doar câte un răspuns corect din cele două,

iar 11,54% au încercuit răspunsurile eronate la întrebare ceea ce denotă faptul că întrebarea nu a fost abordată corect de către 18 elevi.

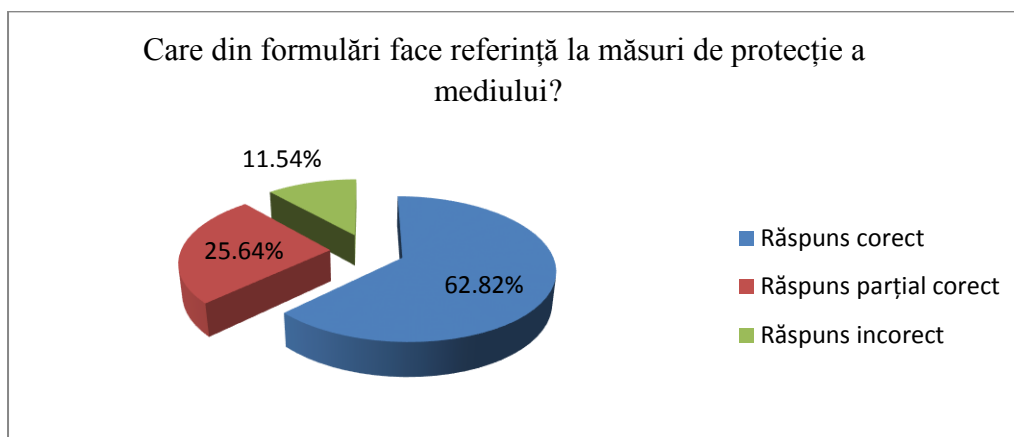


Fig.5. Măsurile de protecție

La întrebarea cu numărul patru am provocat elevii să ofere răspuns cu privire la disciplina în care se abordează cel mai des conținuturi ce țin de protecția mediului și educația ecologică. Cel mai impresionant a fost să constatăm (fig.6) că doar 59,62 % din respondenți (93 elevi), au oferit răspunsul corect, au specificat că la *geografie*, ceilalți 30,77% (48 elevi) însă au specificat că după părerea lor la *biologie*, la *chimie* 8,97% (14 elevi) și 0,64% un respondent a selectat răspunsul la *fizică*.

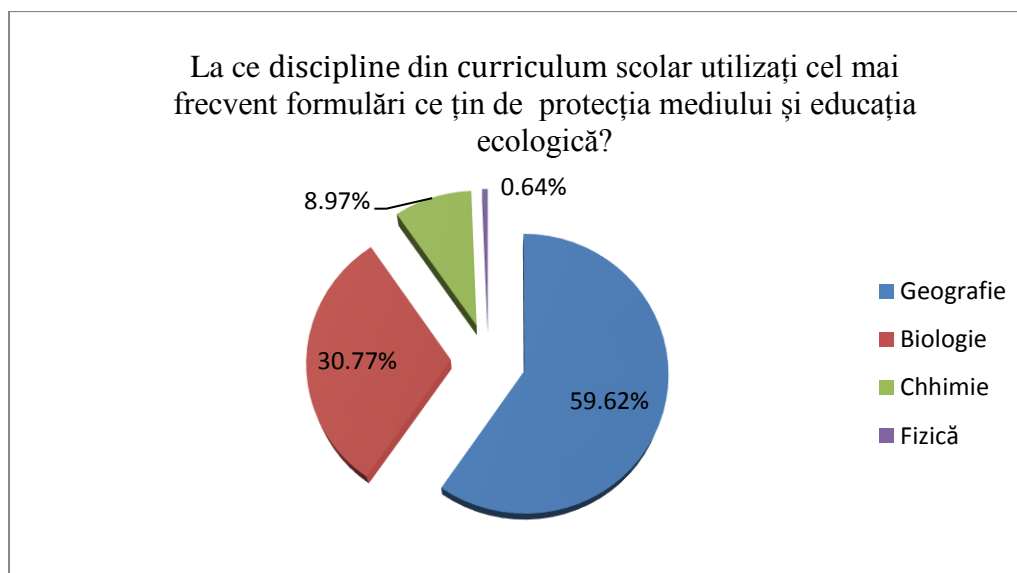


Fig.6. Discipline cu conținut ecologic

La întrebarea cu numărul cinci am solicitat răspuns cu privire la sursele mass-media prioritare din care putem acumula mai multe informații referitoare la mediu, protecția mediului, componentele mediului; aici răspunsurile au coincis așteptărilor noastre, astfel 96,15% (150 elevi) au răspuns că din *internet*, 3,21% (5 elevi) ascultă informația care se derulează la *TV* și o crede veridică, și doar 0,64% un respondent care mai ascultă informațiile care se derulează la *radiou* (fig.7).

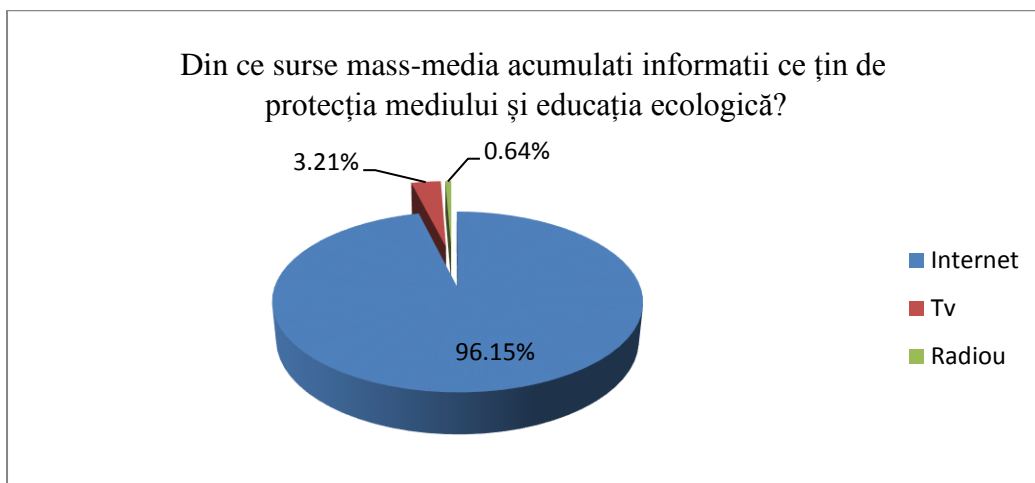


Fig.7. Surse de informare despre educația ecologică

La întrebarea cu numărul șase (fig.8) doar 41,67% (65 elevi) au oferit *răspuns corect* la întrebare, selectând cele două răspunsuri corecte precum *salubritate și înverzire* din întreaga listă de opțiuni, 46,16% (72 elevi) au selectat doar *câte un răspuns corect* din lista de răspunsuri, și doar 12,17% (19 elevi) au afirmat că nu au participat la nici o activitate extracurriculară, acest rezultat se datorează faptului că acești 19 elevi sunt elevi ai claselor a X-a, cei veniți din zone rurale din apropiere pentru a-și realiza studiile liceale în or.Căușeni.

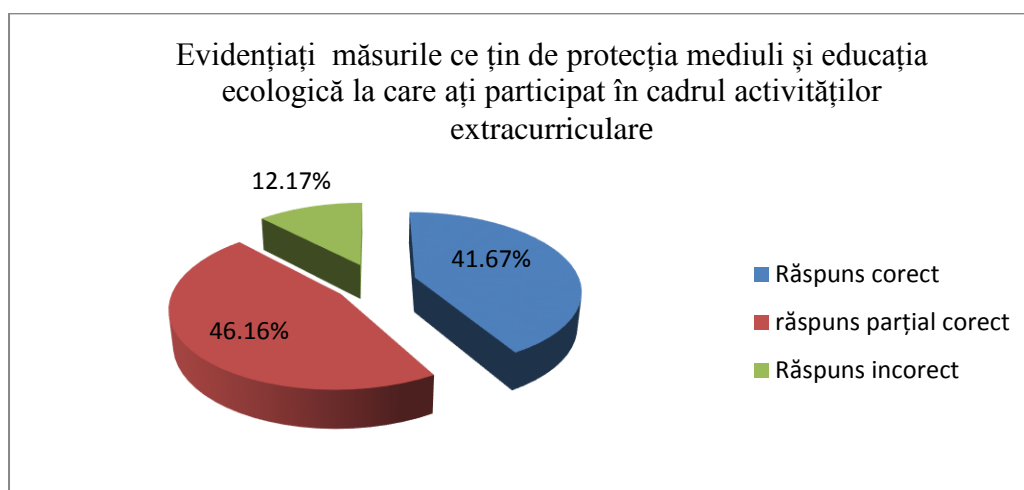


Fig.8. Măsuri de protecție a mediului

Datorită faptului că am fost elevă a acestui liceu și am realizat practica în Liceul Teoretic „Mihai Eminescu”, or.Căușeni, pot afirma cu demnitate că în fiecare an minim de 2 ori pe an se realizează acțiuni de salubritate și de înverzire a terenurilor atât din jurul școlii, cât și în afara sa. Astfel pe malul Râului Botna din or. Căușeni fiecare clasă deține câte o porțiune de teren pe care o salubritează, plantarea florilor și a copacilor este la discreția și posibilitatea fiecărei familii în parte, se poate de plantat flori și copaci chiar și la domiciliu, oferind raport cu fotografiile din procesul de plantare.

La întrebarea cât de des sunt organizate acțiuni de salubritate a localității natale 57,69% (90 elevi) au specificat că se realizează activități de salubritate 1-2 ori pe an (fig.9), 30,77% (48 elevi)

au selectat răspunsul de *câteva ori pe an*, 7,69% (12 elevi) afirma că *frecvent* se organizează acțiuni de salubritate, iar alții 3,85% (6 elevi) afirmă că *nu se efectuează acțiuni de salubritate* sau că nu sunt la curent. Instituția de învățământ organizează minim două acțiuni de salubritate în decursul unui an de studii, însă dacă sunt în colaborare cu alte instituții sau au diverse proiecte la care iau parte, atunci pot fi organizate mai multe acțiuni cu diverse tematici care contribuie la dezvoltarea competențelor ecologice a elevilor.

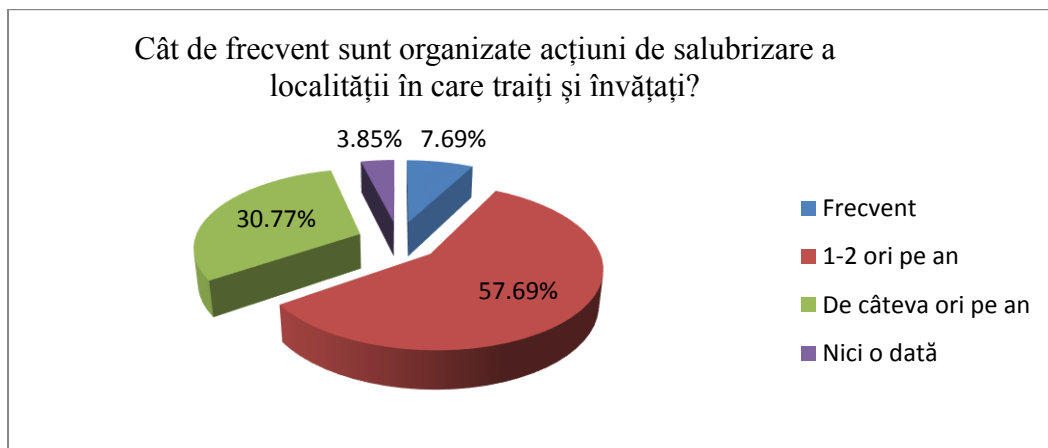


Fig.9. Acțiuni de salubritate

La întrebarea *Care sunt motivele de participare a elevilor la acțiunile de salubritate din localitatea natală?* (fig.10), majoritate respondenților au selectat răspunsul că *conștientizează că este necesar* de participat la asemenea acțiuni, constituind 87,82% (137 elevi) acest fapt este îmbucurător, deoarece aici stabilim că munca asiduă a cadrelor didactice în conștientizarea spiritului ecologic de ani de zile nu este în zadar, aducând roade benefice pentru mediu și pentru întreaga comunitate. 10,90% (17 elevi) consider că o fac *din obligațiune*, iar 1,28% (2 elevi) ies ca și alții la necesitate.

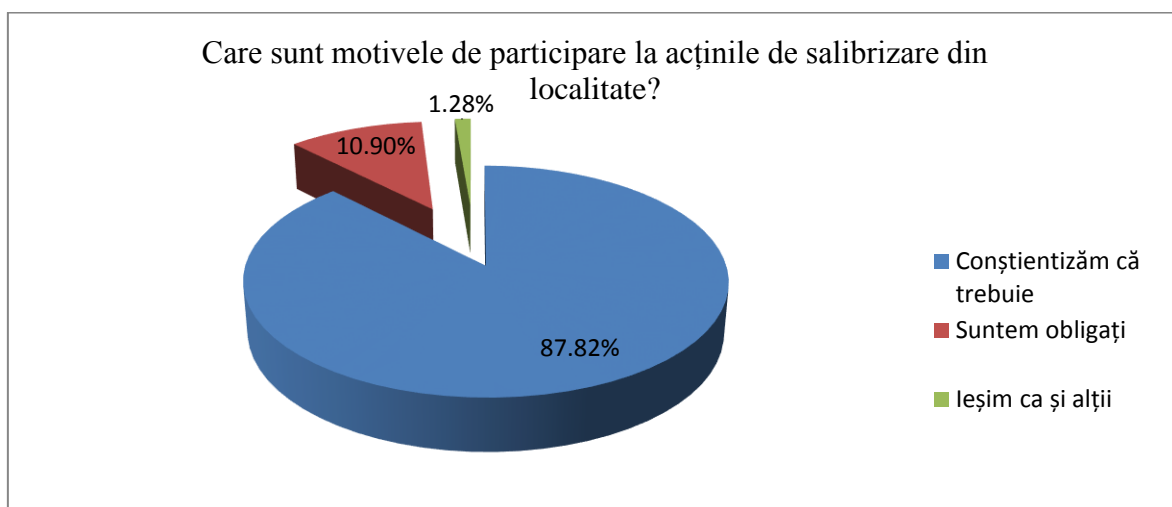


Fig.10. Motive de participare la acțiunile de salubritate

La întrebarea dacă în familiile respondenților se practică selecția deșeurilor menajere reprezentate (vezi fig.11), 39,74% (64 elevi) au afirmat că *practică selecția deșeurilor*, alții 10,89% (17 elevi) nu practică selecția deșeurilor, iar 49,35% (77 elevi) afirmă că practică selecția deșeurilor parțial sau ocazional, ceea ce deducem este faptul că elevii nu aplică în practică cunoștințele acumulate la lecții și în decursul anilor.

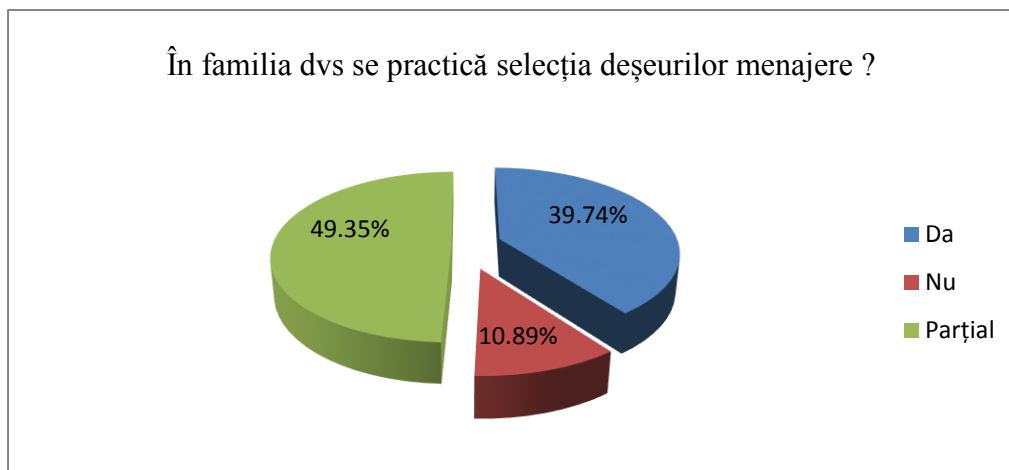


Fig.11. Selecția deșeurilor menajere

Analizând fig.12 deducem că 45,51% (71 elevi) *dispun de urne sau tomberoane de gunoi selective* în preajma casei sau în imediata apropiere a casei, pe când 54,49% (85 elevi) afirmă că *nu dispun de urne* de selectare a gunoiului, alarmant este faptul că foarte mult se promovează selectarea deșeurilor menajere prin diverse reclame, pliante, flyere, la orele petrecute în școli.

În urma conversației cu elevii la capitolul respectiv am primit un răspuns mai detaliat la nedumerirea de ce nu se selectează deșeurile menajere o data ce vorbim atât de mult despre EE, EM am dedus însă că populația nu este asigurată la 100% cu tomberoane cu predestinație selectivă a deșeurilor și, în cel mai bun caz, majoritatea populației este nevoită să achiziționeze câte un tomberon pentru gunoi în gospodărie, unde depozitează toate deșeurile menajere, care mai apoi sunt evacuate de mașina de gunoi o data în săptămână. Iar în cazurile nefavorabile populația este nevoită să colecteze deșeurile menajere și din lipsa tomberoanelor din apropiere sau din cauza că sunt mereu pline și să le transporte în alte localități sau, în cel mai rău caz, să le arunce în locuri mai puțin populate sau la margine de pădure, drum.

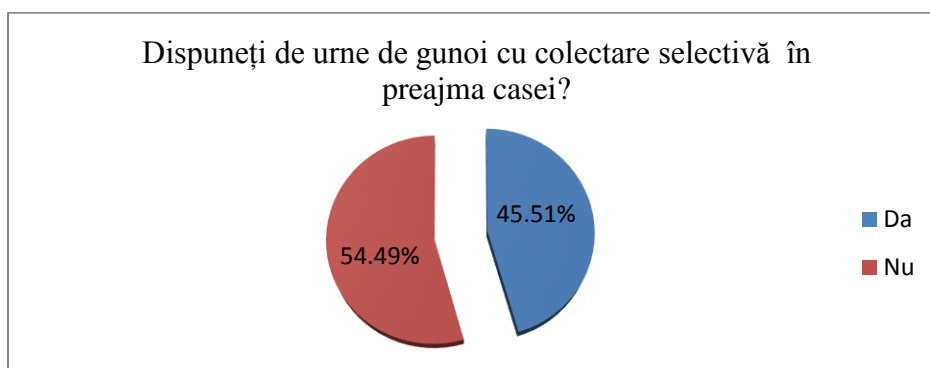


Fig.12. Colectarea deșeurilor în urnele de gunoi

În fig.13 sunt reprezentate răspunsurile la întrebarea cât de des au participat la drumeții în natură în decursul anului, indiferent de situație, cu colegii de clasă, cu familia: 56,41% (88 elevi) au specificat că au participat de *câteva ori* în decursul unui an, 10,25% (16 elevi) au selectat răspunsul că au mers *o singură dată*, 23,07% (36 elevi) nu au mers *niciodată*, iar 10,25% (16 elevi) organizează *frecvent* drumeții în natură.

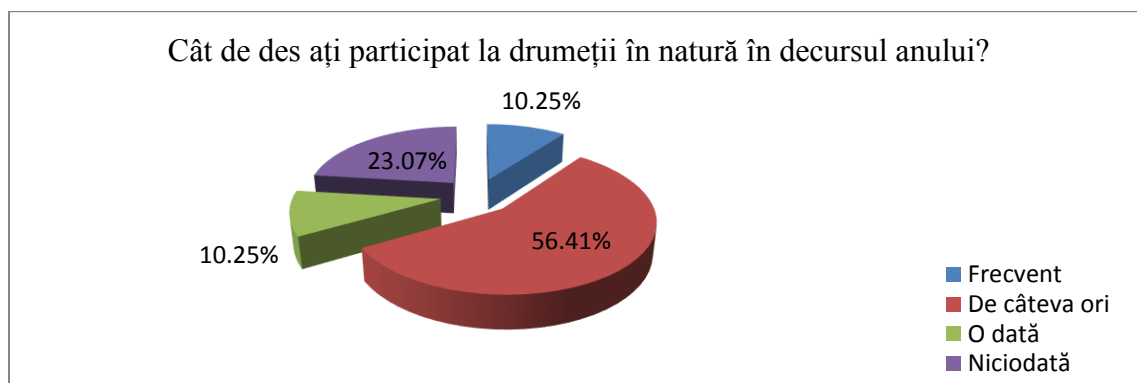


Fig.13. Participarea la drumeții

La întrebarea cu numărul doisprezece am oferit 5 variante de răspuns: plantez copaci, nu arunc deșeuri pe jos, organizăm cu familia activități de salubritate, nimic sau altele cu opțiunea de a selecta răspunsurile corespunzătoare. 51,93% (81 elevi) au selectat răspunsurile că *plantează copaci* și că *nu aruncă deșeuri pe jos*. Alții 39,74% (62 elevi) au selectat varianta de răspuns că *nu aruncă deșeuri pe jos*, 5,77% (9 elevi) au selectat toate variantele de răspuns în afară de opțiunea nimic. 1,92% (3 elevi) au menționat că organizează cu familia activități de salubritate, iar 0,64% (1 elev) a selectat răspunsul că nu organizează nici o activitate pentru a proteja mediul.

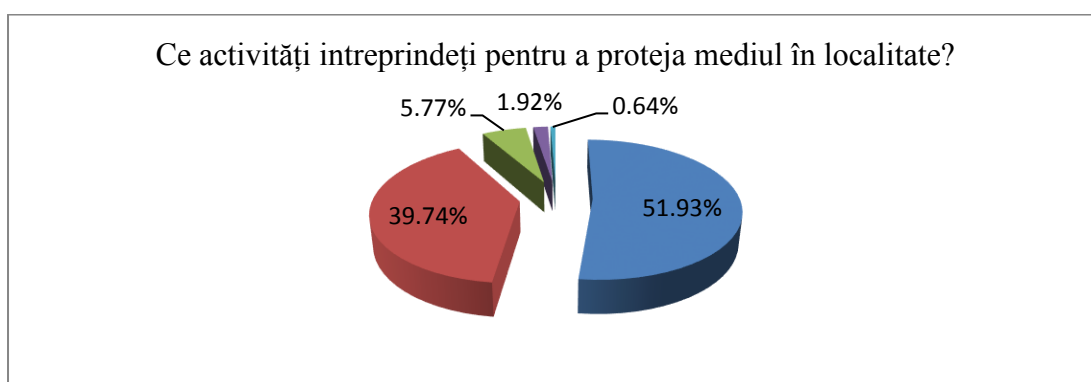


Fig.14. Activități întreprinse pentru a proteja mediul

La întrebarea cu numărul 13 am primit cele mai diverse variante de răspuns, părerile elevilor nu au coincis, astfel am reușit să înțelegem că fiecare respondent a îndeplinit individual chestionarul și nu s-au consultat între ei. Cea mai mare parte din respondenți 37,17% (58 elevi) au încercuit toate patru variante de răspuns *familia, personal, instituția de învățământ, sursele de informare*, urmată

de 14,74% (23 elevi) care consideră că personal trebuie să se ocupe de dezvoltarea lor ecologică, 12,82% (20 elevi) consideră că familia și instituția de învățământ sunt cele care se ocupa de dezvoltarea competenței ecologice.

Primele cunoștințe în domeniul ecologic și de protecție a mediului trebuie să fie promovate începând cu vârsta fragedă, atunci când poți modela copiii, respectiv *familia ocupă locul de frunte în acest clasament, acest răspuns a fost selectat de doar 7,05% (11 elevi), urmată mai apoi de instituția de învățământ care a fost selectată de 2,56% (4 elevi), locul trei ar reveni opțiunii de a te dezvolta personal, apoi ultimul loc revenindu-le surselor de informare 3,85% (6 elevi).*

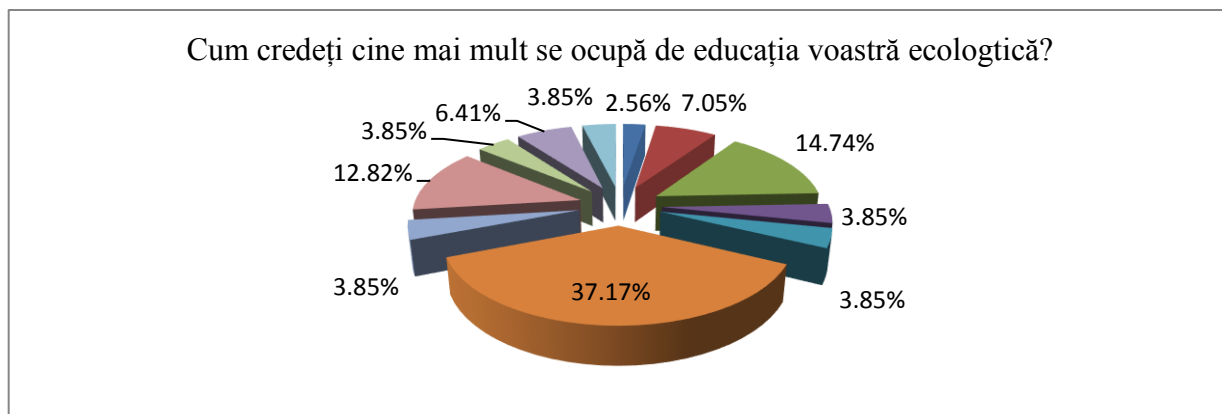


Fig.15. Agenții educației ecologice

Analizând fig.16 observăm că 55,12% (86 elevi) au răspuns că au discutat *frecvent* despre protecția mediului, ceea ce denotă faptul că o parte din elevii nu sunt indiferenți față de mediu, alții 40,38% (63 elevi) au selectat răspunsul că *foarte rar* au discutat despre protecția mediului, iar 3,84% (6 elevi) *nu au discutat* defel despre protecția mediului în decursul anului.

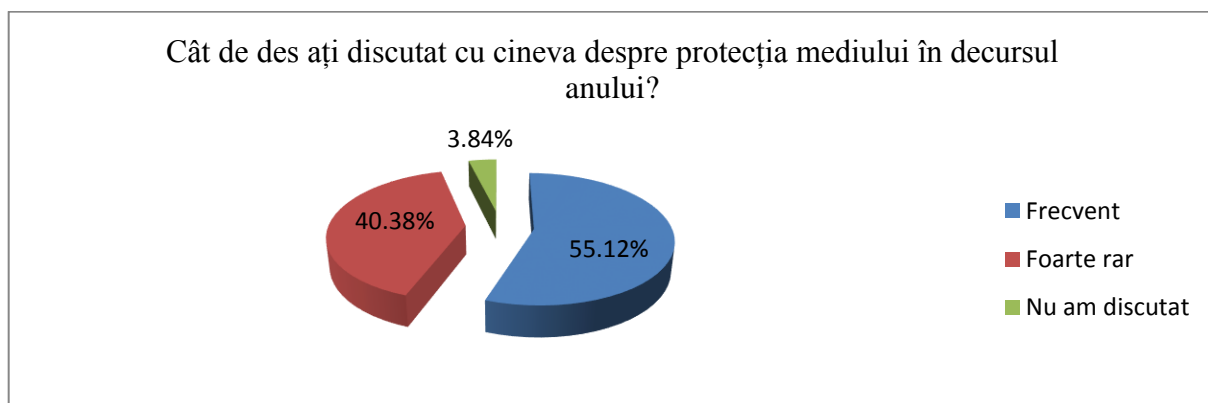


Fig.16. Discuții despre protecția mediului

La ultima întrebare am dorit să concretizăm care după opinia elevilor este etapa în care se pun bazele formării competenței ecologice a unei personalități (vezi fig.17), marea majoritate a respondenților au oferit răspunsul corect la întrebare constituind 60,90% (95 elevi) specificând că

încă de la treapta *preșcolară*, fiind urmată de 30,77% (48 elevi) la treapta *gimnazială*, și 8,33% consider că la treapta primară.

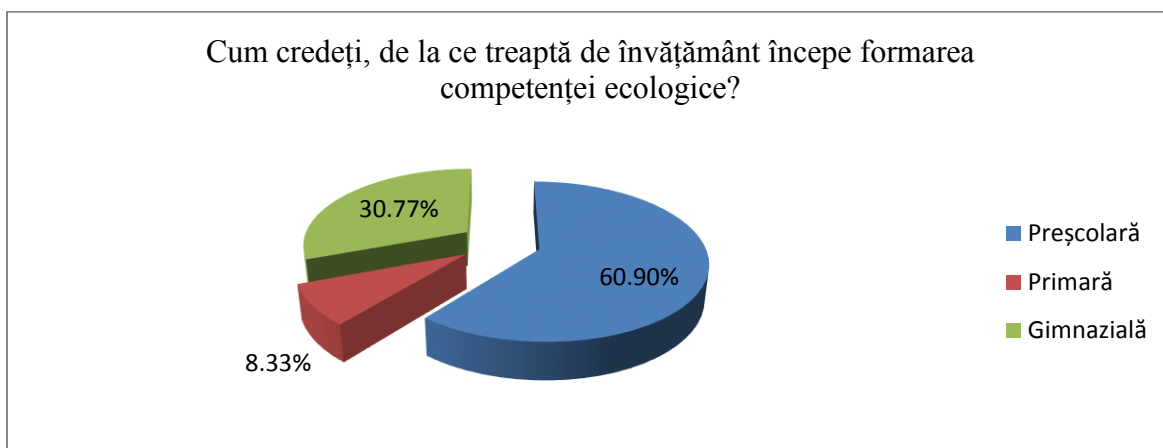


Fig.17. Studierea educației ecologice

Dezvoltarea *cunoștințelor de ordin ecologic* trebuie să înceapă încă din copilărie, fiind promovate de părinți, prieteni, instituții de învățământ, administrația locală, de sursele de informare în masă (pliante, flyere, mass-media, Tv, radiou). Elevii trebuie să simtă că fac parte din natură și să-și dezvolte simțul responsabilității față de aceasta, să-și formeze deprinderi de ocrotire a mediului, să-și modeleze un comportament adecvat, fiind în tandem cu mediul în care își desfășoară activitatea, identificând cu ușurință pe cei care încalcă regulile. Trebuie să încurajăm un comportament adecvat, pozitiv ecologic durabil față de natură și mediu înconjurător prin diverse *modalități* și să le dezvoltăm *competența ecologică* încă de la vârste fragede. Preșcolarii sunt cei mai ușor de manevrat, datorită atenției și receptivității de care dau dovadă, ei sunt doritori de a cunoaște ceva nou, tot ce-i înconjoară provoacă interes, sunt curioși și predispuși unor noi aventuri de cunoaștere, care capătă noi cunoștințe odată cu înaintarea în vârstă.

Necătând la faptul că anual sunt cadrele didactice care prin diverse activități corespunzătoare vârstelor încearcă să promoveze cât mai mult dragostea față de natură, să propună măsuri de protecție a mediului, astfel concentrând atenția elevilor la valori, îmbogățindu-le cunoștințele, elevii își formează capacități și atitudini pentru protecția mediului. Analizând răspunsurile elevilor la chestionar putem menționa că per general elevii dispun de *competențe slab dezvoltate spre moderat dezvoltate* despre mediu și componentele sale. Este nevoie de mai multă muncă asiduă pentru a percepe și a asimila informația, ca perspectivă ar fi promovarea valorilor de ordin ecologic prin diverse activități suplimentare extrașcolare, extracurriculare unde elevul ar putea utiliza propria gândire în elaborarea unui pliant, flyer care ar contribui la dezvoltarea competenței ecologice a întregului grup de elevi sau chiar a întregii comunități.

În concluzie putem menționa că respondenții chestionați dispun de o informație amplă însă nu o pot implementa în practică, întâmpinând o serie de dificultăți precum: *lipsa tomberoanelor pe*

lângă/ apropierea caselor, lipsa surselor financiare suficiente pentru a-și pute procura propriile tomberoane, autoritățile locale adesea sunt indiferente la solicitările populației, dezinformarea populației duce la degradare, de aceea se încearcă prin diverse spoturi să se promoveze dragostea față de natură, elevii dețin un interes sporit față de mediu, deoarece conștientizează că mediul este existența noastră, măsurile care sunt întreprinse față de mediu nu sunt o povară, ci sunt executate cu mare atenție și interes pentru a căpăta noi experiențe și cunoștințe în domeniu.

METODE MODERNE DE EVALUARE A REZULTATELOR ÎNVĂȚĂRII

Lilia NIMERENCO, Liceul Teoretic „Traian”, mun. Chișinău, Republica Moldova,

<https://orcid.org/0000-0002-3384-5080>

CZU: 37.091.27

DOI: 10.46727/c.04-05-11-2022.p147-150

Rezumat: Metodele de evaluare sunt multe și fiecare cadru didactic își alege metodele cele mai potrivite pentru elevii săi. În acest articol sunt descrise metodele de evaluare tradiționale, dar, în același timp, și metodele moderne ce includ utilizarea deversor aplicații digitale moderne. Elevii mult mai simplu acceptă utilizarea unor aplicații ce fac evaluarea în formă de joc, ceea ce îi încurajează să fie mai atenți, dar concomitent și responsabili față de temele învățate. Ca concluzie, îmbinarea metodelor tradiționale cu cele moderne digitale măresc eficacitatea învățării și motivează elevii spre o învățare mai bună.

Abstract: evaluation methods are many, and each teacher chooses the most suitable methods for his students. This article describes traditional evaluation methods, but also modern methods that include the use of modern digital applications. Students more simply accept the use of applications that make assessment in the form of a game, which encourages them to be more attentive, but simultaneously and responsible towards the themes learned. As a conclusion, combining traditional and modern digital methods increases the effectiveness of learning and motivates students towards better learning.

Cuvinte cheie: evaluare, observarea, investigația, proiectul, portofoliul, conferința, autoevaluarea, aplicații digitale.

Într-o societate ce mereu e în schimbare, avem nevoie de cunoașterea, înțelegerea și însușirea competențelor specifice secolului în care trăim. Consider că este important să formăm competențele, să le evaluăm și să-i determinăm pe elevi să fie participanți activi la propria evaluare și învățare. Noi, cadrele didactice, trebuie să stăpânim toate metodele și instrumentele de evaluare și să le aplicăm la clasa de elevi, în funcție de particularitățile de vârstă. În timpul de azi, când suntem conduși de roboți, noi, profesorii suntem mereu în căutarea de noi soluții pentru salvare. Utilizarea permanentă a strategiilor de evaluare necesită, de asemenea, schimbarea instrumentelor și tehnicilor de evaluare.

Metodele de evaluare sunt clasificate în două grupe mari:

- a) Metode tradiționale: probele orale, probele scrise și probele practice.
- b) Metode moderne: observarea, investigația, proiectul, portofoliul, conferința și autoevaluarea.

Metodele moderne de evaluare au un caracter complementar și alternativ, deoarece ele vin în sprijinul metodelor tradiționale, fiind folosite pentru evaluarea cunoștințelor școlare din punct de vedere al libertății profesorului față de realizarea activității elevilor.

Observarea sistematică a activității elevilor și a comportamentului în timpul activității de instruire este o metodă de evaluare ce îi permite profesorului să obțină diverse informații, acestea la rândul lor nu le putem obține cu ajutorul metodelor tradiționale. Observarea este de cele mai multe ori remarcată prin aprecieri verbale despre activitatea sau răspunsurile pe care elevii le dau. Această metodă este foarte importantă în cazul elevilor cu cerințe speciale, dar subiectivitatea ei, timpul alocat și necesitatea utilizării altor metode de evaluare în combinație cu aceasta reprezintă un mare dezavantaj al folosirii la clasă.

Profesorul, poate înregistra informațiile folosind această metodă prin cinci modalități, și anume, cu ajutorul fișei de observații curente, fișei de evaluare calitativă, scării de clasificare, listei de control sau verificare și a fișei de caracterizare psiho-pedagogică (folosită îndeosebi la finalul unui ciclu de studiu). Fișa de evaluare se completează de învățător și cuprinde date care prezintă informații despre evenimentele importante identificate.

Investigația este metoda prin care elevul rezolvă o sarcină didactică, aplicând în mod creator cunoștințele însușite, având posibilitatea de a explora situații noi de învățare în timpul unei lecții. Metoda necesită stabilirea unei sarcini de lucru cu instrucțiuni concrete, înțelegerea lor de către elevi înainte de a se apuca de rezolvare, prin care să dea dovadă de multe cunoștințe și capacități. Investigația pentru a fi realizată necesită resurse materiale și timp precis, ceea ce reprezintă dezavantajul ale acestei metode.

Proiectul este metoda modernă de evaluare mai amplă ce se poate realiza atât individual, cât și în grup, într-o perioadă de timp mai mare. Elevii creează produse finale (ex. prezentările PPT), oferind feedback pe tot parcursul proiectelor și nu doar la sfârșit. Proiectul este tipul de evaluare ce îi motivează puternic pe elevi și care implică muncă multă, chiar și lucrul individual în afara clasei.

Etapile realizării unui proiect sunt:

- alegerea temei;
- planificarea activităților;
- cercetarea propriu-zisă;
- realizarea materialelor;
- utilizarea bibliografiei.

Metoda proiectului permite evaluarea următoarelor competențe:

- competența de a selecta informațiile utile;
- competența de a găsi și folosi metode de lucru corespunzătoare;
- competența de a folosi instrumente necesare;

- competența de a crea un produs final;
- competența de a susține proiectul.

Portofoliul este instrumentul de evaluare complex, ce urmărește, pe o perioadă mai mare de timp, progresul elevilor, experiența și rezultatele obținute în urma activităților desfășurate cu ajutorul celorlalte metode de evaluare: probele scrise, proiectul, autoevaluarea, observația etc. În practica școlară, portofoliul este denumit și "cartea de vizită" a elevului, deoarece acesta urmărește procesul global pe care elevul îl înregistrează, atât cunoștințele achiziționate, cât și atitudinile acestuia. În funcție de conținut, portofoliul poate fi de două feluri: portofoliu de evaluare și portofoliu de învățare. Portofoliul poate avea în componență teme de acasă, referate, fișe de lucru, eseuri, teste, teze, diplome, planșe, desene, etc.. Strategia de învățare pe care portofoliul o folosește este învățarea individualizată având la bază stilurile de învățare. Portofoliul permite profesorului să înțeleagă mai bine nevoile elevului, să stimuleze motivația, să programeze învățarea, ca să evalueze progresul și să propună acțiuni de remediere unde va fi necesar.

Conferința este însoțită de reflecții, jurnale, de întrebări și teste pentru a evalua competențele elevilor.

Autoevaluarea este o metodă de evaluare modernă ce dă din ce în ce mai bune rezultate și care are o funcție formativă ridicată, implicând elevii pentru a-și aprecia propriile rezultate, având ca punct de plecare criteriile de evaluare stabilite și comunicate de către profesor. Pentru a putea urmări obiectivele ce le au de realizat, indicele de performanță la care trebuie să ajungă și sarcinile ce le au de efectuat, elevii trebuie să fie încurajați să se autoevalueze. Pentru autoevaluare se pot utiliza grile de autoevaluare prin care i se permite elevului să își măsoare eficacitatea activității sale. Ca avantaje ale autoevaluării amintesc: participarea activă a elevului la formarea proprie, motivarea elevilor pentru a rezolva sarcinile de lucru, dezvoltarea atitudinii pozitive față de învățatură, promovarea relației de comunicare dintre elev-profesor și elev-elev, descoperirea lacunelor și îmbunătățirea lor. În momentul în care nu se utilizează în mod frecvent și nu se realizează în mod concret și prin note, autoevaluarea își pierde din valoare, ceea ce constituie un dezavantaj, alături de necunoașterea criteriilor de evaluare.

Metodele digitale se integrează perfect în evaluarea elevilor, devenind o necesitate în sistemul educațional de azi. Aceste inovații au devenit un mediu de învățare efectiv și produc beneficii pentru învățare.

Utilizarea aplicației digitale „KAHOOT” este o platformă gratuită cu ajutorul căreia se pot crea teste interactive.



Figura 1. Aplicația KAHOOT

A fost inventată pentru a fi accesibilă tuturor persoanelor, la clasă sau în alte medii de învățământ din întreaga lume. Aplicația data am folosit-o intens în perioada de muncă la distanță.

Avantajele utilizării aplicației KAHOOT:

- Pentru profesori:
 - Îmbunătățirea calității actului de predare-învățare-evaluare;
 - Ridicarea standardelor la nivelul competențelor digitale;
 - Dezvoltarea creativității în proiectare.
- Pentru elevi:
 - Îmbunătățirea abilităților digitale;
 - Dezvoltarea autocontrolului;
 - Înțelegerea reciprocă;
 - Dezvoltarea încrederii de sine.

În cadrul orelor am folosit această aplicație, fiind pe placul elevilor, percepend-o ca pe un joc și sunt relaxați și dornici de a interacționa și mai mult cu tehnologia digitală.

Bibliografie:

1. CABAC ,V. Strategii de evaluare. Simpozion Internațional. Chișinău, 1997, p.279-283
2. CERGHIT, I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Iași: Editura Polirom, 2008, ISBN: 978-973-46-1016-7
3. CUCOȘ, C. Teoria și metodologia evaluării. Iași: Editura Polirom, 2008, ISBN:978-973-46-0936-9.

INDIVIDUALIZAREA ȘI DIFERENȚIEREA INSTRUIRII – FACTORI IMPORTANTI ÎN FORMAREA ATITUDINILOR DE ÎNVĂȚARE

Alexandra NOUR, doctor, lector universitar,

<https://orcid.org/0000-0002-7283-6427>

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

CZU: 373.1.015.3

DOI: 10.46727/c.04-05-11-2022.p151-155

Rezumat: În articol se elucidează importanța individualizării și diferențierii în formarea atitudinilor de învățare. Se caracterizează sistemul de acțiuni implementate pentru a studia trăsăturile individuale și de vârstă ce servesc drept bază fundamentală pentru realizarea instruirii individualizate. Sunt descrise tehnicile de diferențiere și individualizare a instruirii ce vizează o gradare a sarcinilor educaționale, potrivit posibilităților individuale și a ritmului propriu de dezvoltare al fiecărui individ, astfel încât randamentul să fie asigurat pentru toți.

Cuvinte-cheie: individualizare, diferențiere, atitudini, învățare, particularități individuale, strategii, obiective, conținuturi, funcții, interese cognitive.

Summary: The article elucidates the importance of individualization and differentiation in the formation of learning attitudes. The system of actions implemented to study the individual and age characteristics that serve as the fundamental basis for the realization of individualized training is characterized. The techniques of differentiating and individualizing the training aimed at grading the educational tasks are described, according to the individual possibilities and the own pace of development of each individual, so that the yield is ensured for all.

Key words: individualization, differentiation, attitudes, learning, individual particularities, strategies, objectives, contents, functions, cognitive interests.

Învățământul diferențiat și individualizat, potrivit cu forțele intelectuale ale elevilor, cu aptitudinile și cu nivelul lor de pregătire, reprezintă o preocupare constantă a pedagogiei. Individualizarea și diferențierea instruirii presupune ca fiecare educabil să învețe independent, folosind materiale conform nevoilor sale, iar rolul profesorului este de a supraveghea și stimula activitățile discipolilor. Aceasta oferă fiecărui educabil dreptul de a se dezvolta integral și armonios, în propriul ritm, fiind încurajat mereu să-și aleagă singur activitatea, în funcție de ritmul său propriu și preferințele sale.

Plasând învățarea în contextul procesului de instruire, psihologia educației oferă un sens restrâns al acestui concept. Astfel, învățarea este o activitate sistemică, dirijată, desfășurată într-un cadru organizat, orientată în direcția asimilării de cunoștințe și a formării structurilor psihice și de personalitate [4].

Fiind organizat gradual și diferențiat pe cicluri și profiluri, cu finalități precise pentru fiecare ciclu, rezultatul învățării școlare trebuie privit sub două aspecte: unul informativ – care constă în extragerea și stocarea unui conținut informațional util, și altul formativ – care se exprimă în formarea și transformarea aparatului cognitiv al elevului, în formarea și dezvoltarea personalității [3].

Atitudinea ca parte componentă a structurii personalității reprezintă un factor esențial în procesul de învățare, deoarece ea face ca această activitate să se producă și să se autosustină, este raționalizatoare de efort și timp, stimulative pentru reușita și performanța celui care învață. Deci, pentru a fi eficientă, învățarea trebuie însoțită nu doar de experiența cognitivă pe care o are subiectul, ci și de un suport energetic, dinamogen, orientativ. Astfel, atitudinea care este parte componentă a personalității umane, are rolul de a orienta, organiza, activa și optimiza procesul de învățare al elevului prin individualizarea și diferențierea obiectivelor, conținuturilor și strategiilor didactice [5].

În viziunea cercetătorului I. Cerghit individualizarea și diferențierea presupune „organizarea și desfășurarea procesului de învățământ pe măsura posibilităților reale ale elevilor, dându-se seama de particularitățile de vârstă, sex, nivelul pregătirii anterioare, precum și de deosebirile individuale, de potențialul intelectual și fizic al fiecărui elev în parte” [2]. Aceste cerințe se referă atât la obiectivele, conținutul și volumul celor studiate în școală, cât și la modalitățile de predare-învățare.

Instruirea diferențiată constituie o modalitate de optimizare a procesului de învățământ și care are în vedere desfășurarea procesului de predare - învățare pe baza unor strategii didactice adaptate posibilităților diferite ale elevilor, capacităților lor de înțelegere și de lucru proprii unor grupuri de elevi sau chiar fiecărui elev în parte [8].

Dezvoltarea unui sistem de acțiuni pentru fiecare elev în baza trăsăturilor individuale de vârstă - aceasta este o provocare pentru cadrele didactice pentru a pune în practică realizarea instruirii individualizată. Principala sursă de elemente ale acestui sistem este de a studia elevul. Un studiu sistematic al copilului ar trebui să fie început cu studiul condițiilor familiei, următoarea secțiune în sistemul de studiere a copilului reflectă nivelul aproximativ de dezvoltare în ansamblu atât cognitiv, cât și disponibilitatea pentru învățare: caracteristicile atenției și percepției, vocabularul elevului, nivelul de lectură și abilitatea de a calcula, a scrie, aptitudinile independente, interesul pentru școală și pentru învățare, posedarea manierelor de comportament, atitudinile față de colegi și poziția lui în colectiv.

Datorită prezenței unor diferențe individuale ale elevilor apare întrebarea, cum se organizează activitățile educaționale, astfel încât acestea să activeze fiecare elev. Rezolvarea acestei probleme este o preocupare majoră a individualizării procesului educațional. Necesitatea de a pune în aplicare principiul de abordare individuală este asociată cu contradicțiile semnificative între obiectivele comune pentru toți elevii dintr-o clasă sau alta, cu conținutul și abilitățile individuale ale fiecărui elev, între forma colectivă a procesului de învățământ și caracterul individual al însușirii materialului didactic și al dezvoltării elevilor etc. Același tip de contradicții există între obiective, conținuturi, forme de învățământ și de aptitudini individuale, abilitățile și interesele copilului [6].

Firește, rezultatele studiului elevilor, care în principal se efectuează prin metoda convorbirilor sunt de obicei aproximativ - obiective. Să atragem atenția asupra caracteristicilor pe care, în primul rând, trebuie să le luăm în considerare în procesul individualizării învățământului și problemele de diagnosticare a acestor caracteristici. Mai întâi de toate, aici ne referim la proprietatea complexă - nivelul dezvoltării mentale a elevului. Capacitățile de învățare sau aptitudinile de învățare, prin definiție se caracterizează prin capacitatea mentală a elevului, adică capacitatea de a ajunge într-o perioadă mai scurtă la un nivel mai ridicat de însușire. Criteriile de determinare a capacității de învățare sunt viteza de asimilare, flexibilitatea procesului de gândire și relația dintre componentele concrete-abstracte în gândire.

În cadrul lecției pedagogul trebuie să se ocupe cu formarea de interese cognitive. Interesele educaționale în procesul de învățare trebuie să fie luate în considerare din două puncte de vedere:

- interesul determinat în procesul de învățare, lucru care crește motivația de a activa în mod activ;
- integrarea deja existentă, a intereselor individualizate și formarea altor noi, ele având un caracter individual [6].

Unul din cele mai efective și comode metode de diagnosticare a cunoștințelor, a abilităților și a competențelor, în comparație cu alte metode de control sunt testele. Testul la obiect este format din sarcini scurte, în care un elev trebuie să reacționeze sau să răspundă la ea sau o combinație în care răspunsul este propus (selectarea răspunsului corect, combinarea elementelor necesare și altele).

Pentru a studia interesele cognitive cele mai frecvente metode sunt observarea și conversația. Observația, ca metodă psihologică constă în consemnarea sistematică și riguroasă, amănunțită și clară a tuturor reacțiilor și formelor de conduită cuprinse în programul unei cercetări, care privește un anumit aspect al dezvoltării psihice. Ca metodă de cercetare, ea trebuie să îndeplinească o serie de condiții – să fie completă și precisă, ceea ce presupune un plan prealabil bine elaborat. Cu cât se vor face mai multe și mai complete relatări exacte, cu atât observația își va atinge scopul, cu condiția ca să fie notate mai ales fapte și condiții considerate semnificative din punctul de vedere al sarcinilor temei de cercetare. De aceea trebuie stabiliți în prealabil itemii observației. În al doilea rând trebuie să fie orientată bine spre toate felurile de comportamente și reacții care cuprind caracteristicile sau conduitele implicate la obiectivul cercetării.

Deoarece psihicul omului este legat de activitatea sa, se manifestă în acțiunile și faptele sale, observarea acestor acțiuni, a actelor sale de conduită, a manifestărilor sale verbale etc., precum și analiza lor, cunoașterea științifică, în anumite limite, a psihicului uman este posibilă pe bază de observație.

Tehnicile de diferențiere și individualizare a instruirii vizează o gradare a sarcinilor educaționale, potrivit posibilităților individuale și a ritmului propriu de dezvoltare al fiecărui individ, astfel încât randamentul să fie asigurat pentru toți. Putem sublinia, în acest sens, rolul deosebit de important al cadrului didactic în generarea unui climat de încredere în posibilitățile individului încât să combată complexul de inferioritate pe care îl trăiesc mulți dintre cei care nu pot atinge performanțele ridicate și, de asemenea, să combată atitudinea de uniformizare a condițiilor de învățare și dezvoltare pentru indivizii capabili de performanțe.

Învățarea individualizată și diferențiată are ca scop eliminarea unor lacune din cunoștințele și deprinderile însușite de elevi, atingerea performanțelor minimale acceptate, iar rolul cel mai important, în acest tip de învățare, îl are îmbogățirea și aprofundarea cunoștințelor acelor elevi capabili de performanțe superioare. Descoperirea elevilor capabili de performanțe trebuie să constituie o prioritate în activitatea educabililor, deoarece aceștia vor fi potențiali olimpici, oameni de știință, etc. Se pot numi elevi superdotați doar acei elevi care prezintă capacități superioare vârstei lor, iar talentați sunt acei elevi care dovedesc calități deosebite în anumite domenii precis definite, acestea apar evidente în urma aplicării și interpretării rezultatelor unor probe de evaluare inițială. Pentru munca diferențiată în învățământul preuniversitar doar pedagogul este cel care planifică și asigură activități care sunt potrivite fiecărui elev, dându-i posibilitatea să reflecte, bineînțeles că într-o măsură oarecare, în privința procesului de învățare, sprijinindu-l și încurajându-l [8].

Activitatea de diferențiere trebuie orientată spre acele aspecte care influențează randamentul școlar. Orice activitate de diferențiere a instruirii trebuie să pornească întotdeauna de la sesizarea trăsăturilor, dar și a deosebirilor dintre subiecți manifestate pe mai multe planuri. Aceste trăsături îi diferențiază pe elevi reprezentând operația inițială, premisă a oricărei acțiuni de tratare diferențiată, astfel, pedagogul va ști cum să-și orienteze intervenția educativă, adaptând-o în raport cu trebuințele fiecăruia, dar și pentru dezvoltarea sentimentelor favorabile apartenenței la grup.

Activitatea diferențiată cu elevii ciclului primar trebuie să urmărească ca obiectiv major particularitățile individuale ale elevilor, organizarea și desfășurarea procesului educațional. Este necesar ca activitatea educațională, pornind de la nivelul real, atins de elev în fiecare moment dat să se urmărească impulsivitatea dezvoltării și pregătirii lui la un nivel superior, prin solicitarea la eforturi din ce în ce mai mari, dar obiectiv posibile pentru el. Din experiența practică se pot enumera câteva trăsături generale în care se exprimă funcțiile principale ale diferențierii activității educaționale a elevilor:

- Crearea unor condiții special, pentru realizarea obiectivului major al instruirii diferențiate.
- Selectarea tehnicilor de diferențiere a instruirii menite, care să asigure obținerea unor rezultate mai bune în pregătirea elevilor ,

- Creșterea nivelului general al performanțelor școlare, prin metode de lucru adecvate particularităților diferitor grupe de elevi și prin motivarea elevilor către procesul de învățare.
- Tratarea adecvată a elevilor în cadrul lecțiilor și a altor activități, inclusiv cele extrașcolare, trebuie să-i încadreze atât pe cei care întâmpină dificultăți, au nevoie de ajutor suplimentar, cât și pe cei capabili să lucreze într-un ritm mai rapid, să-și aprofundeze cunoștințele într-un anumit domeniu în cadrul unor activități complementare lecțiilor.

Astfel funcția fundamentală a diferențierii constă în adaptarea acestui cadru general la nivelul fiecărei individualități în așa fel, încât aceasta să-și însușească cel puțin volumul de cunoștințe, priceperi și deprinderi prevăzute de curricula școlară [5].

Individualizarea și diferențierea instruirii reprezintă un proces continuu de adaptare și aplicare a unui demers didactic la situații particulare ale elevului, presupune capacitatea pedagogului de a proiecta și realiza activități didactice în raport cu particularitățile de dezvoltare bio-psiho-educative ale fiecărui elev și adaptarea/readaptarea elevului la exigențele și modalitățile de organizare ale instruirii, la standardele instructive și educative. Individualizarea permite de a valorifica la maximum potențialul fiecărui elev, de a crea demersuri eficiente pentru realizarea obiectivelor învățării. Activitatea de diferențiere și individualizare este direcționată spre personificarea procesului educațional: obiective, conținuturi, metode și procedee didactice raportate la achizițiile prezente la elev.

Bibliografie:

1. CALLO, T., PANIȘ A., ANDRIȚCHI, V., AFANAS, A., VRABII, V., Educația centrată pe elev. Ghid metodologic . Chișinău: Print-Caro SRL, 2010.
2. CERGHIT, I. Metode de învățământ. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2006.
3. CHICU, V., DANDARA, O., SOLCAN, A. Psihopedagogia Centrată pe Copil (coord. GuțuV.). CEP USM, Chișinău, 2008.
4. NEACȘU, I. Metode și tehnici de învățare eficientă. București: Editura Militară, 1990.
5. PANICO, V., NOUR, A. Aspecte teoretice și praxiologice ale diferențierii și individualizării instruirii. În: Studia Universitatis Moldaviae. Chișinău: CEP USM, 2016, nr. 9 (99).
6. PASCARU, D. Fundamente psiho-pedagogice ale diferențierii și individualizării demersului didactic în cadrul formării profesionale inițiale. Teză de doctor în pedagogie, Chișinău. USM, 2016.
7. PATRAȘCU, D. Tehnologii educaționale. Chișinău: Î.S.F.E.-P. „Tipografia Centrală”, 2005.
8. RADU, I. Învățământul diferențiat: Concepții și strategii. Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1978.

TIC - STRATEGIE INTERACTIVĂ ÎN FORMAREA ATITUDINILOR INTERPRETATIVE

Viorica OBOROCEANU, dr. în științe ale educației, lector universitar

<https://orcid.org/0000-0003-2591-0927>

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, din Chișinău, Republica Moldova

CZU: 373.3:004.4

DOI: 10.46727/c.04-05-11-2022.p156-162

Rezumat. Textul este un factor - reper în formarea atitudinilor interpretative, el se pretează unei examinări funcționale. Pentru elevi, textul literar este o sursă originală de informare prin raportarea ideilor și valorilor proprii la cele transmise de text, prilejuindu-le totodată o gamă complexă de emoții și sentimente prin întâlnirea cu situații de viață care ilustrează diferite tipuri de comportamente umane.

Utilizarea TIC în receptarea textului literar permite să abordăm individual elevul, folosind sarcini pe mai multe niveluri; implică fiecare elev într-un proces cognitiv activ; îl învață să găsească, să selecteze și să folosească informații pentru a rezolva varii situații; încurajează formarea atitudinii elevului față de textul literar din perspectiva principiilor educației literar-artistice, lansează un sistem de valori.

Cuvinte-cheie: text literar, receptare, interpretare, atitudini, atitudini interpretative, TIC.

Summary. The literary text is par excellence generator of attitudes. The text is a landmark factor in the formation of interpretative attitudes, it lends itself to a functional examination. For students, the literary text is an original source of information by relating their own ideas and values to those transmitted by the text, at the same time giving them a complex range of emotions and feelings by encountering life situations that illustrate different types of human behavior. The use of ICT in the reception of the literary text allows us to approach the student individually, using multi-level tasks; involves each student in an active cognitive process; teaches him to find, select and use information to solve various situations; encourages the formation of the student's attitude towards the literary text from the perspective of the principles of literary-artistic education, launches a system of values.

Key words: literary text, reading, reception, interpretation, cognition, attitudes, interpretative attitudes, ICT.

Secolul al XXI-lea este secolul integrării active a tehnologiilor informaționale și comunicaționale în procesul de învățare. Tehnologia informației devine o parte integrantă a vieții moderne, comunicarea fiind unul dintre ingredientele principale pentru reușită. O bună comunicare vizează înțelegerea informației, dobândirea de noi abilități, formularea/punerea de întrebări și transmiterea informațiilor cu ușurință. Astfel, aplicarea TIC extinde posibilitatea de activitate independentă, formează deprinderea activității de cercetare, oferă acces la diverse sisteme de referință, biblioteci electronice, alte resurse informaționale, și în general, contribuie la îmbunătățirea calității educației.

Curriculum național: învățământul primar stipulează competențele specifice disciplinei integrate Limba și literatura română: *Receptarea mesajului oral în situații de comunicare, manifestând atitudine pozitivă, atenție și concentrare; Receptarea textelor literare și nonliterare prin tehnici de lectură adecvate, dând dovadă de citire corectă, conștientă, cursivă și expresivă; Gestionarea experiențelor lectorale în contexte educaționale, sociale, culturale, dând dovadă de interes și preferințe pentru lectură* [2, p.18] din care deducem că, formarea și dezvoltarea competenței de comunicare reprezintă folosirea limbajului ca instrument pentru a împărtăși și a

colecta informații, a schimba idei și a explora în mod deschis o varietate de perspective, adaptând stilul și conținutul fiecărui individ.

Strategia didactică este modalitatea eficientă prin care profesorul îi ajută pe elevi să accedă la cunoaștere și să-și dezvolte competențele de comunicare, aptitudinile, sentimentele și emoțiile. Ea se constituie dintr-un ansamblu complex și circular de metode, tehnici, mijloace de învățământ și forme de organizare a activității, complementare, pe baza cărora profesorul elaborează un plan de lucru cu elevii, în vederea realizării cu eficiență a învățării. Ioan Cerghit subliniază faptul că *“strategiile schițează avantajul modalităților practice de atingere a țintei prevăzute și au valoarea unor instrumente de lucru”* [1, p.273]. El atribuie conceptului de strategie didactică patru conotații care se întregesc reciproc: “mod integrativ de abordare și acțiune”; “structură procedurală”; “înlănțuire de decizii”; “o interacțiune optimă între strategii de predare și strategii de învățare” [Idem, p. 274].

În contextul mediului de învățare, copilul își exteriorizează capacitățile intelectuale, priceperile, deprinderile, aptitudinile, sentimentele și emoțiile (vezi Figura 1), care ne confirmă trăirile elevului în mediul de învățare.

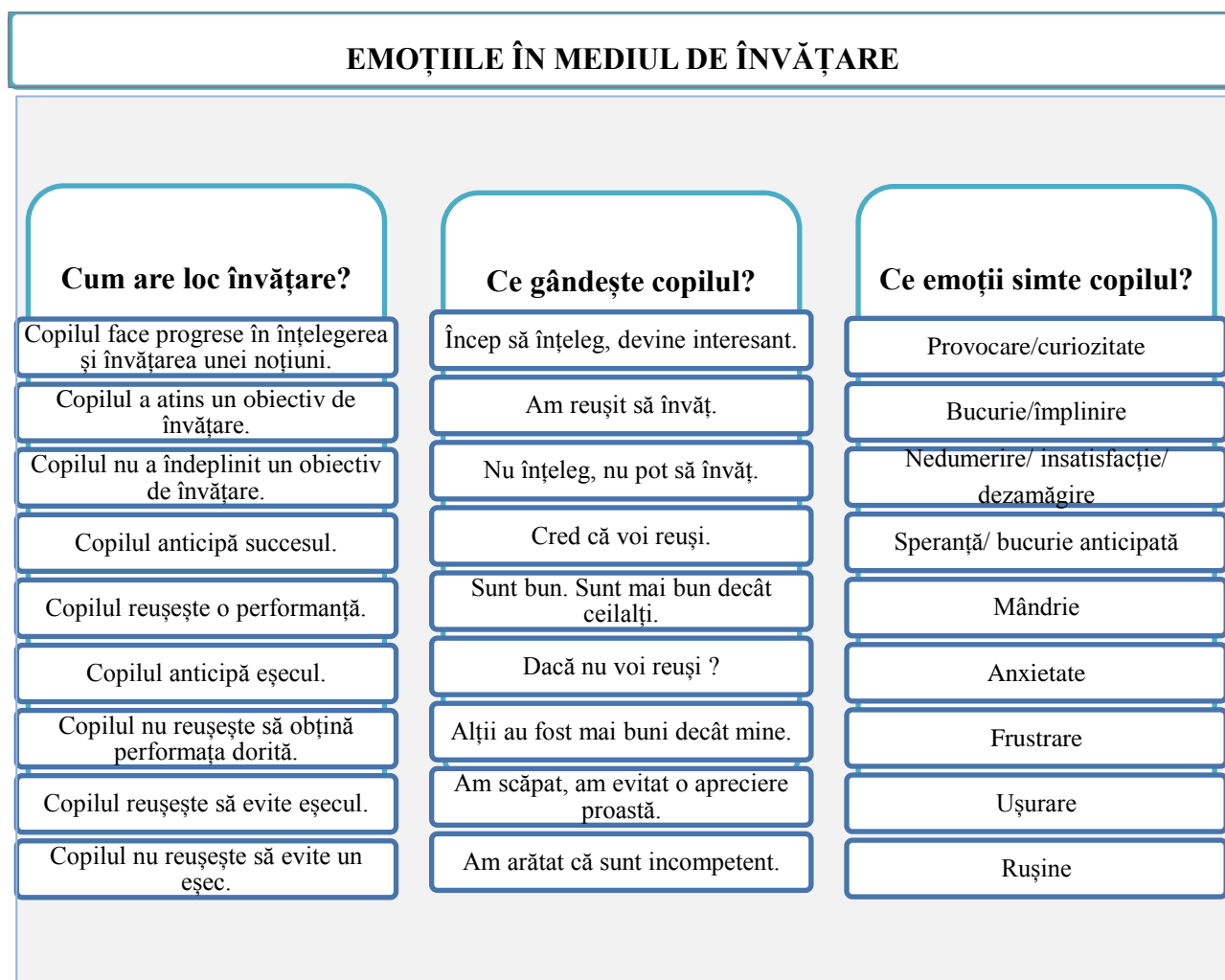


Figura 1. Emoțiile în mediul de învățare

Utilizarea TIC în receptarea textului literar permite să abordăm individual elevul, folosind sarcini pe mai multe niveluri; implică fiecare elev într-un proces cognitiv activ; îl învață să găsească, să selecteze și să folosească informații pentru a rezolva varii situații; încurajează formarea atitudinii elevului față de textul literar din perspectiva principiilor educației literar-artistice, lansează un sistem de valori. Folosirea sistematică a strategiilor de interacțiune între participanții la activitate, presupune desfășurarea unor relații de comunicare eficientă și constructivă în cadrul cărora, toți cei care iau parte la discuții, să obțină beneficii în planurile cognitiv, afectiv-motivațional, atitudinal, social și practic-aplicativ. Este vorba de o acțiune reciprocă de influențare cognitivă, socială și afectivă în cadrul grupurilor, deoarece strategiile interactive de grup dezvoltă o relație dinamică, de comunicare și de schimb de informații între indivizi, relație care depinde de influențele, conduitele, conflictele socio-cognitive desfășurate în sintalitatea grupului. În acest context, implementarea TIC în receptarea textelor literare se menționează ca una din cele mai eficiente modalități de formare a atitudinilor interpretative, deoarece TIC este un ansamblu de instrumente și resurse tehnologice aplicate pentru a comunica, a crea, a difuza, a stoca și a gestiona informația indicată pentru procesul didactic.

Mediul online a eliminat creta și buretele, dar folosirea de instrumente digitale le permite profesorilor să își prezinte informațiile într-un mod mai variat. Utilizarea TIC face posibilă realizarea de lecții:

- la un nivel estetic și emoțional înalt (animație, muzică);
- asigură vizibilitate;
- atrage o cantitate mare de material didactic;
- crește volumul de muncă prestată în lecție de 1,5-2 ori;
- asigură un grad ridicat de diferențiere a pregătirii (abordarea individuală a elevului, folosind sarcini pe mai multe niveluri).

Elevul care stăpânește abil și eficient tehnologiile informațiile are un nou stil de gândire, abordează evaluarea problemei apărute și organizarea activităților sale într-un mod fundamental diferit. Cu cât elevii învață mai devreme despre posibilitățile TIC, cu atât mai repede vor putea profita de cele mai noi metode de obținere a informațiilor și de transformare a acestora în competențe. Posesia acestora este pusă la egalitate cu calități precum capacitatea de a citi și de a scrie. În cadrul orelor de limba și literatura română, un accent important se pune pe lectură, aceasta fiind o reală sursă de informare, de formare a tinerei generații. Elevii învață să utilizeze textul, care îi ajută să găsească informații specifice unor domenii de cunoaștere diverse sau privitoare la realitatea cotidiană și îl „savurează” în timpul liber. Cu ajutorul TIC profesorul poate transforma textul dintr-un obiect static într-unul dinamic.

▪ **Softurile educaționale** reprezintă niște produse softare, disponibile în diverse formate care pot fi utilizate pe calculator și care reprezintă, de obicei, cu caracter multimedia interactiv, subiecte, teme, lecții, cursuri, unități de învățare etc., fiind alternative în raport cu metodele educaționale tradiționale [4]. Softurile educaționale pentru Limba și literatura română sunt programe atrăgătoare, fiind coerente ca imagine și text, au menirea să provoace elevii din punct de vedere cognitiv, motivându-i să fie activi în procesul de învățare.

▪ **Classroomscreen** [<https://classroomscreen.com>] cuprinde aplicații pentru organizare/prezentarea informațiilor; un instrument web gratuit, o tablă digitală care vă permite, pe lângă adăugarea de texte, să faceți cursurile mai interactive, instrument apropiat de o tablă obișnuită, include 19 widget-uri pentru a crea așteptări clare pentru elevii dvs., pentru a vă sprijini gestionarea timpului, pentru a colecta feedback și multe altele.



Una dintre cele mai noi completări este capacitatea de a efectua un sondaj de ieșire digital. Pur și simplu introduceți o întrebare în partea de sus și cereți elevilor să treacă pe lângă tablă sau computer și să atingă/dea clic pe fața zâmbitoare care reprezintă sentimentele lor în legătură cu întrebarea.

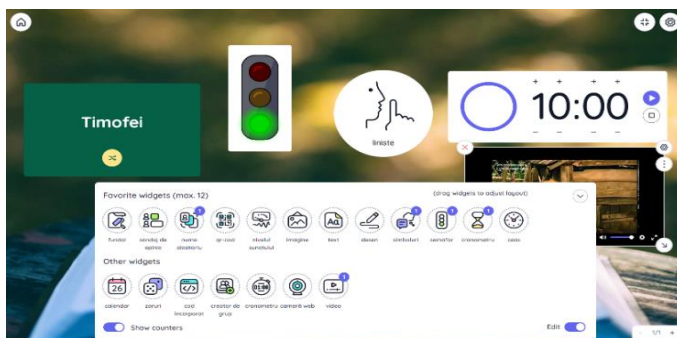
▪ **Filmul** este o parte a metodei audiovizuale ce reprezintă o alternativă inovatoare, realizând un raport eficient dintre lecția tradițională și modernă. Manualele nu au întotdeauna imagini colorate, cromatica este monotonă, dar un film include text, imagini, sunet ce dezvoltă competențele de ascultare și recepționare a mesajului. Când decide să prezinte un film la lecție profesorul trebuie să țină cont de anumite criterii:

- conținutul filmului să vizeze obiectivele lecției;
- filmul să fie adecvat pentru vârsta elevilor;
- mesajul filmului să fie clar pentru elevi;
- secvențele de film să nu fie de lungă durată;
- să se selecteze fragmentele de film în așa mod ca să fie evidente intriga, locul acțiunii, rolul și tipul personajelor etc.



Pe lângă elementele tehnice de care trebuie să țină cont profesorul când ia decizia să prezinte un film în cadrul lecției, corespunzător este să enunțe pentru elevi sarcini pe care aceștia să le realizeze în timpul vizionării filmului, făcându-și notițe pe caiet, de exemplu:

- se oferă afirmații adevărate și false despre film, iar elevii să depisteze care dintre ele sunt adevărate și care sunt false;
- să identifice personajele din film;
- să observe relația dintre personaje;
- să identifice statutul social al personajelor;
- să stabilească locul și timpul desfășurării acțiunii;
- să remarce aspectul fizic și moral al personajelor;
- să identifice tema și mesajul filmului.



După vizionarea filmului profesorul are posibilitatea să ghideze elevii într-o discuție constructivă, solicitându-le să răspundă la întrebări de tipul:

- Ce te-a impresionat în timpul vizionării?
- Ce nu ți-a plăcut?
- Care este, după părerea ta, cel mai important fragment din film, de ce?
- Ce actor sau actriță ai fi ales pentru rolul...?
- Ce ai învățat de la acest film?
- De ce se merită sau nu să vizionezi acest film?
- Ce se pierde sau se câștigă când se ecranizează un film după o operă literară?

Profesorul poate solicita elevilor să lucreze individual sau în grup la sarcini de tipul:

1. Scrie cinci întrebări pentru un personaj din film.
2. Scrie trei sfaturi pentru personajul principal.
3. Descrie rolul personajului negativ în desfășurarea acțiunii.
4. Construiește un dialog din opt replici dintre personajul pozitiv și negativ.
5. Precizează calitățile și defectele de caracter ale unui personaj.
6. Convinge-l pe colegul de bancă, aducând trei argumente, că se merită sau nu se merită să vizioneze acest film.

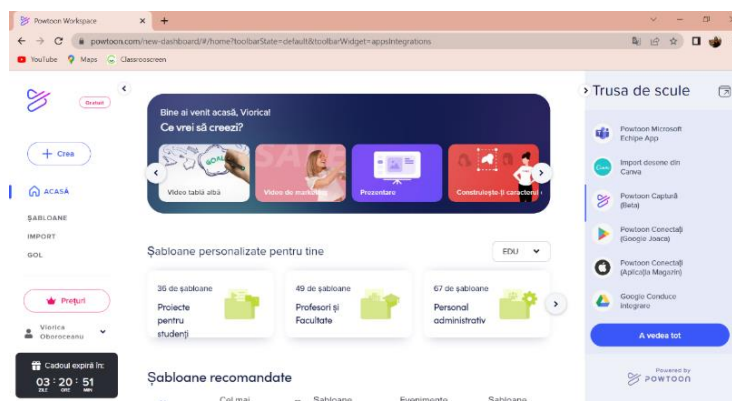
▪ Jigsaw Planet

[www.jigsawplanet.com] este o aplicație care ne ajută să creăm puzzle-uri. Avem posibilitatea de a încărca o fotografie, de a seta dificultatea puzzle-ului, adică numărul de elemente și timpul de rezolvare.



Folosită ca strategie euristică, reprezintă organizarea proiectivă a unei situații educaționale prin parcurgerea căreia elevul își consolidează o serie de informații acumulate. De asemenea, elevii își manifestă inițiativa, răbdarea, îndrăzneala și curajul în rezolvarea unei enigme. Jocul didactic angajează în activitatea de cunoaștere, cele mai importante procese psihice, având, în același timp, un rol formativ și educativ. <https://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=03a17d131ff6>

▪ **Powtoon** este o platformă online pentru crearea de scurte prezentări video. Powtoon oferă oricui posibilitatea de a crea videoclipuri și prezentări profesionale. Puteți selecta dintre biblioteci fără drepturi de autor de animație, videoclipuri live-action,



imagini, fundaluri proiectate, coloane sonore și grafică în mișcare sau puteți utiliza propriul conținut vizual și voce off. Elevii pot crea prezentări video animate de calitate pentru a-și arăta înțelegerea unui anumit subiect. Profesorii își pot crea propriile Powtoon ca o abordare alternativă a subiectelor de predare.

În concluzie, putem menționa că profesorul este acum nu doar o sursă de cunoștințe, ci și un manager al procesului de învățare. Strategiile didactice interactive (de predare-învățare-evaluare) oferă ocazii benefice de organizare pedagogică a unei învățări temeinice, ușoare și plăcute, în același timp, cu un pronunțat caracter activ – participativ din partea elevilor, cu posibilități de cooperare și comunicare eficiente.

Utilizarea tehnologiilor informaționale facilitează formarea atitudinilor interpretative prin texte literare, cristalizată prin exteriorizarea verbală, mimică sau gestuală a poziției /stării individului, generată de mediul educațional. Înțelegerea și interpretarea textelor devine mai accesibilă, trezește o atitudine pozitivă față de comunicare și a încrederii în propriile abilități de vorbitor și ascultător, dezvoltă interesul față de comunicare, cultivă atitudini pozitive pentru dezvoltarea personală, stimulează gândirea autonomă, reflexivă și critică, căci scopul școlii nu este numai acela de a dobândi informații din diferite domenii, ci și acela de a le permite elevilor să gândească critic, să își exprime opiniile sau sentimentele într-un cadru sigur și să formeze relații.

Bibliografie:

1. CERGHIT, I., Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii. București: Editura Aramis, 2002, p.273
2. Curriculum național: învățământul primar, Aprobabil la Consiliul Național pentru Curriculum

(Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018) Chișinău. 2018., p.18

3. GOLUBIȚCHI, S., OBOROCEANU, V., Particularitățile textului literar în clasele primare. În: *Simpozion Internațional : RESPONSABILITATE PUBLICĂ ÎN EDUCAȚIE, Ediția a IX, 9-10 decembrie 2017*. Constanța: Editura CRIZON. 176p. pp.139-142. ISSN 2066-3358.
4. VLADA, M. Noi tehnologii de e-learning, Conferința Națională de Învățământ Virtual, CNIV, Soft are educațional, Editura Universității din București, 2003, ISBN 973-575-822-9

PERSPECTIVE DE REALIZARE A EVALUĂRII COMPETENȚELOR ȘCOLARE

Cornelia ONOFREI, prof. Școala Gimnazială Nr. 3 Galați, România

<https://orcid.org/0000-0001-7977-425X>

CZU: 373.091.27

DOI: 10.46727/c.04-05-11-2022.p162-168

Rezumat. Evaluarea este o parte integrantă a predării - învățării, oferind, în primul rând, profesorilor și elevilor informațiile necesare pentru dezvoltarea optimă a procesului educațional. Importanța abordării evaluative devine din ce în ce mai pronunțată și recunoscută ca fiind direct legată de reforma educațională din România.

Cuvinte-cheie: evaluare, măsurare, descriptori de performanță.

Summary: Assessment is an integral part of teaching - learning, primarily providing teachers and students with the information needed for optimal process development. Importance evaluative approach is becoming increasingly pronounced and recognized as directly linked to the educational reform in Romania.

Keywords: assessment, measurement, performance descriptors

Activitatea pedagogică cuprinde pe lângă acțiunile proprii – proiectare / anticipare, organizare, conducere, procese de instruire și educație – și acțiuni întreprinse cu scopul de a constata efectele propuse ca și felul în care activitatea și-a atins scopul.

Evaluarea în învățământ este o problemă veche cu conotații noi, un subiect controversat, în special, datorită încărcăturii sale morale (prin evaluare se realizează clasificări și selecții, se dau „verdicte” și se hotărăște soarta unor oameni).

Evaluarea este o activitate didactică complexă, parte esențială a procesul instructiv – educativ. Ausubel privea evaluarea ca fiind punctul final într-o succesiune de evenimente care cuprinde următorii pași: stabilirea scopurilor și a obiectivelor pedagogice, proiectarea și executarea programului de realizare a scopurilor, măsurarea rezultatelor aplicării programului. Rolul procesului de evaluare este de a cunoaște efectul activității realizate, astfel încât pe baza rezultatelor obținute acțiunile asupra subiectului să poată fi ameliorate, dar și perfecționate la timp. Procesul evaluativ trebuie privit în același timp și ca un punct de pornire, deoarece activitatea este adaptată nevoilor de educație și posibilităților reale de a le satisface, acțiunea de învățare fiind bazată pe o structură ciclică în care evaluarea are funcție reglatoare.

"A evalua" face trimitere la multe verbe, dar sinonimia cu acestea este, adesea, imperfectă: *a aprecia, a considera, a constata, a estima, a cântări, a măsura, a nota, a observa, a valida*; se evaluează

peste tot și totul, iar educația nu a scăpat acestui val. Așa cum spune Paul Valery, evaluarea este unul dintre acele *cuvinte care fac toate meseriile*.

Steliana Toma privește evaluarea ca un proces de măsurare și apreciere a valorii rezultatelor sistemului de învățământ fie privit integral, fie văzut din perspectiva unei părți a acestuia, în acest sens referindu-se la eficiența resurselor utilizate, dar și la condițiile și strategiile folosite. Ea propune ca rezultatele obținute prin evaluare să fie comparate cu obiectivele propuse, cu scopul de a se lua decizii pentru îmbunătățirea și perfecționarea activității.

Terry Tenfrink consideră că evaluarea în învățământ este un proces de obținere a informațiilor – asupra elevului, profesorului însuși sau asupra programului educativ – și a acestor informații în vederea elaborării unor aprecieri care trebuie să fie utilizate în vederea adoptării unor decizii.

Ioan Jinga conturează evaluarea ca un proces deosebit de complex prin care sunt comparate rezultatele obținute în activitatea instructiv – educativă cu obiectivele prognozate (evaluarea calității), cu resursele utilizate (evaluarea eficienței) sau cu rezultatele anterioare (evaluarea progresului).

Evaluarea face parte intrinsecă din procesul de predare – învățare, deoarece oferă informații elevilor și cadrelor didactice despre eficacitatea și modul în care s-a desfășurat procesul în sine. Importanța demersului evaluativ devine din ce în ce mai accentuată și recunoscută, fiind în legătură directă cu reforma educațională începută în România.

Conceptul de evaluare a suscitat interesul specialiștilor și astfel putem identifica *trei categorii de definiții*:

Definițiile „vechi”; care considerau că a evalua presupune doar a măsura a rezultatele obținute de elevi în pregătirea lor;

Definițiile Pedagogiei prin obiective (PPO), care conturează procesul de evaluare în funcție de obiectivele educaționale;

Definițiile „noi”, actuale, moderne, care concep evaluarea ca apreciere, ca emitere de judecăți de valoare despre ceea ce a învățat și cum a învățat elevul, pe baza unor criterii precise, bine stabilite anterior.

Cele mai recente definițiile date procesului de evaluare școlară au multe note comune, dar și destule elemente diferite. Din multitudinea de variante, se poate desprinde următoarea definiție: *„A evalua înseamnă a emite judecăți de valoare privind învățarea de către elev, pe baza unor criterii adecvate obiectivelor fixate, în vederea luării unor decizii”*.

Sensul termenului de evaluare cuprinde diferite conotații, în funcție de realitățile educaționale: evaluarea programelor și a elevilor, evaluarea profesorilor.

Din perspectiva factorilor implicați în procesul didactic, evaluarea poate fi:

- *pentru profesori*, o activitate etapizată, la capătul căreia educatorul își dă seama care este pregătirea elevului la un moment dat la disciplina sa, în comparație cu așteptările lui și cu cerințele programei școlare;
- *pentru elevi*, mijlocul prin care ei realizează, cum sunt percepuți de către profesori și cum le apreciază aceștia pregătirea. Nu întotdeauna evaluarea profesorului corespunde cu autoevaluarea făcută de către elev propriei pregătiri. Pentru a evita neînțelegerile sunt necesare niște standarde, adică niște etaloane ale pregătirii la care să se poată raporta atât elevii, cât și profesorii.
- *pentru managerul școlii*, evaluarea nu vizează doar pregătirea elevilor. Ea își extinde aria și spre pregătirea profesorilor, stilul lor de predare și de evaluare, dar și condițiile materiale sau programele analitice;
- *pentru mentori, metodiști, evaluatorii externi*, evaluarea se lărgeste: de la calitatea conducerii școlii care vizează competența directorului, până la climatul școlar, activitatea consiliului profesoral, conlucrarea școlii cu familia și alte aspecte ce vizează calitatea actului instructiv-educativ;
- *pentru familie*, evaluarea este o cale de a ști unde se situează copilul și ce perspective are de a continua această pregătire într-un anumit domeniu.

Pentru toți factorii implicați în pregătirea elevilor, ca și pentru elevi, evaluarea este barometrul care indică în orice moment starea pregătirii școlare, nivelul performanțelor obținute în raport cu cele proiectate prin curriculum.

Profesorul Ion T. Radu tratează evaluarea ca fiind o activitate de colectare, prelucrare și interpretare a informațiilor care vizează starea și funcționarea sistemului, rezultatele obținute, dar și activitatea care conduce la interpretarea acestora și influența exercitată asupra evoluției sistemului.

Domeniul evaluării este un domeniu aflat într-o permanentă transformare, transformări ce se pot înscrie în următoarele tendințe:

- extinderea conceptului de evaluare de la simpla înregistrare a rezultatelor obținute la analiza drumului parcurs până la obținerea acesteia;
- integrarea acțiunii de evaluare, ca parte definitorie a actului de predare-învățare;
- raportarea rezultatelor la obiectivele definite.

Evaluarea este o activitate complexă care constă în realizarea a trei etape principale: *măsurarea, aprecierea și decizia.*

Măsurarea presupune utilizarea unor procedee prin care se stabilește o relație funcțională între un ansamblu de simboluri (cifre, litere, calificative, buline) și un ansamblu de obiecte și fenomene pe care și le-a însușit o persoană, sau nu. Când obiectul măsurării îl constituie fenomene proprii educației, aceasta trebuie înțeleasă într-un sens mai larg, ca o operație prin care lucrurile

sunt observate și diferențiate. Procesul de măsurare se poate realiza și prin observare, având astfel un caracter informal.

În procesul de evaluare, măsurarea reprezintă primul pas, exactitatea ei fiind dependentă de calitatea instrumentelor folosite și de modul în care acestea sunt folosite. Măsurătorile rezultatelor sau a aptitudinilor școlare este absolut necesar să fie efectuate cu obiectivitate.

Aprecierea vizează emiterea unor judecăți de valoare asupra fenomenului evaluat pe baza datelor obținute prin măsurare, prin raportarea acestora la un termen de referință, la un sistem de valori sau criterii. Calitatea ei este dependentă în mod sensibil de experiența și trăsăturile de personalitate ale evaluatorului. Tocmai de aceea aprecierile emise asupra rezultatelor școlare prezintă în multe cazuri o oarecare notă de subiectivism. Interpretarea rezultatelor evaluării se poate realiza în funcție de următoarele criterii: obiectivele stabilite la începutul programului instructiv educativ, progresul sau regresul înregistrat de la penultima față de ultima evaluare, depășirea nivelului anterior de pregătire și dezvoltarea potențialului psihopedagogic al elevului.

Decizia se exprimă prin concluziile desprinse în urma interpretării datelor aferente măsurării și prin măsurile introduse pentru îmbunătățirea activității în etapa următoare a procesului instructiv – educativ.

Se poate spune că evaluarea este un proces complex ale cărui caracteristici pot fi sintetizate astfel:

- evaluarea rezultatelor școlare nu este un scop în sine, ci un mijloc în slujba progresului elevului;
- evaluarea este o operație indispensabilă în procesul educativ;
- evaluarea trebuie să aprecieze înainte de toate, drumul parcurs de elev (a făcut acesta progrese sau nu?);
- evaluarea trebuie să ajute elevul ca să înțeleagă ce performanță a atins și să-l conducă spre autodepășire;
- pentru a evalua corect, educatorul trebuie să fie neutru și obiectiv pe cât posibil;
- a evalua un elev înseamnă a-i comunica stadiul însușirii unor cunoștințe, abilități;
- evaluarea trebuie să fie în folosul copilului, în serviciul lui, ea trebuie să-l ajute să-și construiască viitorul, pentru că elevul nu e altceva decât o ființă în devenire, în creștere, în plin proces de formare a personalității.

În învățământul primar s-au produs numeroase schimbări în ceea ce privește evaluarea. În sistemul de învățământ românesc, la ciclul primar s-a renunțat la sistemul de notare cu cifre (acesta a fost înlocuit cu calificative) și s-a instituit o legătură mai clară între obiective și evaluare, prin intermediul *descriptorilor de performanță*. Introducerea calificativelor a determinat apariția altor modalități de evidențiere a performanțelor școlare la sfârșitul anului școlar (diplome pentru fiecare disciplină) și, evident renunțarea la media anuală și înlocuirea acesteia cu calificativul anual.

Argumentele care au fost aduse în favoarea noului sistem de evaluare sunt multiple, dintre acestea se pot enumera: sistemul de notare cu zece trepte era mai discriminativ și destul de ambiguu mai ales în partea sa inferioară – notele de la 1 la 4 (cum se diferențiază diferitele grade de nepregătire?); calificativele pot fi considerate mai operaționale, ținându-se seama că există o singură posibilitate pentru indicarea stării de pregătire (insuficient) și trei pentru diferențierea gradelor de pregătire (suficient, bine, foarte bine), iar folosirea descriptorilor de performanță asigură o mai mare obiectivitate în evaluare.

Eliminarea notelor și înlocuirea acestora cu calificative, introducerea descriptorilor de performanță au condus spre o altă manieră de realizare a evaluării în învățământul primar românesc. Avantajele sunt multiple, dar unul se detașează cu claritate: *evaluarea devine mai rațională, mai controlabilă, tocmai pentru că sunt niște criterii precise – descriptorii de performanță*. Aceștia pot fi utilizați cu relativă ușurință, ca instrument de evaluare.

Descriptorii de performanță surprind exact cunoștințele, abilitățile, competențele pe care un elev trebuie să le atingă pentru a fi evaluat cu calificativele FB, B, S. Prin stabilirea exactă a acestora, se conturează capacitățile relevante ce conduc la însușirea conținuturilor predate la diverse discipline. Descriptorii de performanță se formulează plecând de la obiectivele cadru și de referință și de la activitățile propuse în programe, descriind standarde curriculare de performanță.

Standardele curriculare de performanță pentru învățământul primar reprezintă o descriere sintetică la nivelul de competențe recomandate a fi dobândite de elevi până la sfârșitul clasei a IV-a.

În condițiile existenței unor standarde curriculare de performanță învățătorul are obligația:

- ✓ să asigure atingerea nivelului minim de către toți elevii clasei;
- ✓ să creeze condițiile ca fiecare elev să avanseze cât mai mult, în funcție de posibilitățile și disponibilitățile sale, către nivelul achizițiilor dezirabile, exprimate în documentele curriculare în termeni de performanță optimală.

Evaluarea la nivelul școlii primare presupune un sistem deschis de circulație a informației. Este necesar ca toți cei implicați direct (învățători și elevi) sau indirect (părinți, profesori, administrație) să cunoască funcțiile, cerințele, metodologia evaluării, modele de teste analoge celor prin care se intenționează testarea, în cazul în care aceasta are loc pe o scară mai largă, precum și rezultatele obținute.

Folosirea calificativelor și a descriptorilor de performanță nu sunt singurele schimbări din învățământul primar. Acest sistem de evaluare încearcă să restabilească echilibrul dintre evaluare scrisă și cea orală; aceasta din urmă, deși presupune un volum mare de timp pentru aprecierea tuturor elevilor și posibile blocaje datorate emoției sau timidității, prezintă avantaje deosebite ca: realizarea interacțiunii elev – învățător, demonstrarea stadiului de formare a unor capacități sau

competențe prin intervenția învățătorului cu întrebări ajutătoare, evidențierea gradului de comunicare și de interacționare al elevului.

O altă schimbare vizează folosirea cu o frecvență mai mare în practica școlară a unor metode și tehnici de evaluare precum: *observarea curentă* a comportamentului și a produselor activității elevilor, *autoevaluarea*, *evaluarea prin consultare în grupuri mici*, *evaluarea unor investigații sau proiecte*, *evaluarea prin portofoliu*, metode care oferă o apreciere globală a cunoștințelor, capacităților, aptitudinilor și a atitudinilor elevului.

Învățătorul trebuie să organizeze pe baza datelor oferite de noul sistem de evaluare un program de recuperare și aprofundare, care să permită fiecărui elev să atingă standardele curriculare de performanță la nivelul corespunzător potențialului propriu.

O altă schimbare o reprezintă modificarea raportului dintre evaluarea sumativă și evaluarea formativă, în sensul acordării unei ponderi mai mari celei din urmă; evaluarea sumativă inventariază, selectează, ierarhizează stabilind un rezultat final al unei secvențe de învățare și având drept scop măsurarea nivelului de realizare a obiectivelor pe un interval de timp determinat, în timp ce evaluarea formativă, continuă descrie achizițiile elevului în cursul învățării, în raport cu obiectivele stabilite, având în același timp, un caracter diagnostic și recuperativ.

Chiar dacă, în aceste condiții, activitatea de evaluare este mai dificilă și mai solicitantă pentru educator, ea este, cu siguranță, mai eficientă pentru elev și pentru activitatea didactică în ansamblu.

Modificările aduse sistemului de evaluare trebuie să respecte, evident, principiile care o conturează ca fiind o operație esențială în procesul instructiv-educativ:

- ✓ Cadrele didactice trebuie să aibă în vedere că o evaluare sistematică și continuă se realizează nu numai pentru determinarea cu exactitate a rezultatelor elevilor și, eventual, pentru a-i clasifica, dar, mai ales, pentru a se regla activitatea proprie și a elevilor;
- ✓ Nu trebuie să se uite că evaluarea are efecte și la nivelul personalității elevilor, pentru că le afectează statutul în clasă și viața familială și, prin urmare, cadrele didactice trebuie să facă un efort pentru ca aceasta să se realizeze cu maximă obiectivitate și să se reușească, într-adevăr, să fie utilizată ca element motivațional;
- ✓ Elevii trebuie să fie convingși că propria lor activitate va fi supusă periodic unui control, dacă se dorește realizarea unei învățări sistematice și cu conștiinciozitate;
- ✓ Întotdeauna, criteriile pe baza cărora se realizează notarea trebuie să fie transparente și pentru elevi, chiar și prin prezentarea lor verbală, pentru a nu induce elevului o stare de frustrare și pentru a-l ajuta pe acesta să-și dezvolte capacitatea de autoapreciere.

Bibliografie:

1. JINGA, I. NEGREȚ, I. *Învățarea eficientă*. București: Editura Editis. Paideia, 1994. 256 p. ISBN: 973-41-0320-2

2. RADU, T. I. Evaluarea în procesul didactic. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2009. 288 p. ISBN 9789733023548
3. ROMAN, A. Evaluarea competențelor: perspective formative. București: Editura Pro Universitaria, 2014. 196 p. ISBN 978-606-26-0059-4
4. TOMA, S. Profesorul. Factor de decizie. București: Editura Tehnică, 1994. 108 p. ISBN: 973-31-0648-8

КОМПЕТЕНЦИЯ ВУЗОВСКОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ – ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Надежда ОВЧЕРЕНКО, доктор педагогических наук, доцент,

Государственный педагогический университет им. Иона Крянгэ, Кишинэу, Республика Молдова

<https://orcid.org/0000-0003-0048-2794>

CZU: 378.011.31

DOI: 10.46727/c.04-05-11-2022.p168-174

Adnotare. Articolul oferă o analiză comparativă a competențelor ca rezultat al educației. Competența cadrului didactic universitar este cel mai important factor în formarea competențelor profesionale ale studenților-viitorilor pedagogi. Competența este parte integrantă a unei instituții de învățământ, dar nivelul de cunoștințe și, mai ales, experiența dobândită este o componentă fundamentală a eficacității și prestigiului acestora. Competența universității reprezintă suma competențelor personalului său. Și aceasta este deja o valoare specifică. Competența cadrului didactic universitar este factorul determinant care influențează formarea specialiștilor pentru domeniul educației prin transferul cunoștințelor și experienței personale. În viziunea autorului articolului, suma competențelor cadrelor didactice universitare necesită a fi concepută nu drept o simplă adunare de competențe profesionale ale cadrelor didactice, ci - drept mecanism unic bine coordonat.

Cuvinte cheie: competențe, competență, erudiție, conservatorism, enciclopedie, profesionalism, paradigmă educațională.

Annotation. The article provides a comparative analysis of skills as an outcome of education. The competence of the university teaching staff is the most important factor in the formation of the professional competences of the students-future pedagogues. Competence is an integral part of an educational institution, but the level of knowledge and, above all, the experience gained is a fundamental component of their effectiveness and prestige. The competence of the university is the sum of the competences of its staff. And this is already a specific value. The competence of the university teaching staff is the determining factor that influences the training of specialists for the field of education through the transfer of personal knowledge and experience. In the view of the author of the article, the sum of the competences of university teaching staff needs to be conceived not as a simple collection of professional competences of teaching staff, but as a unique well-coordinated mechanism.

Key words: competences, competence, erudition, conservatism, encyclopedia, professionalism, educational paradigm.

Аннотация. В статье проводится сравнительно-сопоставительный анализ компетенций как результата образования. Компетенция и компетентность - едва ли не важнейшие рычаги этого процесса. Компетенция неотъемлемая часть учебного заведения, но достигнутый уровень познания и, особенно, опыта составляют основополагающий компонент их эффективности и престижа. Факт очевидный и в определенной мере абстрактный, ибо компетенция университета состоит из суммы компетенций его персонала. А это уже величина конкретная. Компетентность выступает определяющим фактором, воздействующим на подготовку специалистов путем передачи личных знаний и опыта, и на образовательный уровень всего университета. Сумма компетенций педагогов, представляется автору статьи, не простой совокупностью частей, а единым слаженным механизмом.

Ключевые слова: компетенции, компетентность, эрудиция, консерватизм, энциклопедичность, профессионализм, образовательная парадигма.

В начале двадцать первого века университет столкнулся со старой проблемой цели и метода познаний. Философский характер педагогической задачи подчёркивает её актуальность и глубину. Зачем, сколько и как общество должно познавать развитие мира? Мир мобилен и человек не может остановиться в его познании, в передаче эстафеты знаний поколению. Компетенция и компетентность - едва ли не важнейшие рычаги этого процесса. В данном критическом анализе будут использованы следующие термины в их понятийном определении: компетенция, компетентность, эрудиция, консерватизм, энциклопедичность. Компетентностный подход научно был обоснован в Европе в начале 70-х годов двадцатого столетия учёными: Р.Бадером, Д.Мартенсом, Б.Оскарсоном, Самоном Шо, А.Шелтоном. Данную тему модернизации разрабатывала и плеяда таких учёных России, как: Б.Байденко, В.Болотов, В.Сериков, Э.Зеер. В Молдове, несмотря на новизну тематики, широко представлена в трудах учёных-педагогов В.Гуцу, Н.Силистрару, В.Кожокару.

Компетенция неотъемлемая часть учебного заведения, но достигнутый уровень познания и, особенно, опыта составляют основополагающий компонент их эффективности и престижа. Факт очевидный и в определённой мере абстрактный, ибо компетенция университета состоит из суммы компетенций его персонала. А это уже величина конкретная.

Компетентность выступает определяющим фактором, воздействующим на подготовку специалистов путём передачи личных знаний и опыта с одной стороны и на образовательный уровень всего университета. Сумма компетенций педагогов представляется нам не простой совокупностью частей, а единым слаженным механизмом. В отношении студентов термин компетенции понимается, как нормативное требование к полученному уровню знаний и опыта. В то время как компетентность трактуется уже личным качеством, способствующим обладанию этим уровнем [2].

Исходя из специфики профессии педагога, его компетентность является постоянным вектором на повышение знаний и опыта. Как спортсмену без тренировок, как математику без головоломок, так и педагогу не обойтись без вечной учёбы. Она и помогает быть в едином строю с расширяющимся пространством знаний. Однако лучшими становятся педагоги, опережающие его бег во времени. Таких мы называем эрудитами. Профессор, обладающий глубокими и разносторонними знаниями, способен «клонировать» себе подобных, точно так же, как и его противоположность воссоздает серость.

Таким образом, компетенция, компетентность и эрудиция разветвляются на два русла полноводной реки образования и соединяются, впадая в океан знаний. Одним руслом служит эрудиция педагога, другим - студента. Рассмотрим подробнее факторы, воздействующие на

их течение, основываясь на современных требованиях европейской образованности. Что же такое уровень европейской образованности? Как и всякий термин с временным детерминантом он является приблизительным и бесконечным. Короче говоря, быть не только знающим, но и умеющим, опираясь на знания, принимать решения и действовать. Казалось бы, что нового и неизвестного в этой краткой формуле? Да и можно ли утверждать с уверенностью, что она европейская, а не азиатская или американская? Но для нынешнего состояния образования в Молдове она актуальна как никогда. Завершён безуспешно этап фундаментализма в обучении и необходимо оптимизировать процесс его интеграции с социальной реальностью. Этим требованием и объясняется тот факт, что на передний план выдвигается *компетентностный подход в образовании*. Злейшим врагом на пути его внедрения предстал консерватизм, характеризующий систему подготовки педагогических кадров в Молдове. Менялась теория и практика, формы и методы познания, но в вузовском обучении всё ещё господствуют формы прошлого: лекции в классическом толковании, практические занятия, написание и защита рефератов, курсовых и дипломных «шедевров».

Уровень современного познания и передовой педагогической мысли диктуют исследовательский подход к обучению, высокая степень критического мышления студентов, эрудированность педагогов и неудовлетворённость результатами своего труда становятся естественной почвой для ростков прогресса. Однако академизм и репродуктивность, характерные для системы образования молдавских университетов не служат подходящим удобрением. Консерватизм успешно плодоносит и на ниве университетского образования западных стран. Но характер его несколько иной, чем в Молдове. Он порождён либо высокой степенью автономии университетов, как в национальных моделях образования английской и американской, либо исторически обусловленной приверженностью к централизации, присущей моделям французской и российской. Образовательный уровень названных моделей остаётся далёким идеалом для Молдовы, так как консерватизм соседствует с традиционно гармоничным сочетанием теории и практики, нацеленностью на формирование творческой личности специалистов и подтверждённым историей высоким престижем обладателей дипломов этих именитых университетов: «гарвард», «кэмбридж», «сорбона», «ломоносов».

Касательно молдавской системы, то следует отметить ступень, на которой происходят консервативные и революционные процессы: факультеты, кафедры, профессура. Здесь предпринимаются инновационные попытки ниспровергнуть консервативность и внедрить новые стандарты обучения, улучшив функционирование всей системы. Притом, не путём надстройки нового этажа над старым зданием, а существенными переменами самого генетического материала в содержании, формах и методах образования. В последнее время

довольно широко в Молдове внедряются традиционные западные технологии. Среди них: увеличение доли авторских курсов, внедрение новых учебных предметов междисциплинарного характера, и многое другое, относящееся к содержанию. Но за ним неизбежно не следует изменение характера преподавания-учения. Контингент современных педагогов и студентов, субъективно не готовы к кардинальным переменам.

Эволюция продолжает царить не только в неживой природе, но и в его наиболее мобильном живом компоненте - человеческом обществе. Революционные скачки повисают в воздухе, если не подведен полный фундамент для их закрепления. Логика построения высшего образования диктуется методами науки в большей мере, нежели методами дидактики. Подход к преподаванию-учению в гимназиях и лицеях характеризуется изучением искусственно сконструированного предмета и с ведущей целью: овладеть методом познания и применения их при решении учебных и жизненных проблем. Целью высшего образования является овладение методами теоретического и эмпирического научного исследования. Но от цели - к достижению, как до горного пика, больше препятствий, чем покорённых вершин. И по признанию педагогов на этом пути их подстерегают распространённые стереотипы. Консервативные продукты педагогического творчества превалируют в студенческом рационе.

Примером послужит ведение портфолио на кафедрах университетов. Задуманный как способ развития способностей к самоанализу студентов, он не даёт нужного эффекта. Редкие из студентов посвящают своё свободное время регулярному ведению рубрик портфолио. Попытки педагогов силовыми методами обязать студентов приводят к более формальным записям. У самих студентов слабая рефлексия к этому делу из-за смутного представления о целях такой самооценки, напоминающей дневники школьных лет. А также - из-за слабой мотивации к самовоспитанию. Студенты не рассматривают своё самовоспитание и самообучение как часть получения высшего образования, на которое рассчитывают преподаватели. Мотивация к образованию давно разделилась на два идола: получить знания или поиметь диплом! Этому надо противопоставить ведение персональной творческой лаборатории студентов, в которой пробудится жажда к новым знаниям и саморазвитию. Этому и служит компетентностный подход, базирующийся на силе примера. С другой стороны педагоги вузов остаются преданными академизму и скептически относятся к новым технологиям.

Однако, хорошо известен вывод, что специфика труда педагога - подобна вектору, направленному в одну сторону, извечного обновления своих знаний. Он напоминает стремление человека к идеалу, который недостижим, но это не значит, что к нему не надо стремиться. Кто ближе к идеалу, тот и совершенней. Совершенство тоже поддаётся

членению и состоит из точности, глубины и широты знаний. С точностью - спору нет. Что же касается глубины, то с ней связаны понятия исполнителя и творца в лице педагога. Хотя понятия заслуживают отдельного исследования, но применительно к нашей теме рассмотрим в ракурсе отношения к новизне. Безусловно, все хотят себя причислить к славному отряду творцов, но мешают рудименты собственного воспитания и способностей. Исполнители ропщут на потерю престижа профессора, низкий гонорар за труд и тяжёлую нагрузку. Престиж, на наш взгляд, не такая временная категория, как её рисуют. Как можно назвать не престижным дело родителя и педагога, как первичных источников знаний и умений детей? «Второй родитель» по сути принимает эстафету и завершает формирование личности гражданина и профессионала. По форме претензия к обществу справедлива - нужно вернуть элитную приставку к имени педагога. Даже педагог, достигший высшего возраста, а средний из них возрос за последнее время, заслуживает почёта и поощрения за свой вклад на педагогическом поприще. В возрасте таится опасность из творца перейти в разряд исполнителей. Ведь рутинный характер деятельности преподавателя подталкивает к этому: повтор духовных и физических действий, чтение тех же лекций, проверка контрольных, ведение документации, встречи с теми же людьми. Всё это приводит к усталости и снижению творческого потенциала. Но не сравнить нынешнюю нагрузку с прошлой, не оставляющей профессору свободного времени для самообразования и научного роста.

Поиски резервов творческих сил, свободного времени, спонсоров на издание трудов - это не из разряда стимулов творца. Принимая во внимание рост информативности знаний, нынешний педагог рискует прийти в аудиторию неподготовленным и не способным отвечать на новые вопросы, валом атакующие молодёжь через социальные сети Интернета. Каждый профессор ныне вынужден создавать свою персональную «Википедию». Конечно же, названные факторы не превращают исполнителя в творца, но данная трансформация носит относительно принудительный характер.

Грань между исполнительским и творческим отношением помогает различить не только глубина познаний педагога, но и широта. Само понятие творчества предполагает разносторонность. Новое знание, как правило, лежит *на стыке отраслей* научных знаний и характерных им методов овладения. Не случайно прогресс науки связан с переплетением - гуманитарных и технических, «лириков» и «физиков». Статистические методы для гуманитариев такие же привычные, как для технариев - интуитивные и метафоричные. Что ярко продемонстрировала эра компьютеризации. Она выявила проблему, что в «мире - голод идей, и голод творцов-людей!» Продолжать изобретать «велосипед» и «компьютер» бесполезно. Надо придумать такое, что никогда не было и ни на что не похожее. Опираясь на этот девиз *изобретений*, приходим к сугубо категоричному выводу, что новое - не хорошо

забытое старое, а плохо найденное новое. Поиск новых технологий пока вращается по кругу и в лучшем случае по спирали по отношению к прошлому. Убеждать ныне в инновациях - всё равно, что ломиться в открытую дверь. Проблема перешагивает баррикаду общественной необходимости на другую сторону - личной потребности. Адаптировать модель к собственному восприятию, овладеть кругом знаний и транспонировать на свой опыт. Подобная метаморфоза должна происходить постоянно с изменением подходов к преподаванию в высшей школе и основываться на синтезе: управленческих решений, заказов потребителей образовательных услуг, практического инструментария, апробированного преподавательским большинством. Новая парадигма системы образования, наконец, не должна ждать благоприятных условий. Надо подтолкнуть или подтянуть за собой новаторскими идеями, пока она не вырастит как творческая система Молдовы нового типа.

Итак, педагог - творец или исполнитель крайности, грани между ними ощутимые, но не существующие отдельно по причине отличия факта от явления. Проявляются черты творчества у исполнителя и наоборот. Зато чётко виден портрет популиста. Его заигрывание со студенчеством в облике «своего парня», скрывая свою некомпетентность и прививая нигилизм студентам. Большого вреда новациям не придумать, как потопить в молчаливом «болоте» консервативного «кулика». Обратим внимание на мотивацию общественную и личную к новым подходам, опираясь на характеристики педагогов исполнителей и творцов. Мотивации педагогов мы уделили внимание. Они-то и должны своим личным примером и силой убеждения прививать творческий потенциал будущим специалистам.

Компетентностный подход - показатель профессионализма. Он означает смену образовательной парадигмы с трансляций фактов на комплекс компетенций, позволяющих выпускнику применять потенциал на практике в меняющихся обстоятельствах [3]. В основу заложены факторы образования такие, как: обучаемость, самообучаемость, самовоспитание, социализация. И средством овладения ими становятся компетенция и компетентность. Эти термины отождествляются профессурой на практике. Овладение компетентностью следует базировать на структуре личности студента. Планы, программы, курсы лекций должны отражать потенциал знаний в тесной связи с личным опытом студента. Показатели профессионализма - не сумма знаний и умений, а способность их применять и развивать на практике. Предметное знание не исчезает, выполняя подчиненную этой цели роль. Знание не для запоминания, не для воспроизведения, а для получения другого знания эмпирически или логически, и в конечном итоге - для практики. Другой фактор компетентности констатирует, что обучить ему нельзя. Он должен стать итогом самообучения и самовоспитания, выработанных приоритетов при поддержке педагогов. Сотвори себя сам - вот что значит овладение компетентностью. Педагогическая поддержка овладению ею, предполагает

различные методы: интерактивный, проектный, творческо-проблемный, исследования ролевых моделей, презентации идей, в которой студент усвоенные знания сопоставляет с личным опытом и выбирает свою педагогическую модель.

Модернизация системы образования на основе компетентного подхода даст следующие преимущества: переход от воспроизведения к применению знаний; приоритет результатов над междисциплинарно -интегрированными требованиями; связь целей обучения с использованием на практике; ориентацию «человеческой деятельности на бесконечное разнообразие профессиональных и жизненных ситуаций» [1]. Быть экспертом легче, чем реализатором новаций. Поэтому анализ обращён к ним с надеждой на успешное внедрение и развитие идеи компетентности. Она ведь одна и вычленена нами из множества подходов, а потому не служит панацеей от всех бед системы образования. Внедрение данного компетентного подхода на практике и в условиях приватной собственности университетов, на наш взгляд, обладает рядом преимуществ по таким критериям, как: оптимальная численность групп студентов, высокий профессионализм профессорского персонала, сочетание личной и общественной мотивации педагогов и студентов, направленность структуры и методов обучения на личностный подход.

Термины: компетенция, компетентность и эрудиция по определению завершаются *энциклопедичностью*. Она подразумевает новое понятие. Не как - всезнайство, которое в принципе невозможно. А энциклопедичность - это как свод универсальных знаний на данном этапе и для данной личности. Энциклопедичность необходима вузовскому педагогу. Ведь темпы прогресса отсчитывают время не на годы, а на часы. Чтобы не отстать от него, шагать в ногу со временем - это и даёт возможность энциклопедичность, которая служит маяком для достижения безбрежных берегов науки.

Литература

1. БАЙДЕНКО, В.И. Компетенции в профессиональном образовании. *În*: Высшее образование в России, 2004, №11. С.3-13.
2. ЗИМНЯЯ И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *În*: Высшее образование сегодня. 2003. № 5 . С.34-42.
3. ХУТОРСКОЙ, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *În*: Народное образование. 2003. № 2. С.58-64.

METODE INTERACTIVE DE EVALUARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Aurelia PANAGHIU, profesor la clasele primare, grad didactic superior

IP Liceul Teoretic „Principesa Natalia Dadiani”, mun. Chișinău, Republica Moldova

<https://orcid.org/0000-0002-8782-5309>

CZU: 373.3.091.27

DOI: 10.46727/c.04-05-11-2022.p175-180

Rezumat. *Problema evaluării* reprezintă un subiect actual, discutat în diverse activități educaționale. *Evaluarea rezultatelor învățării* semnifică trecerea de la transmiterea cunoștințelor la însușirea cunoștințelor prin emiterea unor judecăți de valoare. Evaluarea interactivă presupune existența unui parteneriat între agenții educaționali, care are la bază procesul de colaborare și de negociere constructivă în procesul de învățare și evaluare. Scopurile principale ale evaluării interactive sunt cel de stimulare a capacității de autoevaluare a subiectului implicat în proces, de conștientizare a nevoii și de sporire a încrederii în forțele propriile ale educatului. Metodele de evaluare interactive sunt, de fapt, adaptări specifice, particularizări, ale metodelor didactice, fie ele clasice sau moderne.

Cuvinte-cheie: evaluare, interactiv, metode de evaluare interactivă, elevi de vârstă școlară mică.

Summary. The issue of evaluation is a current topic, discussed in various educational activities. The evaluation of learning results signifies the transition from the transmission of knowledge to the acquisition of knowledge by issuing value judgments. Interactive evaluation assumes the existence of a partnership between educational agents, which is based on the process of collaboration and constructive negotiation in the learning and evaluation process. The main goals of the interactive evaluation are to stimulate the self-evaluation capacity of the subject involved in the process, to raise awareness of needs and to increase confidence in the educated person's own strengths. Interactive evaluation methods are, in fact, specific adaptations, customizations, of didactic methods, be they classic or modern.

Keywords: assessment, interactive, interactive assessment methods, young school age students.

Școala contemporană contribuie la formarea, dezvoltarea și evoluția personalității elevului, racordându-se la cerințele moderne ale societății. Procesul educațional utilizează diverse metode interactive, care contribuie la realizarea predării-învățării-evaluării de calitate, având un caracter interactiv și o valoare formativă asupra personalității elevului.

Învățământul modern pune un accent deosebit pe strategiile didactice interactive, care presupun ca elevii să fie activi, devenind astfel coparticipanți la propria lor instruire și educație și contribuie la eficientizarea activității desfășurate de profesor cu elevii.

Problema evaluării reprezintă un subiect actual, discutat în diverse activități educaționale prin care se prezintă variate *metode interactive de evaluare*, accentul fiind pus pe o *evaluare a învățării*. Evaluarea este un act de valorizare ce intervine în toate acțiunile umane. La nivelul educațional ea nu mai este un act final al învățării, ci se integrează organic în procesul de învățare, creând relații interactive și circulare.

Evaluarea rezultatelor învățării semnifică trecerea de la transmiterea cunoștințelor la însușirea cunoștințelor prin emiterea unor judecăți de valoare, dar oricum acestea presupun metode de evaluare centrate pe subiect, pe activitatea și implicarea elevului.

Strategiile de evaluare centrate pe învățare, precum și cele formative fac parte din strategiile de evaluare interactivă. Evaluarea interactivă presupune existența unui parteneriat între agenții

educaționali, care are la bază procesul de colaborare și de negociere constructivă și care vizează responsabilizarea educației și mobilizării inițiativelor acestuia în cadrul proceselor de învățare și evaluare. Scopurile principale ale evaluării interactive sunt cel de stimulare a capacității de autoevaluare a subiectului implicat în proces, de conștientizare a nevoii și de sporire a încrederii în forțele propriile ale educatului.

Metoda de evaluare este calea aleasă de subiectul evaluator pentru a culege datele necesare procesului de evaluare. Metodele de evaluare sunt, de fapt, adaptări specifice, particularizări, ale metodelor didactice, fie ele clasice sau moderne. Desigur, alături de aceste metode didactice adaptate, evaluarea dispune și de un set de metode specifice ca: *testul*, *testul docimologic*, *chestionarul* etc. [2, p. 210].

Metodele și tehnicile moderne de evaluare (hărțile conceptuale, metoda R.A.I., tehnica 3-2-1, proiectul, portofoliul, jurnalul reflexiv, investigația, observația sistematică a comportamentului elevilor, autoevaluarea) au multiple valențe formative, reprezentând modalități adecvate de optimizare a practicilor evaluative, facilitând coparticiparea elevilor la evaluarea propriilor rezultate.

Valențele formative ale metodelor și tehnicilor moderne de evaluare :

- stimulează activismul și implicarea elevilor;
- accentuează aspectele operaționale ale diverselor categorii de cunoștințe;
- evidențiază progresul în învățare a elevilor și, în funcție de acesta, facilitează reglarea/autoreglarea activității de învățare;
- formează și dezvoltă unele competențe praxiologice.

Evaluarea este o interacțiune între persoane umane egale în drepturi, deși nu și în cunoștințe și experiență. În acest context accentuăm evaluarea produselor școlare, produselor transdisciplinare.

Evaluarea de produs vizează evaluarea produsului final al activității de învățare a elevilor, a prestațiilor, performanțelor, competențelor și conduitelor și emiterea unor judecăți de valoare pe baza analizei acestora [1, p.90].

Metoda de evaluare prin *proiecte* are la bază produsul realizat de elevi, având caracter interactiv, activ, presupunând încurajarea, transferul de cunoștințe, capacități, facilitând și solicitând abordările interdisciplinare, și consolidarea abilităților sociale ale elevilor. În clasă se formulează tema proiectului, se distribuie rolurile elevilor, se stabilește durata proiectului și se începe realizarea sarcinilor. Continuă sarcina acasă și elevul poate să se consulte cu cadrul didactic în perioada realizării sarcinii. După expirarea timpului, proiectul se prezintă în fața colegilor prin raportarea rezultatelor obținute, a aplicațiilor realizate. Este deosebit de util atunci când cadrul didactic urmărește accentuarea caracterului practic/aplicativ al învățării și apropierea între discursul teoretic și experiența de viață a elevilor.

Avantajele metodei proiectului:

- oferă posibilitatea ca elevul să utilizeze adecvat cunoștințele, instrumentele, materialele disponibile;
- are caracter interactiv, realizându-se în grup/individual;
- oferă elevilor posibilitatea de a lucra într-un tempou personal;
- poate fi realizat atât în clasă, cât și în alte activități extracurriculare, acasă;
- îndeamnă elevii să reflecteze asupra activității, asupra achizițiilor realizate (cunoștințe, aptitudini, atitudini, experiențe);
- se discută dificultățile, se corectează răspunsurile greșite;
- scoate elevii și cadrul didactic din rutina zilnică;
- elevii își formează capacități de autoevaluare, de autoapreciere a capacităților cognitive, sociale și practice.

Evaluarea proiectului presupune din partea profesorului multă atenție și criteriile de apreciere pot fi negociate cu elevii.

Dezavantajele metodei proiectului:

- se necesită timp, cadrul didactic ghidează acțiunile, încurajează activitățile realizate de către elevi;
- necesită mult timp din partea cadrului didactic pentru implementarea și evaluarea acestei metode.

Profesorul poate să alcătuiască fișe de evaluare în care să consemneze în mod regulat observații și aprecieri asupra activității fiecărui elev/grup de lucru.

Tehnica 3-2-1 este folosită pentru aprecierea unei secvențe didactice sau a unei activități. Denumirea provine din faptul că elevii scriu:

- 3 termeni (concepte) din ceea ce au învățat;
- 2 idei despre care ar dori să învețe mai mult în continuare;
- o capacitate, o pricepere sau o abilitate pe care consideră ei că au dobândit-o în urma activităților de predare-învățare.

Tehnica 3-2-1 poate fi considerată o bună modalitate de autoevaluare cu efecte formative în clasă. Oferă rapid și eficient rezultatele, care au fost realizate în baza predării și învățării, având valoare constatativă și îndeplinind funcția de feed-back. Pe baza conexiunii inverse externe, profesorul poate proiecta și alte activități de predare, îmbunătățindu-le și poate elabora sarcini suplimentare în dependență de rezultatele elevilor. Este un instrument al evaluării continue, formative și formatoare, ale cărei funcții principale sunt de *constatare și de sprijinire continuă a elevilor*.

Hărțile conceptuale reprezintă un mod schematic de prezentare a unor concepte și este o tehnică de evaluare în baza celor învățate, realizându-se la toate disciplinele. Structurarea informației descrie modul în care conceptele dintr-un domeniu interrelaționează. Evaluarea se reprezintă sub diverse scheme și prin diferite tipuri de hărți conceptuale, în centrul ei fiind elevul.

Principalele avantaje ale utilizării hărților conceptuale:

- facilitează evaluarea structurilor cognitive ale elevilor;
- evidențiază rezultatele elevilor în baza schemelor elaborate;
- determină elevii să practice o învățare activă;
- permite cadrului didactic să emite aprecieri referitor la rezultatele elevilor;
- asigură vizualizarea relației dintre componenta teoretică și practică a rezultatelor elevilor;
- facilitează surprinderea modului în care gândesc elevii, a modului în care se construiește demersul cognitiv, permițând ulterior diferențierea și individualizarea instruirii;

Dezavantaje ale utilizării hărților conceptuale;

- accentuează cunoștințele teoretice;
- prezintă mai mult conceptele teoretice, mai puțin aspecte praxiologice;
- se realizează numai în bază de predare și învățare.

Interevaluarea poate fi utilizată fie după ce elevul s-a autoevaluat, fie imediat după ce a răspuns, a scris un text. Elevul este solicitat să aprecieze colegul său în baza criteriilor de succes. În unele clase se observă tendința generalizată a elevilor de a supraevalua răspunsurile, pornind de la premisa că profesorul le va oferi aprecieri, dacă sunt solidari. Unii însă subvaluează răspunsurile colegilor, în special, dacă sunt în concurență în ierarhia clasei.

Metoda R.A.I. vizează „stimularea și dezvoltarea capacităților elevilor de a comunica (prin întrebări și răspunsuri) ceea ce tocmai au învățat” [4, p. 269].

Descifrarea metodei provine inițialele cuvintelor *Răspunde – Aruncă – Interoghează*. Se poate realiza în orice moment al activității didactice, în cadrul unei activități frontale sau de grup.

Etape de realizare:

- precizarea conținutului supus evaluării;
- oferirea unei mingi ușoare elevului desemnat să înceapă activitatea;
- formularea întrebării de către elevul desemnat și aruncarea mingii colegului care va răspunde la întrebarea formulată;
- el va primi mingea va răspunde la întrebare și va formula alta, aruncând mingea;
- dacă elevul nu va putea răspunde, va ieși din joc;
- cel care răspunde are dreptul să formuleze o întrebare și să arunce mingea.

După expirarea timpului se vor preciza răspunsurile la întrebările la care elevii nu au putut răspunde, au întâmpinat dificultăți. Pe parcursul activității, profesorul identifică eventualele lacune în pregătirea elevilor și poate adopta astfel deciziile necesare pentru îmbunătățirea performanțelor acestora, precum și pentru optimizarea procesului de predare-învățare. Această metodă alternativă de evaluare poate fi utilizată în cadrul oricărei discipline de studiu, cadrul didactic atenționând însă elevii în ceea ce privește necesitatea varierii tipurilor de întrebări și a gradării lor ca dificultate.

Avantajele metodei R.A.I.:

- caracter interactiv;
- nu se apreciază răspunsurile elevilor;
- promovează interevaluarea;
- elimină stările emoționale intens negative;
- permite realizarea unui feed-back operativ;
- contribuie la formarea și consolidarea deprinderii de ascultare activă/ capacității de reflecție;
- dezvoltă competențele de comunicare și de relaționare;
- accentuează capacitatea de autoevaluare.

Limitele acestei metode pot fi următoarele:

- consum mare de timp;
- întrebările uneori sunt formulate incorect de elevi;
- elevii răspund incomplet;
- cadrul didactic nu poate să intervină;
- marginalizarea unor elevi, existând criteriul prietenie;
- gălăgie, dezordine...;
- apariția unor conflicte între elevi etc..

În *concluzie*, menționăm că evaluarea este destul de importantă pentru elevi și profesori. Este un domeniu valorificat, datorită procesului de îmbogățire cu diverse instrumente de măsură și control în baza demersului centrat pe învățare, pe procesele cognitive ale acestuia, pe reglarea și pe autoreglarea cunoașterii. Din perspectivă, evaluarea școlară trebuie să devină dinamică, interactivă, centrată pe procesele mentale ale elevului, favorizând autoreglarea, autorefecția.

Bibliografie:

1. DULAMĂ, M. E (coord.) De la teorie spre practică în învățare on-line. Cluj-Napoca: Presa universitară clujeană, 2020.
2. ILIE, M. D. Elemente de pedagogie generală, teoria curriculumului și teoria instruirii. Editura: Mirton, Timișoara:, 2005, 244 p. ISBN 973-661-593-6

3. MANOLESCU, A. Teoria și metodologia evaluării. București: Editura universitară, 2010. 330 p., ISBN 978-973-749-952-3.
4. OPREA, Crenguța Lăcrimioara. Strategii didactice interactive: repere teoretice și practice. București: EDP. 2006

FORMAREA ATITUDINIILOR MORALE LA ELEVII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ ÎN CONTEXTUL PARTENERIATULUI ȘCOALĂ FAMILIE

Vasile PANICO, profesor universitar, dr. în pedagogie, <https://orcid.org/0000-0002-4431-1770>

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

Nadejda CUIBAN, învățătoare, <https://orcid.org/0000-0002-7309-0241>

Instituția Publică Școala Primară-Grădiniță Ghiduleni, Rezina, Republica Moldova

CZU:373.3.034

DOI: 10.46727/c.04-05-11-2022.p180-186

Rezumat. Studiul este consacrat problemei formării atitudinilor morale la elevii de vârstă școlară mică. În lucrare se examinează fundamentele psihopedagogice și mijloacele de formare a atitudinilor morale la personalitatea elevilor mici. În baza studiului teoretic a fost elaborat și validat experimental un program direcționat spre formarea atitudinilor morale la elevii de vârstă școlară mică în contextul parteneriatului școală-familie. Programul experimental este constituit din următoarele componente: modele de activități cu învățătorii claselor primare în problema formării atitudinilor morale la elevi; modele de activități ale învățătorului și părinților în scopul formării la elevi a atitudinilor morale; modele de activități cu elevii clasei experimentale; modele de autoformare a atitudinilor morale la elevii clasei experimentale. În mod special, s-a pus accentul pe încadrarea elevilor într-un sistem de acțiuni și fapte de autoeducație morală a elevilor de vârstă școlară mică adecvate normelor de viață socioumane.

Cuvinte-cheie: atitudinile morale, mijloacele de formare a atitudinilor morale, trăirile sentimentale, programul de formare a atitudinilor morale, parteneriatul școală-familie.

Summary. The study is devoted to the problem of the formation of moral attitudes in pupils of small school age. The paper examines the psychopedagogical foundations and the means of forming moral attitudes in the personality of young pupils. Based on the theoretical basis, a program was developed and experimentally validated aimed at the formation of moral attitudes in pupils of small school age in the context of the school-family partnership. The experimental program is made up of the following components: models of activities with primary school teachers in the problem of forming moral attitudes in pupils; models of teacher and parent activities for the purpose of forming moral attitudes in pupils; models of activities with pupils of the experimental class; models of self-formation of moral attitudes in pupils of the experimental class. In particular, the emphasis was placed on the inclusion of pupils in a system of actions and deeds of moral self-education of pupils of small school age appropriate to the norms of socio-human life.

Key words: moral attitudes, the means of forming moral attitudes, sentimental experiences, the program of forming moral attitudes, the school-family partnership.

Introducere Conform lui S. Cristea educația morală „... la nivel de concept pedagogic fundamental, poate fi realizată în funcție de valoarea pedagogică a binelui moral. Reprezintă un conținut general al educației care exprimă o dimensiune fundamentală a educației, orientată în direcția formării-dezvoltării conștiinței morale a personalității care vizează optimizarea raporturilor sale cu lumea (realitatea obiectivă) și cu sine (realitatea subiectivă) ...” [1, p. 47].

În examinarea procesului de formare a atitudinilor morale la personalitate este necesar să ne fundamentăm pe câteva axiome pedagogice: a) elevul de vârstă școlară mică în calitate de obiect și subiect al educației se dezvoltă/autodezvoltă productiv/optim preponderent în cadrul parteneriatului școală-familie; b) procesul de educație și autoeducație morală este productiv procesual și rezultativ atunci când, se fundamentează pe nivelul de dezvoltare, pe zona actuală și proximă de dezvoltare a educatului/autoeducatului; c) educația în lipsa autoeducației morale este lipsită de sens procesual și rezultativ. În cadrul educației și autoeducației morale obiectivele, conținuturile, mijloacele, sistemul de acțiuni și produsul/rezultatul obținut se personalizează și devin valori ale personalității; d) activitățile socioumane permanent sunt însoțite de un sistem adecvat de atitudini. Atitudinile în cadrul interiorizării și trăite sentimentale dezvoltă sfera motivațională de ordin moral la educați/autoeducați; e) educația/autoeducația permanent este orientată și are menirea de a forma și dezvolta la educați/autoeducați atitudinile de viață (morale, intelectuale, estetice, ecologice, profesionale, economice); j) mijloacele de formare/autoformare a atitudinilor sunt *trăirile sentimentale*. Atitudinile în calitate de componentă fundamentală a procesului de formare a personalității elevului de vârstă școlară mică se formează/autoformează și se dezvoltă/autodezvoltă în cadrul parteneriatului școală-familie. „În plan pedagogic atitudinile morale reprezintă un sistem de relații sau raporturi subiective ale personalității, grupului de oameni acțional cognitive, afective și comportamentale [5;6].

Fundamentele științifice de elaborare a programului experimental de formare a atitudinilor morale la elevii de vârstă școlară mică

Atitudinile inclusiv și cele de ordin moral posedă următoarele caracteristici: a) *componentele* – totalitatea elementelor constitutive (acțiunile cognitive, acțiunile afective și acțiunile comportamentale). Componenta afectivă reprezintă nucleul atitudinilor morale; b) *structura* – relațiile dintre aceste componente. Aici se referă relațiile dintre acțiunile cognitive și acțiunile afective, acțiunile comportamentale și acțiunile afective, acțiunile cognitive și acțiunile comportamentale; c) *funcțiile* fiecărui component al atitudinii. Funcțiile atitudinilor în plan educațional sunt și funcții ale atitudinilor în planul intern/al conștiinței: acțiunile cognitive dezvoltă procesele cognitive, acțiunile afective în plan educațional dezvoltă procesele afective în planul conștiinței, acțiunile comportamentale dezvoltă procesele comportamentale / comportamentul virtual moral la educat/autoeducat.

Procesul de formare/autoformare și dezvoltare/autodezvoltare a atitudinilor morale permanent necesită să fie direcționat/orientat. În cadrul interiorizării atitudinile morale se personalizează și devin valorice pentru educat/autoeducat. Personalizarea atitudinilor contribuie la realizarea amplă și deplină a procesului educațional. În lipsa interiorizării/personalizării atitudinilor procesul educației este lipsit de sens procesual și rezultativ. Atitudinile morale personalizate dezvoltă sfera

motivațională a educatului/autoeducatului, transformă cunoștințele și capacitățile în valori morale personalizate, care se raportează și sunt adecvate la valorile socioumane.

Atitudinile posedă caracteristici conținutale și mijloace specifice de formare și autoformare. Mijloacele de formare/autoformare a atitudinilor îl reprezintă *trăirile afective*. Acțiunile afective raportate la sfera motivațională generează și dezvoltă procesele afective în conștiința educatului/autoeducatului. Acestea de pe urmă, procesele afective, schimbă și dezvoltă sfera motivațională a educaților/autoeducaților. În baza reacțiilor sentimentale, manifestate de către educați/autoeducați, agenții educaționali studiază și direcționează procesul de organizare a acțiunilor educaționale. Atitudinile în planul extern/educațional sunt obiectivate de către informația, acțiunile cognitive și comportarea/acțiunile comportamentale morale ale educaților/autoeducaților. În planul conștiinței atitudinile se obiectivează prin cunoștințele însușite, imaginile formate, abilitățile mintale, comportamentul virtual [4].

Purtători ai acțiunilor afective sunt informațiile și acțiunile comportamentale morale care sunt generate și organizate de către părinți, profesori și alți agenți educaționali. La baza acestui transfer se află mecanismele interiorizării/personalizării și „iradierii” acțiunilor afective morale. Acțiunile afective de rând cu cele cognitive și comportamentale treptat se transformă/concresc în autoacțiuni.

Mijloacele de formare/autoformare a atitudinilor sunt trăirile sentimentale, care se manifestă la subiecții educaționali prin reacții sentimentale. Acțiunile afective în cadrul interiorizării concresc/se transformă în procese afective adecvate, având la bază mecanismul acceptării-neacceptării și trecerii prin filtrul motivațional al educatului/autoeducatului. Personalizarea acțiunilor afective nemijlocit contribuie la schimbarea și dezvoltarea sferei motivaționale la educat/autoeducat.

Acțiunile afective permanent sunt obiectivate de către conținutul și acțiunile cognitive, pe de o parte, și conținutul și acțiunile comportamentale, pe de altă parte. În planul intern/planul conștiinței procesele afective sunt obiectivate de către conținutul cunoștințelor și procesele însușirii, pe de o parte, și conținutul comportamentului virtual (imagini, priceperi, capacități și deprinderi mintale, modele mintale de activitate), pe de altă parte.

Atitudinile posedă *caracter procesual* (acțiunile afective în plan extern/educațional se interiorizează și generează în conștiința educatului/autoeducatului trăiri sentimentale. Trăirile sentimentale dezvoltă sfera motivațională a educaților/autoeducaților), sunt *conținutale* (estetice, morale, ecologice, profesionale etc.) și transformă cunoștințele însușite, abilitățile și capacitățile morale în valori personalizate. Trăirile sentimentale se manifestă ca rezultat al satisfacerii sau nesatisfacerii motivelor morale. În lipsa trăirilor sentimentale, atitudinile în calitate de componentă fundamentală a competențelor nu se personalizează și nu se încadrează în sistemul de valori depline ale educatului/autoeducatului [4].

În elaborarea și implementarea programului experimental orientat spre formarea atitudinilor morale la elevii de vârstă școlară mică ne-am bazat pe conceptele pedagogice și psihologice descrise și analizate anterior și unele repere științifice specifice de ordin metodologic: a) specificul formării atitudinilor la elevii mici, care constă în faptul, că copilul de vârstă școlară mică percepe/reflectă, evaluează și valorizează realitatea înconjurătoare emoțional/sentimental-rațional; b) componentele structurale ale atitudinilor morale (cognitive, afective și comportamentale). Programul de activitate a fost elaborat și implementat prin utilizarea concomitentă a trei grupe de strategii: formarea și dezvoltarea componentei cognitive, componentei afective și componentei comportamentale. Accentul a fost pus preponderent pe componenta sentimentală în calitate de nucleu și forță motrice a acțiunilor și faptelor morale [3;5]; c) parteneriatul școală-familie reprezintă factorul decisiv în formarea atitudinilor morale la copii de vârstă școlară mică. Familia reprezintă pilonul fundamental/primordial în formarea și dezvoltarea spirituală a personalității [2]. d) relația formarea-autoformarea atitudinilor comportamental morale. Educația și autoeducația permanent interrelaționează.

Fenomenul educație-autoeducație este permanent generat și activat de determinismul intern și cel extern. O astfel de relaționare este obiectivă, permanentă și reprezintă *o legitate* comună a educației-autoeducației. Această relaționare servește în calitate de forță motrică în dezvoltarea și autodezvoltarea personalității sub toate aspectele sale structurale. Funcția principală a autoeducației angajează transformarea obiectului educației în subiect al autoformării permanente [7].

Tabelul 1. Programul experimental de formare a atitudinilor morale la elevii de vârstă școlară mică

| | |
|---|--|
| <p>Modele de activități cu învățătorii claselor primare în problema formării atitudinilor morale la elevi (<i>Cadre didactice – 2 învățători</i>)</p> | <p>În cadrul întrunirilor pedagogice au fost realizate activități cu tematica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Parteneriatul școală-familie - factor fundamental în formarea moralității elevului • Indicii/criteriile formării și autoformării atitudinilor morale la copii • Etapele și mijloacele formării atitudinilor morale la elevi. • Formarea-autoformarea atitudinilor morale la elevii de vârstă școlară mică. |
| <p>Modele de activități ale învățătorului și părinților în scopul formării la elevi a atitudinilor morale (<i>Părinții elevilor clasei experimentale</i>)</p> | <p>Aplicarea în practică a programului de formare a atitudinilor morale la elevi.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rolul familiei în formarea culturii morale la elevi/copii. • Parteneriatul școală-familie – factor decisiv în formarea atitudinilor morale la copiii de vârstă școlară mică. • Cum poate fi educat sentimentul datoriei? • Cum poate fi educată dragostea față de părinți? Cum se educă devotamentul? • Care este semnificația expresiilor ”trebuie”, ”e greu” și ”e bine”? • Cum se educă sentimentul demnității personale? Cum poate fi educată responsabilitatea la copii? |
| <p>Modele de activități cu elevii (<i>Elevii clasei experimentale</i>)</p> | <p>Teme de activități cu elevii/copii clasei experimentale</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dragostea și grija față de părinți, apropiați. Cum de înțeles datoria față de alt om? • Respectul față de părinți, rude apropiate, semeni, vârstnici. • De ce oamenii se salută, își zic unul la altul mulțumesc. • Datoria copiilor față de părinți și vârstnici. • Prin ce fapte și acțiuni aduc bucurie familiei. |

| | |
|--|--|
| Autoeducația morală. Model de autoformare a atitudinilor morale la elevii clasei experimentale (Elevii clasei experimentale) | Activități de autoformare/autoeducație a atitudinilor morale <ul style="list-style-type: none"> • Să faci bine oamenilor. Omul reprezintă valoarea primordială. • Omul se naște și se stinge din viață, iar binele făcut de el rămâne pentru multă vreme după moartea lui. • Să ieși împotriva faptelor negative și-n mod special împotriva faptelor negative personale, să te opui acestor fapte. • Să fii mândru de sine atunci când susții adevărul, când îți recunoști greșelile personale. Să nu fii egoist și indiferent. • Permanent să ai grijă de alți oameni, de tot ce este viu, valoros și frumos. • Să manifesti comportament atent și binevoitor față de oameni. • Să nu faci ceea ce este condamnat de adulți ș.a. |
|--|--|

Elevii clasei experimentale au fost încadrați într-un sistem de acțiuni și fapte adecvate normelor de comportare morală. Cele mai importante acțiuni și fapte de ordin moral au fost următoarele: de aplicare a normelor de comportare morală în procesul cooperării (corectitudine, toleranță în ascultarea interlocutorului); de inițiere a elevilor în tehnicile cooperării în grup (a învăța în grup, a discuta împreună, a pune întrebări, a crea jocuri); exerciții de apreciere a unei concluzii, a unui raționament, emise de cineva (a da dovadă de toleranță, de ascultare, de stimă și de respect față de vorbitor); crearea situațiilor de susținere a propriilor idei și puncte de vedere prin argumente; exerciții de manifestare și formare a atitudinilor de ajutor reciproc; acțiuni de manifestare a reținerii de sine și echilibru în trăirile emoționale; exerciții de manifestare a atitudinii critice rezonabile și exigente față de sine și alți oameni; acțiuni de formare a atitudinilor pozitive în evaluarea succesului și insuccesului școlar; exerciții de susținere și ajutor reciproc în acțiunile comune; acțiuni și fapte de formare și dezvoltare la elevi a disponibilității de a aduce bucurie părinților, rudelor, altor oameni prin rezultate bune la învățătură, disciplină exemplară și comportare demnă; exerciții de autoanaliză adecvată a stilului de activitate, de autoapreciere a posibilităților și de manifestare a individualității; exerciții de a face bine oamenilor (semeni, părinți, rude etc.), de a-și asuma răspunderea sa de autoapreciere adecvată a faptelor personale; exerciții de formare a unui raționament, a unei opinii, a unei concluzii morale.

Pentru a elucida eficiența programului experimental orientat spre formarea atitudinilor morale la elevii de vârstă școlară mică am utilizat metoda observării, testarea și conversația cu părinții și elevii la etapa de diagnosticare inițială și finală. Rezultatele comparative finale obținute sunt reflectate în următorul tabel și digrame.

Tabelul 2. Rezultatele finale referitor la nivelul de formare a atitudinilor morale la elevii de vârstă școlară mică (experimentul de control)

| Clasa | Nivel înalt | Nivel mediu | Nivel scăzut |
|---------------------|----------------|----------------|----------------|
| Clasa experimentală | 8 elevi (50 %) | 8 elevi (50 %) | 0 elevi (0 %) |
| Clasa de control | 4 elevi (25 %) | 8 elevi (50 %) | 4 elevi (25 %) |

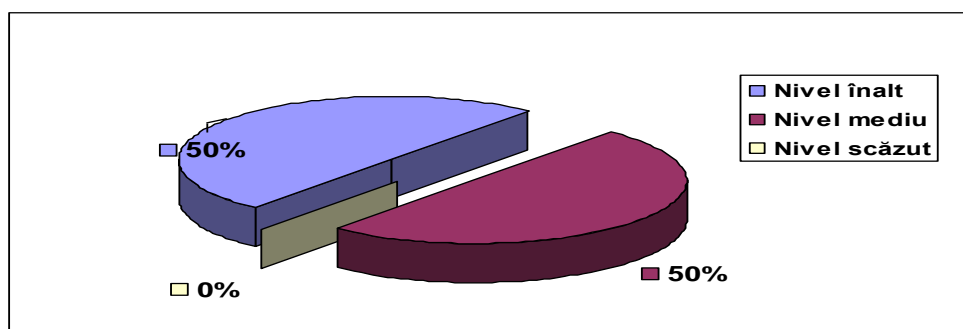


Figura 1. Nivelul de formare a atitudinilor morale la elevii clasei experimentale (experimentul de control)

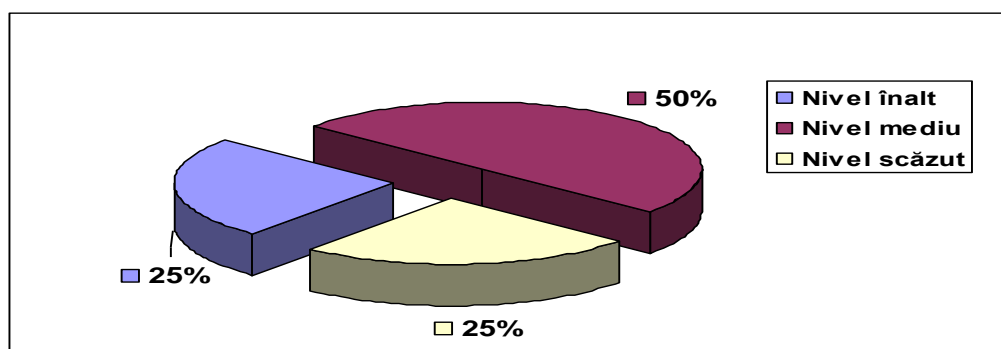


Figura 2. Nivelul de formare a atitudinilor morale la elevii clasei control (experimentul de control)

Conform datelor reflectate în tabelul 2 și figurile 1.2 prezentate observăm că din cei 16 elevi din clasa experimentală 8 copii s-au plasat la nivelul înalt (50%) și 8 copii s-au situat la nivelul mediu (50%). În baza analizei rezultatelor obținute la etapa de constatare și de control remarcăm faptul, că din cei 16 elevi din clasa de control, 4 copii au obținut un nivel înalt (25%), 8 copii s-au plasat la nivelul mediu (50%) și 4 copii s-au plasat la nivelul scăzut (25%). Eforturile depuse în formarea părinților, elevilor și cadrelor didactice sunt pozitive. În baza experimentului de constatare clasa experimentală era notată în ansamblu cu nivel mediu de dezvoltare a atitudinilor morale, în urma experimentului de formare această clasă este apreciată cu nivel înalt de dezvoltare a atitudinilor morale – 8 elevi (50%).

Concluzii Formarea atitudinilor morale inițial presupune identificarea, cunoașterea și reperarea pe cele prezente la educați/autoeducați. Atitudinile morale permanent însoțesc toate tipurile de activități socioumane. Cunoștințele și capacitățile de ordin moral se transformă/concresc și devin valori ale educatului/autoeducatului atunci când ele se integrează cu acțiunile afective.

Rezultatele obținute denotă faptul, că scopul cercetării axat pe elaborarea și validarea experimentală a programului de formare a atitudinilor morale la elevii/copiii de vârstă școlară mică a fost realizat completamente. Menționăm faptul, că acțiunile de comportare ale elevilor permanent erau însoțite de sentimentele morale ca: sentimentul datoriei și responsabilității; respectul, stima și grija față de om; sentimentul mândriei naționale; respectul față de muncă și oamenii muncii;

sentimentul bunătații și modestiei; sentimentul bucuriei; dorința de a comunica cu semenii, pedagogul; tendința și de a fi împreună cu alți oameni; dispoziția spre colaborare; tendința de a fi acceptat; sentimentul neliniștii și neîmpăcării cu răul social; sentimentul toleranței.

Experimentul pedagogic a demonstrat funcționalitatea și eficiența reperelor teoretice și praxiologice structurate și aplicate în programul experimental de formare a atitudinilor morale la elevii de vârstă școlară mică. A sporit semnificativ nivelul de formare a atitudinilor morale la elevii grupului experimental și s-au îmbunătățit opiniile părinților referitor la necesitatea de colaborare cu școala.

Studiul teoretic și experimentul pedagogic realizat în baza valorificării *Programului experimental de formare a atitudinilor morale la elevii de vârstă școlară mica* au adevărit obiectivele cercetării. Sinteza aspectelor teoretice și practice a permis formularea următoarelor recomandări: factorii educaționali, și-n special, cadrele didactice trebuie să colaboreze permanent cu părinții în scopul eficientizării procesului de formare a atitudinilor morale la elevi; este benefic de elaborat și de implementat la nivel de unitate școlară unele modele de activități privind formarea atitudinilor morale la elevi (activități ale comisiilor metodice pe discipline școlare; activități ale pedagogului – dirigințe cu părinți; activități nonformale cu elevii).

Bibliografie:

1. CRISTEA, S. Conținuturile și formele generale ale educației morale. V.4, București: Editura DPH, 2017. 186p. ISBN 978-606-683-444-5
2. CUZNEȚOV, L. Cultura educației familiale. Chișinău: CEP USM, 2020. 305 p. ISBN 978-9975-152-21-1.
3. MUNTEANU, T. Formarea atitudinilor morale la copii în cadrul familiei. Teza de doct. În pedagogie. Chișinău, 2019. 153p.
4. PANICO, V. Repere teoretice și praxiologice referitor la mijloacele de formare a atitudinilor. În: Materialele conferinței științifice cu participare internațională “Învățământul superior: tradiții, valori, perspective”. Chișinău, 1-2 octombrie 2021, Chișinău: UST. Vol. 2, 2021, p. 93-99. ISBN 978-9975-76-312-7
5. PANICO, V., MUNTEANU, T. Structura și legitățile formării atitudinilor la personalitate. În: Studia universitatis. Chișinău:USM, 2009, nr.9 (29), p.59- 62. ISSN 1857-2103.
6. PANICO, V., MUNTEANU, T. Familia – mediu socializator și educațional. În: Responsabilitate publică în educație. Constanța: Editura Crizon, 2012, p. 73-76. ISSN 2066 – 3358.
7. PANICO, V. Relațiile educație și autoeducație: Componentele, structura și funcțiile autoeducației. În: Acta et commentationes. Științe ale educației. Chișinău, 2021, nr. 2 (24) Editura UST, p. 21-29, ISSN 1857-0623 E-ISSN 2587-363

EVALUAREA COMPETENȚEI MATEMATICE A COPIILOR DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ

Mihaela PAVLENCO, doctor în științe pedagogice, conferențiar universitar

<https://orcid.org/0000-0003-0442-4444>

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

CZU: 373.2:51

DOI: 10.46727/c.04-05-11-2022.p187-193

Rezumat: Evaluarea reprezintă actul didactic complex, integrat în procesul de învățământ din grădiniță, ce urmărește măsurarea nivelului de dezvoltare a competențelor preșcolarului, inclusiv și a celor matematice, la un moment dat, cu scopul perfecționării actului didactic și obținerii unor performanțe mai mari în rândul preșcolarilor. În acest sens, evaluarea asigură verificarea eficienței strategiilor planificate de educator și urmărește autoreglarea și eficientizarea procesului instructiv-educativ.

Cuvinte cheie: evaluare, competențe matematice, probe de evaluare, preșcolar.

Abstract: The evaluation represents the complex didactic act, integrated in the educational process in the kindergarten, which follows to measure the level of development of the preschooler's skills, including the mathematical ones, at a given moment, with the aim of perfecting the didactic act and obtaining higher performances among preschoolers. In this sense, the evaluation ensures the verification of the effectiveness of the strategies planned by the educator and follows self-regulation and streamlining the instructive-educational process.

Key words: evaluation, preschoolers, mathematics skills, assessment tests.

Evaluarea, alături de predare și învățare, reprezintă o componentă a procesului de învățământ, ce asigură reglarea și eficientizarea actului educațional din grădiniță. Deci, evaluarea, în calitate de reglator al procesului educațional din instituțiile de educație timpurie, creează legături directe cu celelalte două componente, predarea și învățarea, obținând astfel un caracter intrinsec.

Rolul reglator al evaluării poate fi desprins și din cercetările existente în acest domeniu. Cercetătorul I. Bontaș consideră că evaluarea reprezintă actul didactic complex, integrat întregului proces de învățământ, care asigură evidențierea atât a cantității cunoștințelor dobândite, cât și a calității lor, care privește valoarea acestora la un moment dat – în mod curent, periodic și final – oferind soluții de perfecționare a actului de predare-învățare [1, p.124].

Potrivit savantului C. Cucuș evaluarea constituie procesul prin care se delimitează, se obțin și se furnizează informații utile, permițând luarea unor decizii ulterioare [3, p.28].

S. Cristea definește evaluarea ca un proces de măsurare și apreciere a valorii rezultatelor sistemului de educație și învățământ sau a unei părți a acestuia, a eficienței resurselor, condițiilor propuse, în vederea luării unor decizii de îmbunătățire [2, p.147].

Evaluarea, în viziunea lui M. Ionescu, cuprinde o suită de acte prin care educatorul se informează asupra atingerii obiectivelor și poate emite o apreciere asupra activității [4, p.149].

Luând în considerare afirmațiile de mai sus se poate constata faptul că evaluarea în grădiniță are o dublă valență:

- ea asigură informarea actorilor procesului educațional despre nivelul de performanță a copilului cu scopul de a urmări perfecționarea competențelor preșcolarului.
- ea fundamentează deciziile de orientare și consiliere educațională, atât pe dimensiunea activității copilului, cât și a cadrului didactic.

În aceste condiții evaluarea pentru *copil* constituie o sursă de informare despre reușitele și eșecurile obținute de către acesta pe anumite domenii, pentru *educator* ea prezintă modul de adaptare a copilului la mediul grădiniței, îl orientează în conceperea și ameliorarea demersului didactic reieșind din necesitățile individuale ale copiilor ce contribuie la asigurarea unei dezvoltări holistice a preșcolarului, iar pentru *părinte* – evaluarea oferă cunoștințe despre progresul pe care-l face copilul în raport cu el însuși și îl învață să comunice și să relaționeze cu el mai bine.

Evaluarea competențelor preșcolarilor, inclusiv și a celor matematice, se realizează de către educator printr-un set de acțiuni ce răspund la trei întrebări:

1. *Ce măsurăm?* (cadrul didactic va identifica obiectivele evaluării reieșind din prevederile Standardelor de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere la 7 ani).
2. *Cu ce măsurăm?* (educatorul va identifica metodele și instrumentele de evaluare).
3. *Cum interpretăm rezultatele evaluării?* (educatorii vor stabili descriptorii de performanță sau grilele de evaluare și apreciere).

Potrivit acestor întrebări, procesul de evaluare a competențelor matematice ale copiilor din grădiniță este structurat în trei operații, ce interrelaționează:

- *Măsurarea* constituie operația în care educatorul identifică și aplică metodele și instrumentele de evaluare pentru a cunoaște efectele acțiunii de instruire și pentru a obține rezultate în raport cu un scop determinat.
- *Aprecierea* este operația în care cadrul didactic apreciază produsul realizat de către copiii în baza unor criterii unitare: descriptorii de performanță sau barem de corectare și apreciere. Deci, această operație a evaluării recurge la o analiză calitativă și cantitativă a produsului realizat.
- *Decizia* reprezintă operația evaluării care asigură prelungirea aprecierii prin caracterizare, decizie, recomandări cu valoare de prognoză. Emiterea unor decizii se realizează cu scopul nu de a da o apreciere pozitivă sau negativă preșcolarii, dar cu scopul de a construi noul demers didactic în funcție de necesitățile individuale ale copiilor ce va asigura perfecționarea competențele preșcolarilor pe conținuturile matematice mai puțin performante.

Procesul de evaluare desfășurat în grădiniță este un sistem unic care abordează toate domeniile de dezvoltare. Domeniile de dezvoltare, la rândul lor, se află în strânsă corelare cu domeniile de activitate, de aceea competențele matematice ale copiilor de vârstă preșcolară vor fi

evaluate nu numai prin prisma indicatorilor subdomeniului *Formarea și dezvoltarea reprezentărilor elementare matematice*, dar și a altor subdomenii. De exemplu [5, p. 15, 16, 31, 63, 79, 87]:

Domeniul A. Dezvoltarea fizică și fortificarea sănătății

Standard 1. *Copilul va fi capabil să efectueze diverse mișcări și activități fizice*

Indicator 39. *Poziționează corpul și membrele în mod corespunzător, pentru a imita ceva sau pe cineva, pentru a executa o mișcare* (vârsta 5-7 ani)

Standard 2. *Copilul va fi capabil să manipuleze obiecte pentru dezvoltarea motricității fine*

Indicator 56. *Manipulează obiecte (mozaic, bizibord, joc sorter etc.)* (vârsta 1,5-3 ani)

Domeniul B. Dezvoltarea personală, emoțională și socială.

Standard 1. *Copilul va fi capabil să se perceapă în mod pozitiv ca persoană unică cu caracteristici specifice*

Indicator 187. *Face o simplă clasificare a sunetelor, melodiilor, ritmurilor, mirosurilor și aromelor, culorilor și formelor preferate* (vârsta 5-7 ani)

Domeniul C. Dezvoltarea limbajului, a comunicării și premisele citirii și scrierii

Standard 3. *Copilul va fi capabil să se exprime corect din punct de vedere gramatical*

Indicator 426. *Folosește și exprimă în vorbirea curentă adverbe de timp („azi”, „ieri”) și acțiuni viitoare* (vârsta 3-5 ani)

Domeniul D. Dezvoltarea cognitivă

Subdomeniul 1: *Dezvoltarea gândirii și a capacității de rezolvare a problemelor*

Standard 4. *Copilul va fi capabil să genereze pentru diverse situații, probleme, întrebări*

Indicator 584. *Explorează mai multe căi de soluționare a unei probleme și alege una dintre ele* (vârsta 5-7 ani)

Subdomeniul 3: *Cunoașterea și înțelegerea mediului înconjurător*

Standard 10. *Copilul va fi capabil să observe și să descrie caracteristicile naturii vii și ale celei nevii*

Indicator 667. *Clasifică corpurile din natură după diferite criterii* (vârsta 5-7 ani)

Aceste prevederi reprezintă doar o parte din indicatorii altor domenii de dezvoltare, care vizează conținuturile matematice abordate la vârsta preșcolară și constituie un exemplu pentru cadrele didactice în procesul de identificare a obiectivelor de evaluare a reprezentărilor matematice la preșcolari.

Indicatorii nominalizați mai sus, precum și cei din cadrul subdomeniului *Formarea și dezvoltarea reprezentărilor elementare matematice* vor fi evaluați de educatori prin intermediul metodelor tradiționale și alternative: observarea, probe de evaluare, chestionarea etc.

Totuși, probele de evaluare constituie metodele cele mai frecvent utilizate în grădiniță, reieșind din specificul vârstei. Ele se pot realiza sub trei forme: oral, scris și practic. Din acest motiv

voi exemplifica mai jos mai multe posibilități de evaluare a competenței matematice la copiii de vârstă preșcolară prin prisma probelor de evaluare:

Probă de evaluare orală nr.1

Vârsta: 1,5-3 ani

Indicator 601. Repetă după adult numărarea până la 3.

Timp: 5 minute

Mijloace didactice: 3 mașini

Item: Numără mașinile și stabilește câte sunt

Descriptori de performanță:

Realizat: copiii numără corect în șir crescător mașinile

În curs de realizare: copiii numără cu ajutorul adultului până la 3

Nerealizat: copiii nu pot efectua numărarea până la 3

Probă de evaluare orală nr.2

Vârsta: 3-5 ani

Indicator 643. Identifică părțile zilei și succesiunea zilelor, în baza activităților zilnice și a schimbărilor existente în natură.

Timp: 7-10 minute

Mijloace didactice: imagini cu părțile zilei

Item: Privește imaginile și numește părțile zilei



Descriptori de performanță:

Realizat: copiii recunosc și numesc corect toate părțile zilei

În curs de realizare: copiii numesc 2-3 părți ale zilei

Nerealizat: copiii identifică corect o singură parte a zilei sau nu o poate face

Probă de evaluare orală nr.3

Vârsta: 5-7 ani

Indicator 633. Recunoaște formele geometrice în forma obiectelor din mediul înconjurător

Timp: 7 minute

Mijloace didactice: corpuri de diferite forme

Item: Privește în jur și numește câte trei corpuri în formă de cerc, pătrat și triunghi

Descriptori de performanță:

Realizat: copiii enumeră 7-9 corpuri

În curs de realizare: copiii numesc corect 3-6 corpuri

Nerealizat: copiii evidențiază 1-2 corpuri sau nu pot realiza sarcina

Probă de evaluare practică nr.4

Vârsta: 1,5-3 ani

Indicator 588. Grupează, la solicitare, obiectele după un criteriu.

Timp: 7-10 minute

Mijloace didactice: mere roșii și galbene, coș galben și roșu.

Item: Privește merele. Sortează merele după culoare. Plasează merele galbene în coșul galben, iar merele roșii în coșul roșu.

Descriptori de performanță:

Realizat: copiii vor recunoaște și vor sorta merele în funcție de culoarea acestora în mod independent

În curs de realizare: copiii vor recunoaște culoarea merelor și le va sorta cu ajutorul educatorului

Nerealizat: copiii nu recunosc culoarea merelor și nici nu pot distribui merele în coș potrivit culorii

Probă de evaluare practică nr.5

Vârsta: 3-5 ani

Indicator 630. Creează, copiază și construiește forme.

Timp: 15 minute

Mijloace didactice: 1 pătrat mare, 2 pătrate mici, 1 triunghi mare

Item: Construiește o căsuță din figurile geometrice propuse.

Descriptori de performanță:

Realizat: copiii utilizează toate figurile geometrice în construirea căsuței

În curs de realizare: copiii folosește 2-3 figuri în reprezentarea grafică a căsuței

Nerealizat: copiii nu pot construi căsuța din figurile propuse

Probă de evaluare practică nr.6

Vârsta: 5-7 ani

Indicator 621. Măsoară, cu ajutorul unităților standarde de măsură sau altele, cum ar fi o cană/linguriță etc., lungimea, masa și capacitatea diferitor corpuri.

Timp: 10-15 minute

Mijloace didactice: covor, metru

Item: Măsoară cu ajutorul metrului lungimea covorului.

Descriptori de performanță:

Realizat: copiii măsoară independent lungimea covorului

În curs de realizare: copiii măsoară cu metrul lungimea covorului ajutat de educator

Nerealizat: copiii nu pot efectua măsurări cu ajutorul instrumentelor de măsură

Probă de evaluare scrisă nr.7

Vârsta: 1,5-3 ani

Indicator 616. Compară, cu ajutorul adultului, mărimea unor corpuri, utilizând cuvintele „mare/mic”

Timp: 10-15 minute

Mijloace didactice: fișă de lucru, creioane

Item: Colorează mingea mare și taie cu o linie mingea mică.

Descriptori de performanță:

Realizat: copiii disting corect mărimea corpurilor și efectuează cele două sarcini

În curs de realizare: copiii cu ajutorul educatorului disting mărimea corpurilor și efectuează o sarcină

Nerealizat: copiii nu pot distinge mărimea corpurilor și nici nu realizează corect sarcinile

Probă de evaluare scrisă nr.8

Vârsta: 3-5 ani

Indicator 603. Raportează cantitatea la număr.

Timp: 10-15 minute

Mijloace didactice: fișe de lucru, creioane colorate

Item:

1. Încercuiește cifra care indică numărul de legume din fiecare mulțime.



2. Colorează tot atâtea legume cât ne indică cifra

4



2



Descriptori de performanță:

Realizat: copiii efectuează corect raporturile în cele 5 situații

În curs de realizare: copiii efectuează corect 2-4 raportări

Nerealizat: copiii efectuează un raport sau nu pot efectua corect sarcinile

Probă de evaluare scrisă nr.9

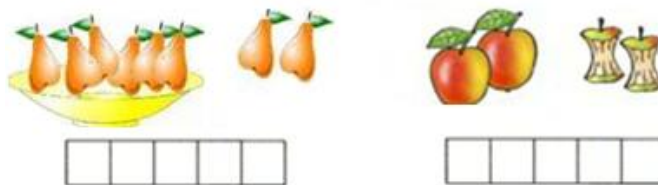
Vârsta: 5-7 ani

Indicator 614. Efectuează operații simple de adunare și scădere cu 1-2 unități.

Timp: 10-15 minute

Mijloace didactice: fișă de lucru, creioane

Item: Calculează și scrie operația aritmetică



Descriptori de performanță:

Realizat: copiii rezolvă și scriu operațiile în mod independent

În curs de realizare: copiii scriu cu ajutorul educatorului operațiile aritmetice

Nerealizat: copiii nu pot efectua operațiile aritmetice

Concluzie: Distingerea nivelului de formare și dezvoltare a competenței matematice a copiilor din instituțiile de educație timpurie se realizează prin modalități specifice acestui nivel de educare și instruire și presupune un proces de colectare și interpretare cantitativă și calitativă a informațiilor privind particularitățile de dezvoltare și capacitățile de învățare ale copilului în cadrul procesului de formare a reprezentărilor elementare matematice. În aceste condiții evaluarea competenței matematice la preșcolari nu trebuie să-i inhibe pe copii, să-i demotiveze, ci dimpotrivă ea trebuie să-i stimuleze dorința de a învăța mai bine. De aceea, evaluarea copiilor de vârstă preșcolară trebuie concepută și prezentată de către educator ca o sarcină comună, firească și nu ca o sancțiune.

Bibliografie:

1. BONTAȘ, I. Pedagogie. București: Editura All, 1995. 347 p. ISBN 973-9156-77-0
2. CRISTEA, S. Dicționar de pedagogie. București: Litera, 2002. 398 p. ISBN: 973-9355-51-X
3. CUCOȘ, C. Teoria și metodologia evaluării. Iași: Polirom, 2008. 265 p. ISBN 978-973-46-0936-9
4. IONESCU, M., RADU, I. (coord.). Didactica modernă. Ediția a II-a. Cluj Napoca: Dacia, 2001. ISBN: 973-35-1084-X
5. Standarde de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani. Chișinău: Lyceum, 2019. 92 p. ISBN 978-9975-3285-6-2

EVALUAREA BAZATĂ PE ȘCOALĂ ȘI PE MUNCĂ ÎN EDUCAȚIA ADULȚILOR

Liliana POSTĂN, dr., conf.univ., <https://orcid.org/0000-0003-4546-4872>

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

CZU: 374.7

DOI: 10.46727/c.04-05-11-2022.p193-201

Rezumat: Educația și învățarea la adulți se regăsește în ramuri precum educația, economia, sociologia, culturologia, antropologia, iar evaluarea în acest domeniu are conexiuni cu acestea. În articol analizăm evaluarea bazată pe școală și pe muncă în educația adulților. Ne referim la studiile din domeniu, constatând că problema evaluării este abordată de către cercetători insuficient, superficial și nespecific, dar totodată enumerăm unele studii și documente în domeniu. Ne referim la evaluarea eficienței și eficacității învățării la vârstele adulte, enunțând modelul evaluării sistemice (organizaționale), criteriul de evaluare fiind eficiența și modelul andragogic (personal), criteriul de evaluare fiind eficacitatea.

Cuvinte-cheie: evaluare, educația adulților, evaluarea bazată pe școală, evaluarea bazată pe muncă

Summary: Adult education and learning can be found in fields such as education, economics, sociology, culturology, anthropology, and assessment in this field has connections with them. In the article we look at school-based and work-based assessment in adult education. We refer to the studies in the field, noting that the evaluation problem is addressed by researchers insufficiently, superficially and non-specifically, but at the same time we list some studies and documents in the field. We refer to the evaluation of the efficiency and effectiveness of learning at adult ages stating the systemic (organizational) evaluation model, the evaluation criterion being efficiency and the andragogic (personal) model, the evaluation criterion being effectiveness.

Keywords: Assessment, adult education, school-based assessment, work-based assessment

La vârstele adulte, învățarea este o activitate secundară, în sistemul formelor de activitate și al relațiilor unei persoane adulte, activitatea principală, fiind munca sau activitatea profesională. Totodată, concepte ca societate și economie bazate pe cunoaștere argumentează nevoia adultului de a îmbina activitatea de muncă și învățarea pe tot parcursul vieții, pentru dezvoltare durabilă și sporire a calității vieții.

În aspect conceptual și praxiologic, educația și învățarea la adulți se regăsește în ramuri precum educația, economia, sociologia, culturologia, antropologia. Cercetătorul Sorin Cristea menționează: „Educația adulților este abordată la nivelul mai multor științe socioumane, ca temă de cercetare operațională și ca subiect de politică socială. Pedagogia adulților, afirmată ca știință pedagogică sau știință a educației, construită intradisciplinar și interdisciplinar, are ca obiect de cercetare propriu educația adulților, abordată la nivel de concept operațional, care definește ansamblul activităților și al influențelor formative realizate în favoarea populației adulte cu finalități generale și specifice (culturale, profesionale etc.). [3, p. 53]

Obiectul acestei modeste cercetări îl constituie evaluarea în educația și învățarea adulților, iar scopul nostru constă în specificarea particularităților evaluării bazate pe școală și evaluării bazate pe muncă în educația adulților.

Printr-o privire generală asupra studiilor cu referire la educația și învățarea adulților, în special, în Republica Moldova, stabilim că problema evaluării este abordată de către cercetători insuficient, superficial și nespecific. Dealtfel, potrivit proiectului documentului Program de implementare a Strategiei de dezvoltare „EDUCAȚIA 2030” ca urmare a „unui cadru normativ și conceptual insuficient de clar; finanțare slabă a sistemului și nerelevant direcționată; monitorizare precară a datelor statistice comparative privind educația profesională și generală a adulților, care devine un impediment în stabilirea strategiilor de dezvoltare a acestui sistem; cercetări puține axate pe această problemă, este atestată o scădere a accesului și motivării adulților pentru formarea continuă profesională și generală, cu repercusiuni asupra calității și a performanțelor în diferite domenii; disfuncționalitatea sistemului de educație nonformală a adulților” [7].

Totodată, vom specifica unele studii și documente asupra evaluării în educația și învățarea adulților: Recomandarea Consiliului din 19 decembrie 2016 privind parcursurile de actualizare a

competențelor: noi oportunități pentru adulți (2016/C 484/01); ȘOITU Laurențiu (coord). Dicționar enciclopedic de educație a adulților. Iași: Editura Al. I. Cuza”. 2011; BOGATHY Z. (coord.). Manual de psihologia muncii și organizațională. Iași: Polirom. 2004; SAVA Simona, PALOS Ramona. Educația adulților. Baze teoretice și repere practice (ediția a II-a). Iași: Polirom, 2019; POSTĂN, Liliana. Calitatea educației în Republica Moldova din perspectiva indexului european pentru învățare permanentă ELLI. In: Reconceptualizarea formării inițiale și continue a cadrelor didactice din perspectiva interconexiunii învățământului modern general și universitar. Vol. II, 27-28 octombrie. Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău, 2017, pp. 60-64. ISBN 9975-76-215-1; POSTĂN, Liliana. Specificul evaluării în cadrul învățământului pentru adulți. In: Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională. 2005, nr. 5-6(34), pp. 70-72. ISSN 1810-6455; Curriculum globALE pentru educația adulților. Institutul pentru Cooperare Internațională a Asociației Germane pentru Educația Adulților DVV International. Disponibil pe: https://www.dvv-international.org.ua/fileadmin/files/eastern-neighbors/publications_Moldova/Curriculum_ro.pdf; Ghid de evaluare externă a programelor de formare continuă (ediția a 2-a). ANACEC, 2022. Disponibil pe: https://anacec.md/files/21.04.2022.Ghid%20EE%20Program_FC.pdf; Lars Alroe Olesen, Zsolt Vincze. Evaluarea activităților de educație și formare a adulților. Structura și conținutul. Cursul de Formare DEMAL. Bonn, 2018. Disponibil pe: http://www.demalproject.eu/documents/O2_EVA_RO_181130.pdf; BLANARIU (VRANCIU) Livia-Elena. Instrumente de asigurarea calității în educația și formarea profesională a adulților. Rezumatul tezei de doctorat. Suceava. 2012. Disponibil pe: [https://usv.ro/fisiere_utilizator/file/Doctorat/2018/06/Rezumat%20tez%C4%83_Blanariu%20\(Vranciu\)%20Livia%20Elena.pdf](https://usv.ro/fisiere_utilizator/file/Doctorat/2018/06/Rezumat%20tez%C4%83_Blanariu%20(Vranciu)%20Livia%20Elena.pdf).

Conceptele evaluarea bazată pe școală și pe muncă în educația adulților

Autorii Șerban M., Pataki I., în lucrarea „Oportunitatea constituirii unui mecanism regional de dialog social în sprijinul creșterii ocupării forței de muncă (2003) susțin că în Uniunea Europeană și în statele membre cunoscute câteva modele de parteneriat social pentru formare profesională sunt: Modelul Piață/educație, Modelul Loc de muncă/școală.

În modelul Piață/educație, dezvoltat de Campinos-Dubernet și Grandó (1988), se face distincția dintre modelele de piață și modelele educaționale ale sistemelor formării profesionale. Marea Britanie și Italia sunt considerate a fi organizate după modelul pieței, în care întreprinderile sunt responsabile pentru formarea profesională, motiv pentru care formarea angajaților se realizează foarte puțin de furnizori de formare externi întreprinderii, iar nevoile de formare sunt bazate pe nevoile pe termen scurt ale patronatului. Modelul pieței este asociat cu lipsa periodică a calificărilor și competențelor, cu lipsa cronică a investițiilor în formare profesională.

Franța și Germania sunt considerate că funcționează pe baza modelului educațional, în sensul că formarea profesională a angajaților este realizată de furnizori de formare externi întreprinderii.

Modelul Loc de muncă/școală, dezvoltat de Lynch (1994), distinge între sistemele de formare profesională bazate pe locul de muncă și cele care se bazează pe școală sau sunt coordonate de guvern. Între sistemele în care formarea profesională este corelată cu locul de muncă, cele din Germania și Danemarca au la bază ucenicia, iar cel din Franța se bazează pe sistemul taxelor plătite de patronate. Problema comună a acestor sisteme este asigurarea de către furnizori a formării de abilități transferabile. Norvegia este considerată a avea un model bazat pe școală. Adnett (1996) subliniază diferențele majore care se înregistrează între nivelul educațional al forței de muncă în cazul țărilor din nordul și din sudul Uniunii Europene. Țările din nord au un nivel mai ridicat universitar și terțiar non-universitar. Investiția în educație, ca procent din PIB, este mai mare în țările din nord și mai mic în Germania, unde ucenicia realizată în sistem dual este dominantă în oferta formării profesionale, iar întreprinderile își aduc și contribuția financiară.

După cum rezultă din succinta prezentare de mai sus, diversitatea aranjamentelor specifice formării profesionale reflectă diferențe în ordinea industrială, tradiții și instituții, în măsura în care „formarea profesională este parte din sistemul relațiilor sociale cu care interacționează” (Rainbird, 1993) [Apud 5].

În ansamblul raționamentelor anterioare, evaluarea (?) în educația și învățarea adulților (EÎA) este realizată în contextul învățării și/sau în contextul activității (profesională, socială etc). Ar fi mai multe întrebări privind evaluarea EÎA:

1. De ce/pentru ce evaluăm?
2. Unde evaluăm?
3. Ce evaluăm?
4. Cum evaluăm?
5. La ce ne folosesc rezultatele evaluării?
6. Este necesară evaluarea în EÎA?
7. Cum percepe adulții evaluarea?
8. Evaluarea în EÎA reiterează pe principiile evaluării din educația formală?
9. Evaluarea în EÎA se bazează pe principiile Knowles ale învățării adulților?

Într-un studiu anterior asupra evaluării EÎA menționăm că, „evaluarea este o componentă necesară funcționării oricărui sistem și proces, confirmă gradul de eficiență și eficacitate al acestora. Scopul principal al evaluării în educația adulților este de a descoperi modul în care a avut loc o mai accentuată *transformare și dezvoltare* a formabililor, ca rezultat al acțiunilor andragogice.

Evaluarea în cadrul învățământului pentru adulți poate fi realizată cel puțin la două niveluri:

1. Sistemic (organizațional), criteriul de evaluare fiind eficiența;
2. Andragogic (personal), criteriul de evaluare fiind eficacitatea.

Evaluarea *eficienței* formării adulților ca „ansamblu al efectelor” se realizează la nivel de organizație și societate (evaluare bazată pe muncă/activitate). Iar evaluarea *eficacității* formării adulților ca „realizare a obiectivelor și sarcinilor în condiții temporale și calitative prestabilite” se realizează la nivelul procesului educațional (curriculum, program, modul, etc.) pentru a verifica nivelul de atingere a obiectivelor ”[6].

Modelul tradițional de evaluare a unui program de formare a adulților, propus de Kirkpartick, cuprinde 4 niveluri de recoltare și prelucrare a datelor [2]:

1. *Nivelul reacțional* – surprinde aspecte cu o tentă mai subiectivă, respectiv ce simt și ce gândesc despre seminar cei care au fost implicați, gradul lor de mulțumire în raport cu activitățile educaționale la care au luat parte.

2. *Nivelul efectelor imediate, directe* - urmărește evaluarea în mediul de formare, a ceea ce cursanții au învățat în urma pregătirii, prin raportarea la obiectivele măsurabile stabilite, și oferă feedback-ul derulării procesului de formare însuși și al analizei nevoilor de învățare.

La acest nivel, evaluarea este efectuată în funcție de scopul învățării:

- *achiziționare de cunoștințe* - modele de evaluare bazate pe probe de tip „creion-hârtie”, care permit determinarea nivelului de informare al participantului;

- *formarea deprinderilor* – modelul de aplicare a celor învățate. Acest lucru presupune fragmentarea deprinderilor (în funcție de gradul de complexitate) în unități mai mici și surprinderea prin intermediul jocului de rol, al simulării unor situații identice celor reale etc.- gradului de dezvoltare a acestora;

- *formare de atitudini* – dificultățile sunt mai mari, cursanții fiind conștienți de răspunsurile așteptate din partea lor;

- *abilitatea de-a reuși* – pe lângă aprecierea cunoștințelor și deprinderilor, include și o evaluare a judecăților, atitudinilor și comportamentelor reflectate în punerea în practică a cunoștințelor și deprinderilor.

3. *Nivelul efectelor indirecte, practice* – își propune să vadă în ce măsură *ceea ce s-a învățat a fost transferat cu succes în practică*, astfel contribuind la ameliorarea performanțelor personale sau profesionale și, în consecință, dacă necesitățile identificate au fost satisfăcute. Acest nivel implică o evaluare, la locul de muncă, a comportamentului consecutiv seminarului, training-ului și o măsurare a rezultatelor obținute de participanți. Deși este considerat unul dintre cele mai importante niveluri ale evaluării, acesta este de cele mai multe ori neglijat sau chiar evitat.

4. Dacă evaluarea efectelor indirecte este preocupată de modelul în care cursanții folosesc în exercitarea profesiei ceea ce au achiziționat pe parcursul programului de formare, *evaluarea finală* are ca ultim scop măsurarea efectelor acestui program asupra performanțelor

organizaționale, la nivelul cărora se regăsesc dezvoltarea și creșterea personală și profesională a formabilului.

Procesul poate fi obiectiv doar în măsura în care indicatorii și nivelurile de performanță afectate de seminar, training sunt clar precizate. Această cerință este luată în considerare la proiectarea programelor de formare profesională în baza standardelor ocupaționale. Evaluarea efectuată în raport cu standardele ocupaționale se face bazându-se pe indicatorii de performanță ceruți de locul de munca și specificați în standardul ocupațional.

„Indicatorii de performanță reflectă modul de realizare a competenței, se referă la calitatea rezultatelor competențelor specifice unei obligații. Indicatorii de performanță, asociați rezultatelor, reprezintă nivelul minim de calitate acceptat pe piața muncii și trebuie să indice cât de bine realizează o persoană activitatea specifică respectivă. Indicatorii de performanță se definesc pentru cunoștințele solicitate, deprinderile practice și atitudinile necesare.

- Indicatorii de performanță *pentru cunoștințe* se elaborează pentru fiecare competență specifică și trebuie să conțină numai cunoștințele necesare pentru realizarea activității descrise în sarcinile de lucru.

- Indicatorii de performanță *pentru deprinderile practice* conțin informații calitative referitoare la norme, proceduri, standarde de calitate, asociate fiecărei competențe specifice.

- Indicatorii de performanță *pentru atitudini* se elaborează pentru fiecare competență specifică și conțin etaloane calitative privind modul în care o persoană își îndeplinește activitățile descrise în sarcinile de lucru [4].

Astfel, *evaluarea competenței* prevăzute de standardul profesional este realizată în raport cu indicatorii, stabiliți anterior. Evaluarea efectuată în raport cu standardul ocupațional nu prevede grade de competență. Persoanele evaluate *îndeplinesc* sau *nu îndeplinesc încă* cerințele standardului ocupațional. Nivelul de conformitate al formabilului este evaluat de un organism special de evaluare și certificare a competenței/competențelor la locul de muncă. Acest principiu răspunde cerințelor europene de *transparență* în ceea ce privește calificarea profesională.

Procedurile de evaluare sunt fixate la etapa planificării cursului în funcție de nivelul de recoltare și prelucrare a datelor și în conformitate cu metodologia evaluării inițiale a nevoilor de formare în cadrul EÎA:

Zoltan Bogathy propune următoarea „ecuație a nevoilor de instruire” [2, p.229-244].

$$N.I. = E.P.- E.S.O.$$

N.I. – nevoi de instruire; *E.P.* – exigențele postului; *E.S.O* – exigențele schimbării la nivel de organizație.

Formula implică trei perspective de analiză: individul – cu nevoile sale de formare; postul pe care-l ocupă – cu cerințele sale, dar și cu oportunitățile de dezvoltare pe care le oferă; organizația –

cu perspectivele și prioritățile sale, ajustând conținuturile postului, pregătind persoanele care le ocupă (Cole, 2000).

Informațiile obținute în urma acestor analize oferă o perspectivă de ansamblu asupra nevoilor de EÎA, a resurselor disponibile și a contextului de implementare a programului de formare. Competența-standard este un model funcțional al competenței proiectate (Cpr r) și se compune din suma competenței actuale a formabilului (Cact. a) și a cunoștințelor, competențelor, atitudinilor noi (C.C.A.noi) care urmează a fi dobândite de formabili în procesul EÎA: (Cpr. = Cact. + C.C.A.noi) [Ibidem, p.229-244].

În această ordine de idei, nevoile și planurile angajatului și ale angajatorului se convertesc în competențe ce urmează a fi formate/dezvoltate pentru a „stinge” nevoile actuale ale formabilului, și a asigura competitivitatea profesională.

Evaluarea EÎA bazată pe școală urmează următorul algoritm:

1. Stabilirea nivelului real al posesiei de către formabili a materiei de studiu, stabilirea compartimentelor (părților, aspectelor) neînsușite. Scopul tehnologiei andragogice constă în realizarea exhaustivă a obiectivelor formării. Utilizarea calificativelor și notelor în procesul formării adulților este îndoielnică.

2. Determinarea nevoilor ulterioare (reale sau potențiale) de educație și formare și a strategiilor de formare pentru atingerea obiectivelor proiectate și proiectarea noilor obiective, precum și pentru dezvoltarea nevoii de formare continuă.

Principiul andragogic de formare constă în dezvoltarea continuă a nevoilor de formare. Totodată, criteriile de evaluare a rezultatelor însușirii de către formabili a modulului trebuie să fie elaborate în comun de către formator și formabili, trebuie să coincidă întocmai cu obiectivele și conținutul modulului, să fie evaluat exact ceea ce a constituit conținutul formării: aptitudini, cunoștințe, deprinderi, calități, căpătate de către formabili în procesul formării și în forme maximal apropiate de condițiile aplicării acestora.

3. Formabilii și formatorii evaluează conținutul, sursele, mijloacele, formele, metodele de instruire, calitatea programelor, eficacitatea procesului instructiv și activitatea formatorilor și formabililor.

Formabilii și formatorii în comun analizează și apreciază conținutul selectat pentru activitatea de formare, sursele, formele și metodele de instruire. Nu este suficient să estimezi cantitativ sau subiectiv de tipul: mi-a plăcut, nu mi-a plăcut una sau altă activitate. Principiul evaluării constă în a stabili relativ exact și științific fundamentat nivelul de corespundere a parametrilor de mai sus obiectivelor instruirii, în ce măsură la realizarea acestor parametri au fost luate în considerare particularitățile psiho-sociale ale adulților, cât de plenar au reflectat competența formabilului etc.,

este necesar de a evalua calitatea programelor educaționale, eficacitatea procesului de formare și a activității formatorilor și formabililor.

Implicarea formabililor în procesul de evaluare a componentelor procesului de formare are importanță majoră atât pentru formarea cursanților (formabililor), cât și pentru perfecționarea măiestriei formatorului. În procesul evaluării, formabilii conștientizează la alt nivel materialul studiat, iar formatorii au posibilitatea să analizeze încă o dată organizarea procesului de formare, să stabilească punctele tari și cele slabe și să proiecteze căi de perfecționare a procesului de formare.

4. Urmărirea și diagnosticarea modificării în procesul de formare a calităților personale și a orientărilor motivațional valorice ale formabililor și a formatorilor.

În procesul realizării acestor 4 operațiuni este necesar să fie utilizate criteriile, formele, metode și proceduri de evaluare a:

- nevoilor de formare/ nivelului inițial al competențelor;
- rezultatelor obținute de formabili;
- procesului de formare;
- acțiunilor participanților activi ai procesului de formare.

Cercetătoarea Livia – Elena Blanariu (Vranciu) propune următoarele instrumente de asigurare a calității în formarea profesională a adulților spre a fi implementate de către furnizorii de formare profesională a adulților:

- Chestionar de autoevaluare pentru măsurarea calității în formarea profesională a adulților;
- Chestionar de măsurare a calității programului de formare profesională;
- Chestionar pentru măsurarea calității programului de formare profesională din punctul de vedere al participanților la procesul de formare;
- Codul deontologic.

Concluzii: La vârstele adulte, învățarea este o activitate secundară, în sistemul formelor de activitate și al relațiilor unei persoane adulte, activitatea principală, fiind munca sau activitatea profesională.

În aspect conceptual și praxiologic, educația și învățarea la adulți se regăsește în ramuri precum educația, economia, sociologia, culturologia, antropologia.

O analiză a studiilor cu referire la educația și învățarea adulților, în special în Republica Moldova, stabilește că problema evaluării este abordată de către cercetători insuficient, superficial și nespecific. Totodată, identificăm unele studii și documente asupra evaluării în educația și învățarea adulților.

În Uniunea Europeană și în statele membre sunt cunoscute câteva modele de parteneriat social pentru formare profesională: Modelul Piață/educație, Modelul Loc de muncă/școală. Diversitatea aranjamentelor specifice formării profesionale reflectă diferențe în ordinea industrială, tradiții și

instituții, în măsura în care „formarea profesională este parte din sistemul relațiilor sociale cu care interacționează”.

Evaluarea este o componentă necesară funcționării oricărui sistem și proces, confirmă gradul de eficiență și eficacitate a acestora. Scopul principal al evaluării în educația adulților este de a descoperi modul în care a avut loc o mai accentuată *transformare și dezvoltare* a formabililor, ca rezultat al acțiunilor andragogice.

Bibliografie:

1. BLANARIU (VRANCIU) Livia-Elena. Instrumente de asigurarea calității în educația și formarea profesională a adulților. Rezumatul tezei de doctorat. Suceava. 2012. Disponibil pe: [https://usv.ro/fisiere_utilizator/file/Doctorat/2018/06/Rezumat%20tez%C4%83_Blanariu%20\(Vranciu\)%20Livia%20Elena.pdf](https://usv.ro/fisiere_utilizator/file/Doctorat/2018/06/Rezumat%20tez%C4%83_Blanariu%20(Vranciu)%20Livia%20Elena.pdf)
2. BOGATHY Z. (coord.). Manual de psihologia muncii și organizațională. Iași: Polirom. 2004
3. CRISTEA Sorin, Pedagogia adulților. În: Didactica Pro..., nr.3 (103) anul 2017
4. Hotărâre Nr. 863 din 08-10-2014 pentru aprobarea Metodologiei de elaborare a standardelor ocupaționale pentru profesiile muncitorești. Disponibil pe: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=66694&lang=ro
5. POSTĂN, Liliana. Parteneriatul social în domeniul formării profesionale continue: explorare de cadru cu impact inovator de compatibilizare conceptuală pe axa cerere–ofertă . In: Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației) . 2011, nr. 9(49), pp. 199-202. ISSN 1857-2103.]
6. POSTĂN, Liliana. Specificul evaluării în cadrul învățământului pentru adulți. In: Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională. 2005, nr. 5-6(34), pp. 70-72. ISSN 1810-6455
7. Program de implementare a Strategiei de dezvoltare „EDUCAȚIA 2030”. Proiect. Disponibil pe: <https://particip.gov.md/ru/document/stages/proiectul-strategiei-de-dezvoltare-educatia-2030-si-proiectul-programului-de-implementare-a-strategiei-de-dezvoltare-educatia-2030/9254>

MODALITĂȚI DE EVALUARE A COMPREHENSIUNII TEXTULUI LITERAR ÎN CLASELE PRIMARE

Parascovia SANDU, profesor la clasele primare, grad didactic superior

<https://orcid.org/0000-0002-3725-8406>

Instituția Privată Liceul „Da Vinci”, mun. Chișinău, Republica Moldova

CZU: 373.3.016:821.135.1

DOI: 10.46727/c.04-05-11-2022.p201-206

Rezumat. *Comprehensiunea* reprezintă capacitatea de a pătrunde, de a înțelege ceva, contribuind la sesizarea conținutului, la sensibilizarea față de mesajul literar – artistic lansat de autor, la cultivarea gustului estetic, a

spiritului critic și a judecății de valoare. Ea se realizează prin *evaluarea expunerii cunoștințelor, evaluarea descrierii, evaluarea explicației orale, expunerea pe baza unui plan* – toate încadrându-se în contextul evaluării formative și stimulează interesul și motivația elevilor spre cunoaștere, vizând relația dintre cititor și opera literară.

Cuvinte cheie: comprehensiune, text literar, evaluare, elevi de vârstă școlară mică.

Summary. Comprehension represents the ability to penetrate, to understand something, contributing to the awareness of the content, to the awareness of the literary-artistic message launched by the author, to the cultivation of aesthetic taste, critical spirit and value judgment. It is carried out by evaluating the presentation of knowledge, the evaluation of the description, the evaluation of the oral explanation, the presentation based on a plan - all falling within the context of the formative evaluation and stimulating the students' interest and motivation towards knowledge, aiming at the relationship between the reader and the literary work.

Key words: comprehension, literary text, evaluation, students of small school age.

Studierea limbii și literaturii române în clasele primare are o importanță pentru dezvoltarea personalității elevilor, asigurând evoluția lor intelectuală, iar textul, reprezintă sursa validă de informații, pe care elevul o primește și o descifrează. Textele incluse în manualele din clasele primare, diverse ca tematică, ca genuri și specii literare îl pune pe elev în situația de a medita asupra evenimentelor, de a le interpreta și de a le contextualiza în situații diverse.

Selectarea textelor satisface respectarea principiului accesibilității și al adecvării lui la particularitățile de vârstă și de grup.

Conform DEX *comprehensiunea* reprezintă capacitatea de a pătrunde, de a înțelege ceva. Conform lui H. R. Jauss *comprehensiunea*, echivalentă cu prima lectură, aceasta din urmă, la rândul ei, fiind un „timp al percepției estetice” [2]. La această etapă, textul este parcurs ca conținut, pe fiecare alineat.

Comprehensiunea depinde de execuția și integrarea mai multor procese cognitive. Pentru a înțelege o propoziție, trebuie de procesat fiecare cuvânt, identificându-se reprezentarea lui fonologică, ortografică și semantică pentru formarea unor reprezentări în scopul înțelegerii sensului propoziției. În mod similar, pentru a înțelege un text în întregul său, cititorul trebuie să proceseze și să interrelaționeze unitățile ideii, rezultând o reprezentare mintală coerentă a textului.

Abordata din perspectiva comprehensiunii, lectura apare ca un proces personal, activ și holistic, proces ce presupune interacțiunea a trei factori: *cititorul, textul și contextul lecturii*.

Comprehensiunea textului literar contribuie la sesizarea conținutului, la sensibilizarea față de mesajul literar – artistic lansat de autor, la cultivarea gustului estetic, a spiritului critic și a judecății de valoare.

Dificultățile de comprehensiune se pot manifesta în mai multe moduri:

- Incapacitatea de reactualizare a ideilor principale într-o poveste;
- Incapacitatea de a răspunde unor întrebări inferențiale;
- Incapacitatea efectivă de a citi textul.

Pentru comprehensiunea textului literar, demersul didactic propune diferite strategii didactice utilizate în cadrul lecțiilor de limba și literatura română.

A. Pamfil propune următoarele strategii axate pe comprehensiunea textului [4, p.54]:

- strategii ce vizează etapa pre-lecturii, momentul proiecției inițiale a sensului;
- strategii ce vizează exprimarea și valorificarea reacțiilor emoționale pe care lectura le provoacă, reacții ce se pot constitui în puncte de pornire ale interpretării textului;
- strategii ce urmăresc corelarea așteptărilor inițiale cu rezultatele primei lecturi;
- strategii ce urmăresc înțelegerea procesului lecturii: lectura anticipativă și harta lecturii;
- strategii ce urmăresc înțelegerea corectă a nivelului literar al textului: explicația, chestionarul, descrierea secvențelor textului, identificarea câmpurilor lexicale etc.

Specificul procesului de comprehensiune rezidă „în orizontul progresiv al percepției estetice”, orizont deschis și redeschis prin înaintarea lentă a cititorului spre finalul operei, el fiind ghidat de toate elementele ei de structură: *cuvinte, sintagme, alte componente de construcție*.

Comprehensiunea se realizează de la cele mai simple întrebări: Cine? / De ce? Cum? etc., care permit descifrarea de suprafață a textului, apoi urmează întrebările: De ce? Cum ai proceda? etc., care permit descifrarea textului în profunzime. Dacă ne referim la textul narativ, atunci proiectăm exerciții de configurare a unității narrative, exerciții de lucru pe limbaj – vocabular, câmpuri lexicale/ semantice, povestirea acțiunii pe momentele subiectului, conturarea portretului personajelor.

În activitățile de evaluare pot fi aplicate mai multe tehnici de comprehensiune a textului literar, prin care se solicită construirea unor texte orale mai ample.

Evaluarea expunerii cunoștințelor este o tehnică prin care se evaluează capacitatea de selecție, de analiză, de comparație, de sinteză a unui volum mare de cunoștințe și de prezentare a acestora într-o formă personală de către evaluat [1, p.43].

Expunerea orală presupune redarea unui conținut, evenimente, fapte. Prin aceasta se verifică capacitatea de înțelegere și reținere, redat în structuri verbale proprii și se valorifică resursele bazate pe comunicarea verbală afirmativă (expunerea, narațiunea). Este subordonată competenței de comunicare, care vizează verificarea capacității elevului de exprimare și argumentare a cunoștințelor învățate, dar și de înțelegere a acestora la diferite niveluri de interiorizare și de valorificare în contexte didactice deschise.

Evaluarea expunerii cunoștințelor în baza textului literar se realizează cel mai des în baza metodei conversației, presupunând răspunsul la întrebări după prima lectură a textului literar.

- Când are loc acțiunea textului?
- Unde are loc acțiunea din text?
- În ce anotimp se desfășoară acțiunea?
- Ce personaje participă la acțiune?

Dacă ne referim la evaluarea formativă interactivă, atunci menționăm că evaluarea expunerii orale poate fi efectuată și prin probe de tipul: probe care evaluează o capacitate literar-artistică; probe în care tema implică un stimul verbal, folosind la verificarea cunoștințelor în baza textului literar.

Comprehensiunea unui text literar poate fi realizată și prin următoarele strategii care vizează:

- conexiunea dintre cititor și text;
- metode pentru decodarea textului;
- metode de monitorizare a comprehensiunii și de remediere.

Anume strategiile de descifrare a textului implică conexiunea dintre cititor și text, elevii căutând răspunsuri la întrebările solicitate, totodată încercând să formuleze și ei întrebări în baza informației neclare din text. De aceea deseori comprehensiunea implică și operația de remediere a unor informații neclare, a unor răspunsuri vagi ale colegilor.

Se poate de utilizat tehnica *interviul jurnalistului*, care solicită elevul-jurnalist să le formuleze întrebări diverse elevilor-personaje, urmărind să afle ce au gândit, ce au simțit în anumite momente, de ce au reacționat așa și nu altfel, ce intenționează să facă mai departe etc..

Evaluarea descrierii orale este o tehnică de evaluare a cunoștințelor prezentate în forma unui text oral descriptiv și a capacității elevilor de a observa, de a analiza, de a compara, de a descrie etc. În textul descriptiv, sunt prezentate caracteristicile exterioare ale obiectelor (formă, culoare, dimensiune, elemente componente, structură), poziția lor în spațiu (densitate, în raport cu alte obiecte) etc. [1, p.46].

Procedee de descriere sunt următoarele: descrierea pe baza unui plan, descrierea pe baza unor cuvinte-cheie, descrierea pe baza întrebărilor profesorului.

Descrierea poate fi științifică sau artistică și se poate realiza cel mai des pe baza unui plan. Elevii pot extrage din textul literar anumite elemente componente, formă, culoare dimensiune etc..

Obiectiv: elevii vor fi capabili să descrie casa din textul „Casa părintească” de Spiridon Vangheli.

Subiect/Conținut: casa părintească

Sarcina: Descrieți casa părintească din text, precizând:

- Localizarea în spațiu _____
- Dimensiunile _____
- Elementele componente _____

Evaluarea descrierii orale se axează și pe prezentarea celor mai principale elemente de caracterizare a personajelor literare. Drept text-suport am utilizat „Culoarea, mirozna și foșnetul acelei cărțulii” de Ion Druță. Elevii au completat CV personajului literar, conform modelului:

- Prenume _____
- Vârsta _____
- Ocupația _____

- Trăsături fizice _____
- Trăsături morale _____

Evaluarea explicației orale este o tehnică de evaluare a cunoștințelor prezentate în forma unui text oral explicativ și a capacității elevilor de a prezenta coerent modul de producere a unui proces, fenomen, eveniment [1, p.48].

Tehnica utilizată pentru acest tip de evaluare a fost *Scaunul autorului*, care se realizează la prima lectură a unui text literar, profesorul se așază pe un scaun special amenajat și îi roagă pe elevi să-și imagineze că le citește însuși autorul textului. Ei sunt încurajați să întrerupă „autorul” de fiecare dată când au neclarități referitoare la text și să-i adreseze întrebări clarificatoare. Rolul autorului poate fi schimbat cu elevii care doresc să trăiască această experiență.

Evaluarea explicației orale presupune prezentarea amănunțită a unei fapte, a unui fenomen, a unui comportament, care poate fi realizat și în baza unor repere:

La început apare _____

Pe parcurs se comportă _____

La sfârșit se termină _____

Evaluarea povestirii orale sau a narațiunii se realizează în baza planului de idei al textului, sau a unor răspunsuri la întrebările formulate de evaluator (tehnica chestionării orale), a unor cuvinte-cheie, unor benzi desenate în baza textului. Se poate realiza după planul de idei al textului.

De exemplu în baza textului „Puiul” de Ioan Al. Brătescu-Voinești

Planul de idei

- 1.Sosirea prepeliței
- 2.Nașterea celor 7 pui
- 3.Sfatul mamei
- 4.Puiul neascultător
5. Plecarea prepeliței
- 6.Puiul cel mare moare

Interviul – tehnica discuției, alături de întrebări cuprinde și punerea în discuție a unor probleme, dobândind caracterul unei discuții libere, decât în cazul conversației. Permite realizarea unei evaluări globale, chiar dacă este mai riguroasă, temele apar ca rezultat al interacțiunii celor doi parteneri, angajați într-un proces de comunicare. Am organizat această discuție în baza afirmației *A procedat corect prepelița cu puiul cel mare?*

Expunerea pe baza unui plan permite elevilor să învețe să construiască texte structurate logic și să expună informații în propoziții și fraze, pornind de la o schemă similară celor existente în caietele de notițe, profesorul le poate propune să expună un conținut mai amplu, pe baza unui plan scris pe tablă.

Comprehensiunea textului literar stimulează interesul și motivația elevilor spre cunoaștere, vizând relația dintre cititor și opera literară. Descifrarea conținutului evită memorizările, dar accentuează și dezvoltă gândirea critică.

Bibliografie:

1. DULAMĂ M. E. (coord.) *De la teorie spre practică în învățare on-line*. Cluj-Napoca: Presa universitară clujeană, 2020
2. JAUSS, H. R. Pentru o teorie a receptării. București: Editura Univers, 1983.
3. MANOLESCU, A. Teoria și metodologia evaluării. București: Editura universitară, 2010. ISBN 978-973-749-952-3.
4. PAMFIL, A. Limba și literatura română în școala primară. Perspective complementare. Pitești: Paralela 45, 2009. 278 p.

SPECIFICUL STRATEGIILOR DE EDUCAȚIE INTERCULTURALĂ ÎN CLASELE PRIMARE

Angela SECRIERU, învățătoare, grad didactic unu,

<https://orcid.org/0000-0001-6822-5167>

IP Liceul Teoretic „Ion Pelivan”, s. Răzeni, r. Ialoveni

CZU: 373.3.013.43

DOI: 10.46727/c.04-05-11-2022.p206-210

Rezumat: În articol este abordat specificul strategiilor utilizate la diverse discipline școlare. Sunt enumerate, analizate strategii de aplicare a educației interculturale.

Cuvinte-cheie: educație interculturală, învățare prin cooperare, pedagogie activă și participativă.

Cercetătorii L. Ciolan, L. Plugaru, A. Nedelcu susțin ideea că *formele de realizare a educației interculturale* rămân cele generale, în care se face orice tip de educație: *lecțiile obișnuite, activitățile nonformale din școală sau influențele informale* exercitate în afara perimetrului școlar. Cât privește *metodologia didactică*, după A. Ivasiuc se vor prelua și adapta *procedeele activizante* cunoscute, care se vor combina în modalități cât mai inteligente pentru a favoriza și *forma comportamente interculturale*.

În concepția lui M. Rey va fi promovată o *pedagogie activă și participativă, strategii active* care să solicite interesul și creativitatea elevilor, care să facă apel la toate capacitățile lor și care să le permită să se exprime și să colaboreze. La aceasta pot concura mai multe *tipuri de activități: realizarea de proiecte, cercetări, anchete prin interviuri, jurnale de clasă, recitări de poezii, povestiri, interpretări de roluri, manifestări teatrale* cu sau fără marionete, *dezbatere de idei* plecând de la studii de caz, *discuții asupra unor probleme cu impact asupra vieții școlii*, posibilitatea de a negocia și ajunge la decizii consensuale, *exerciții de reflecție critică și constructivă* [26, p. 188]. Utilizarea nu doar a documentelor pedagogice, ci și a unor „documente

autentice”, ca foile de jurnal, fotografiile, diapozitive, emisiuni T.V., filme video etc., vor permite acumularea unor informații diverse și reale asupra obiectelor, culturilor și limbilor pe care le studiază elevii.

L. Ciolan accentuează faptul că un rol deosebit în sporirea sensibilității față de alteritate îl joacă *mass media*. Instanțele mediatice electronice (îndeosebi televiziunea și Internetul) presupun mai multe calități, printre care ubicuitatea (prezența peste tot) și imediatitatea (prezentarea faptelor în direct). Culturile se amestecă unele cu altele, trecerile de la un spațiu cultural la altul se fac instantaneu, difuziunea modelelor culturale este pe deplin garantată. Străinul nu-mi mai este străin, evenimentele organizate mă marchează, devin mai sensibil la alteritate. Mass media prezintă o organizare a capitalului cultural al omenirii într-o modalitate osmotică, interculturală. Actualitatea mediatică vine cu un imens potențial intercultural. Canalele specializate (în știri, documentare științifice) penetrează conștiințele, realizând o integrare cognitivă care, dincolo de funcțiile discutabile, uniformizatoare au și avantajul de a crea premisele unei înțelegeri în planul *savoir-ului* la care se raportează fiecare.

La nivelul practicilor școlare se va recurge la mai multe formule: necesitatea de a apela la o pedagogie activă și participativă, învățarea prin cooperare, ce antrenează mai mult pe copiii cu posibilități materiale modeste pentru a promova o egalitate a șanselor educaționale, gestiunea democratică a învățământului la nivelul clasei sau școlii, educația pentru comunicare [3, p. 114].

Din perspectiva dată am elaborat un tabel reprezentativ de aplicare a metodelor de educație interculturală selectate din sursele bibliografice (P. Dasen, Ch. Perregaux, M. Rey (1999), O. Ciobanu, M Cozărescu (2001), A. Nedelcu (2009), A. Ivasiuc (2010)).

| Metoda | Exemple de aplicare |
|--|---|
| <p>Conversația euristică</p> <ul style="list-style-type: none"> • ajută elevii să formuleze întrebări; • ajută elevii să răspundă la întrebări; • comunicare între elevi și profesor; • dezvoltă activismul în învățare. | <p>Pentru a atrage atenția elevilor asupra întrebării și a-i stimula, puteți să le spuneți înainte de a formula întrebarea lucruri precum:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acum aș dori să aud ce gândiți voi. • Am o întrebare la care aș vrea să vă gândiți. • Mă aștept să aud foarte multe idei. • Aș dori să aud ce cred cât mai mulți dintre voi. |
| <p>Explicația</p> <ul style="list-style-type: none"> • ajută elevii să înțeleagă anumite conținuturi; • ilustrează idei; • traduce din limbajul de specialitate în limbajul stăpânit de elev până în acel moment; • facilitează transferul. | <p>Atunci când se introduc concepte noi, acestea vor fi explicate prin utilizarea de termeni pe care elevii îi stăpânesc deja. Pentru a dezvolta abilități de gândire de ordin superior, înainte de a explica un termen nou, învățătorul poate întreba elevii ce cred ei că înseamnă acel lucru și le poate oferi sprijin dând exemple de contexte în care termenul nou este folosit.</p> <p>Chiar dacă acest demers presupune un mai mare consum de timp, decât explicația obișnuită, are avantajul de a dezvolta elevilor obiceiul de a se întreba și singuri ce ar putea însemna un termen cu care vin în contact.</p> |
| <p>Dezbaterea</p> <ul style="list-style-type: none"> • ajută elevii să-și formeze opinii; • ajută elevii să identifice argumente și dovezi pentru a-și susține o opinie; | <p>Pentru a pregăti o astfel de dezbatere porniți de la o întrebare binară, care cere adoptarea unei poziții. De exemplu: „Ar trebui ca elevii din clasa a IV-a să poarte uniformă la școală?” Cereți elevilor să se gândească la răspuns, să adopte o poziție și să scrie răspunsul lor pe hârtie.</p> |

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • ajută elevii să-și susțină o opinie într-o conversație într-un mod politic; • oferă ocazia realizării comunicării pe orizontală, de la elev la elev; • pune elevii în contact cu mai multe alternative; • dezvoltă capacitatea de a lua decizii; • permite exersarea capacității de a ajunge la un consens. | <ul style="list-style-type: none"> • Întrebați apoi care este elevul care e foarte sigur că răspunsul este „da” și care este elevul care e foarte sigur că răspunsul este „nu”. Rugați elevul care a răspuns „da” să se așeze într-o parte a clasei, iar pe elevul care a răspuns „nu” să se așeze în partea opusă. • Cereți celorlalți elevi să se așeze, pe o linie imaginară, între cei doi, stând mai aproape sau mai departe de capetele liniei, în funcție de cât de puternic este răspunsul lor „da” sau „nu”. • Dați-le elevilor câteva minute să discute cu colegii aflați lângă ei pe linia valorilor, pentru a forma câteva grupuri care au cam aceeași opinie. Timp de câteva minute, elevii vor discuta în aceste grupe care sunt argumentele pentru poziția adoptată de ei. De asemenea, își pot alege un purtător de cuvânt, care să prezinte tuturor opinia grupului. • Dezbateră frontală va începe prin prezentarea poziției elevilor plasați la cap de linie și va continua cu prezentarea opiniilor grupurilor din interior. • După ce toate opiniile sunt prezentate, elevii sunt încurajați să-și schimbe locul pe linie, dacă părerea lor s-a modificat în urma dezbaterii. • Se discută cu toată clasa motivele pentru care unii elevi și-au schimbat poziția. • La final, elevilor li se poate cere să scrie o concluzie a discuției. Câțiva dintre ei vor citi cu voce tare concluzia lor. |
| <p>Lectura predictivă</p> <ul style="list-style-type: none"> • ajută elevii să-și dezvolte gândirea critică; • dezvoltă activismul în învățare; • dezvoltă capacitatea de reflecție; • dezvoltă motivația pentru lectură; • facilitează înțelegerea de profunzime a textului; • dezvoltă capacitatea de sinteză; • ajută elevii să-și dezvolte gândirea predictivă. | <p>La început se citește titlul povestirii și se lansează întrebarea: „Despre ce credeți că va fi vorba în acest text?”</p> <ul style="list-style-type: none"> • se citește primul fragment, iar elevii sunt întrebați ce s-a întâmplat; • înainte de citirea celui de-al doilea fragment, elevii sunt din nou întrebați ce cred că se va întâmpla mai departe și de ce cred că se va întâmpla un anumit lucru; • se citește cel de-al doilea fragment și se întreabă elevii ce s-a întâmplat; • se procedează la fel până la terminarea povestirii. |
| <p>Lectura în perechi</p> <ul style="list-style-type: none"> • ajută elevii să comunice unul cu altul; • dezvoltă capacitatea de a citi fluent și conștient; • facilitează înțelegerea de profunzime a textului; • motivează pentru lectură | <p>Textul se împarte într-un număr par de fragmente. Primul elev citește doar primul fragment, iar al doilea elev citește doar al doilea fragment. Lectura se face în gând și simultan. Elevii își prezintă unul altuia rezumatul fragmentului citit. Se trece la următoarea grupă de două fragmente, se citesc simultan și se prezintă rezumatele reciproc. Când textul este epuizat, perechea are sarcina de a redacta rezumatul întregului text în scris. Este momentul în care elevii sunt încurajați să citească fiecare textul în întregime.</p> <p><i>Lectura cu lider.</i> Un elev conduce procesul de lectură, exprimând ritmul. Restul clasei îl urmează. Acest elev va numi următorul lider.</p> <p><i>Prieteni prin email.</i> Elevii citesc textele individual și își scriu mesaje electronice despre textele citite. Adresează aceste mesaje și învățătorului, pentru ca acesta să poată monitoriza discuțiile.</p> <p><i>Lectura pentru un coleg.</i> Unul dinre elevi citește un text altui coleg. Colegul care ascultă formulează întrebări despre conținut.</p> <p><i>Lectura cu discuții.</i> Elevii citesc fiecare primul fragment. Apoi, unul dintre ei povestește fragmentul, iar celălalt ascultă. Se citește al doilea fragment și elevul care a ascultat înainte povestește, iar cel care a povestit ascultă.</p> |

| | |
|--|--|
| <p style="text-align: center;">Brainstorming</p> <ul style="list-style-type: none"> • ajută elevii să-și dezvolte gândirea creativă; • dezvoltă capacitatea de a rezolva probleme; • stimulează utilizarea activă a cunoștințelor deținute pentru a produce soluții; • dezvoltă abilitatea de a asculta activ. | <p>Sugestii pentru ca ședința de brainstorming să funcționeze bine:</p> <ul style="list-style-type: none"> • discutați o singură problemă; • lăsați-vă imaginația liberă; • creați o atmosferă relaxantă și plăcută; • nu criticați nicio idee atunci când se emite; • notați absolut toate ideile emise; • luați în considerare și ideile care decurg unele din altele. <p>Idei posibile pentru brainstorming:</p> <ul style="list-style-type: none"> • de ce există atât de multe limbi materne? • cum ar putea comunica oamenii eficient altfel, decât utilizând limba scrisă sau vorbită? • cum putem face o persoană de altă cultură să se simtă bine în clasa noastră? • ce putem face pentru ca toți copiii să se simtă bineveniți în clasa noastră? |
| <p style="text-align: center;">Studiul de caz</p> <ul style="list-style-type: none"> • ajută elevii să-și dezvolte capacitatea de analiză; • permite explorarea unor soluții pentru probleme complexe; • dezvoltă capacitatea de a rezolva probleme; • dezvoltă gândirea critică. | <p>Se pornește de la expunerea unui subiect, ce va fi analizat minuțios pe parcursul demersului. Pe baza studiilor de caz se pot construi raționamente inductive, pornind de la elemente particulare se pot extrage reguli generale, valabile pentru o anumită categorie.</p> <p>Pentru a reuși, un bun studiu de caz impune câteva exigențe: subiectul ales să fie reprezentativ pentru o întreagă clasă; analiza să fie minuțioasă și din perspective variate; tematica să fie accesibilă înțelegerii grupului și să genereze reale probleme.</p> <p>Cazurile pot fi create de către învățător în întregime pentru a ilustra o anumită idee dintr-o lecție sau pot fi bazate pe informații reale.</p> <p>Cazurile pot fi închise. Acestea includ o poveste completă, felul în care s-a soluționat și cel puțin o soluție alternativă. Discuția va fi pe marginea adecvării soluțiilor propuse. Riscul în astfel de situații este ca elevii să nu se recunoască în modul de rezolvare. Cazurile pot fi și cu final deschis.</p> <p>Povestea oferă suficiente informații pentru a putea fi dezbătută, însă nu oferă nici o soluție. Elevii se angajează mai mult în acest tip de caz, pentru că ei propun soluțiile, pe baza cunoștințelor pe care le dețin și a experiențelor lor anterioare.</p> |
| <p style="text-align: center;">Jocul de rol</p> <ul style="list-style-type: none"> • ajută elevii să devină empatici; • ajută elevii să experimenteze o situație din perspective diferite; • dezvoltă capacitatea de a rezolva probleme; • permite exersarea unui stil de comunicare; • dezvoltă abilitățile de căutare și prelucrare a informațiilor; • permite exersarea capacității de a planifica un șir de acțiuni. • dezvoltă gândirea orientată către ceilalți. | <p>Idei de scenarii pentru joc de rol sunt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • procesul – elevii interpretează rol de judecător, avocatul apărării, avocatul acuzării, martor, inculpat etc.; • talk-show-ul – elevii interpretează rol de invitat și gazdă la o emisiune TV cunoscută; • parlamentul – elevii interpretează rol de senatori și deputați care reprezintă interesele diferitelor grupuri; • consiliul profesoral – elevii interpretează rol de director, profesor, diriginte, elev care discută cazuri din școală; • întâlnire intergalactică – elevii interpretează rol de reprezentanți ai pământenilor și negociază drepturi pentru aceștia într-o lume cu specii multiple. |
| <p style="text-align: center;">Metoda proiectelor</p> <ul style="list-style-type: none"> • ajută elevii să investigheze în profunzime un subiect; • dezvoltă capacitatea de a coopera cu mai mulți colegi pentru rezolvarea unei sarcini de învățare. | <p>Exemple de sarcini de învățare pentru proiecte:</p> <p>Realizați un album al familiei voastre în care să includeți:</p> <ul style="list-style-type: none"> • un arbore al familiei; • fotografiile cu membrii familiei, individual și cu toată familia; • evenimente semnificative din istoria familiei; • o hartă cu călătoriile întreprinse de familie; |

- | | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none">• povestea numelor membrilor familiei;• tradiții ale familiei. |
|--|---|

Gama de activități în școală se va lărgi, prin îmbinarea diferitelor forme de organizare cu noi mijloace de învățământ și împrumutarea unor practici sau strategii specifice manifestărilor culturale de nivel comunitar sau global. Finalitatea acestor strategii se va sonda cu formarea *competenței interculturale*.

Bibliografie:

1. CIOLAN, L. Pași către școala interculturală. Ghid de educație interculturală pentru cadrele didactice. București: Editura Corint, 2000, 200 p.
2. NEDELICU, A. Învățarea interculturală în școală. Ghid pentru cadrele didactice. București: Editura Humanitas Educational, 2009, 157 p.
3. NEDELICU, P. Fundamentele educației interculturale: diversitate, minorități, echitate. Iași: Polirom, 2008, 178 p.
4. REY, M. De la o logică „mono” la logica de tip „inter”. Piste pentru o educație interculturală și solitară" în Dasen P., Perregaux C., Rey M., Educația interculturală: experiențe, politici, strategii. Iași: Editura Polirom, 1999, 312 p.
5. RUSU, C., Educație interculturală - un imperativ sau o prioritate, în Revista de pedagogie, anul LI nr.1-6 / 2003, 2004, pp. 89-107.

IMPORTANȚA PROCESULUI DE EVALUARE PENTRU ELEV ȘI PROFESOR

Manuela Constanța STAN, profesor, <https://orcid.org/0000-0002-2962-6993>

Nicoleta Roxana MOISE, profesor, <https://orcid.org/0000-0002-9834-4113>

Școala Gimnazială „Radu Tudoran” Comuna Blejoi, jud.Prahova, România

CZU: 37.091.27

DOI: 10.46727/c.04-05-11-2022.p210-213

Necesitatea obiectivă de a da activității de instruire și educație o eficiență sporită, face necesară intensificarea eforturilor pentru a asigura procesului de învățământ un caracter cât mai rațional și riguros prin: determinarea cât mai precisă a obiectivelor instruirii, organizarea conținuturilor în concordanță cu principalele caracteristici și tendințe ale științei și tehnicii, stabilirea strategiilor de predare-învățare în raport cu obiectivele vizate și conținuturile definite, perfecționarea acțiunilor de evaluare a rezultatelor și a proceselor desfășurate.

Problemele pe care le generează acțiunea de evaluare fac parte din ansamblul teoriei educației, sau mai precis spus, teoria evaluării – ca sistem de concepții, principii și tehnici referitoare la măsurarea și aprecierea rezultatelor școlare și a procesului didactic. Evaluarea este o componentă a tehnologiei didactice.

Înțelegerea rolului și a funcțiilor acțiunii de evaluare în activitatea de învățământ implică precizarea laturilor acestei activități asupra cărora operează procesele evaluative.

Tezele care reprezintă achiziții importante în evoluția teoriei evaluării sunt:

- extinderea acțiunilor de evaluare, de la verificarea și aprecierea rezultatelor, obiectiv tradițional al acestora, la evaluarea procesului, a modului cum s-a desfășurat activitatea care a condus la rezultatele înregistrate;

- conturarea unor modalități mai eficiente de integrare a actelor evaluative în activitatea didactică.

Înțelegerea naturii proceselor de evaluare din unghiul celor două abordări permite relevarea esenței acestei acțiuni – aceea de cunoaștere a efectelor activității desfășurate în vederea perfecționării procesului în etapele următoare.

Din perspectiva relației proces – produs și produs – proces, evaluarea reprezintă un act necesar în conducerea unei activități, în general, în procesul luării deciziilor privind desfășurarea activității respective, în special.

Evaluarea furnizează informații necesare reglării și ameliorării activității. Conceperea actului de evaluare a rezultatelor în corelație cu procesul didactic conduce la o concluzie cu dublu sens de o mare valoare metodologică. Rezultatele constatate pot fi apreciate și explicate corespunzător în măsura în care sunt puse în legătură cu diferitele componente ale procesului didactic și cu activitatea în ansamblu. Calitățile și funcționalitatea fiecăruia din elementele constitutive ale procesului didactic (conținutul, metodele, mijloacele de învățământ, forme de organizare, sistemul relațiilor educative) precum și însușirile factorilor, îndeosebi umani, participanți la desfășurarea procesului, sunt puse în evidență prin rezultatele obținute.

Evaluarea relației de condiționare proces – produs nu este concludentă pentru adoptarea măsurilor adecvate în vederea ameliorării activității de la o etapă la alta, fără determinarea factorilor principali și a situațiilor cu rol hotărâtor pentru nivelul activităților și al rezultatelor.

Procesul de evaluare face parte din viața noastră zilnică. Schimbările care au loc în societate, în diferite comunități sau grupuri, după modul în care acestea răspund interacțiunilor interne sau externe, „presiunile” resimțite de individ în relația sa cu mediul, fac ca fiecare persoană să se adapteze unui proces permanent de autoreglare.

Acest proces este menit să asigure armonizarea cu exigențele simțite, implicite sau formulate explicit în cadrul diverselor raporturi, legături la care aderăm voit sau ne sunt impuse de inevitabila socializare. Pentru a afla cât valorem, de foarte multe ori apelăm la criterii evaluative diverse.

Termenul de valoare începe să ocupe un loc din ce în ce mai important în toate acțiunile noastre. Din dorința de a primi aprecieri pozitive din partea celorlalți, din teama de a nu greși sau pur și simplu din tendința firească de a ne ușura calea, căutăm modele: oameni sau situații a căror

valoare a răspuns deja unor exigențe, oameni, situații, principii care au trecut proba timpului și a căror valoare devine un sistem de referință.

Rolurile prescrise sau dobândite ne pun mereu în situația neplăcută de a trăi între variabile sau a trăi urmările unor incongruențe. Singură constantă este cea a evaluării permanente a propriilor demersuri, competențe și comportamente. Astfel aflăm dacă am progresat sau dacă este cazul să adoptăm noi orientări care pot răspunde mult mai bine dorințelor noastre.

Obiectivitatea vine din asumarea unor responsabilități ale acțiunilor noastre și are rolul de a ne reevalua ideea despre ceea ce ne dorim cu adevărat pe măsură ce creștem spiritual și intelectual și de a ne integra în societate, asigurându-ne respectul lor la un moment dat.

Responsabilitatea asumării obiective a faptelor noastre este sinonimă, după părerea noastră, cu respectul de sine. În practica școlară actuală, respectul de sine a devenit baza unei bune relații pedagogice (educator- elev/ elev- educator; elev- elev/educator- educator).

Deși pe plan informal școala a pierdut din importanță, pe plan formal, social, mediul educațional și-a sporit rolurile, preluând mult din cel al familiei. În condițiile impuse de societatea actuală, familia este din ce în ce mai puțin prezentă în viața copilului. Grija absolută de altădată este înlocuită de o stare de împărțire a responsabilităților familiei aproape în mod egal.

Deci, pe de o parte, protecția de care se bucura copilul până nu demult, s-a diminuat, pe de alta, responsabilitățile lui au crescut. Copilul devine „micul cetățean”.

Aici intervine școala și educatorul care, conform noilor tendințe umaniste au datoria de a considera ca valoare fundamentală demnitatea umană.

În acest sens, cadrul didactic va încerca să le insufle elevilor respectul de sine și autocunoașterea. Dascălul modern va face din evaluare un partener constant al demersului său pedagogic. El va renunța la rolul unic al evaluării rezumat până nu demult la o măsurare cantitativă a unor eventuale achiziții preponderent cognitive și va acorda acesteia atenția pe care însăși complexitatea ei modernă o cere.

Evaluarea va fi privită ca un factor reglator care, va furniza date despre întreg procesul educativ, cu scopul vădit de a eficientiza funcționarea întregii activități de predare-învățare-evaluare.

O evaluare care ține seama de nevoi, de rezultate, de specificități, nu are cum să limiteze potențialul creativ al elevului. Toate aceste aspecte ale evaluării moderne nu sunt deloc de neglijat. Și cu toate acestea, de cele mai multe ori, rămânem blocați doar în înțelesul său de măsurare.

Evaluarea ar trebui să ofere date despre eficiența metodelor, mijloacelor și instrumentelor folosite de noi, despre cât am ținut cont de particularitățile de vârstă și individuale ale fiecărui copil în parte, despre cât de mult am reușit să ne facem înțeleși sau chiar iubiți.

În același timp putem avea date despre cum s-au simțit elevii noștri pe parcursul evaluării, dacă s-au simțit înțeleși, respectați și chiar iubiți.

O astfel de evaluare este menită să pregătească achizițiile ulterioare pe care elevul le va folosi în viața de zi cu zi. Elevul va deveni o persoană care va avea principii, credințe, idealuri, va ști să-și asume atât succesul, cât și insuccesul.

Desigur că am adus discuția către acest ideal, în intenția mea de a atrage atenția asupra acestui important aspect al vieții noastre profesionale și a motiva de ce am considerat că această temă, dezbătută din ce în ce mai mult în ultima vreme, este încă un subiect provocator și departe de a fi epuizat.

Pedagogia modernă pune accentul pe metode, tehnici și instrumente didactice al căror scop principal este acela de a oferi elevului sprijin în procesul de învățare.

Metodele interactive de evaluare pot servi elevului, cadrelor didactice, fiind în același timp suporturi solide în comunicarea cu familia. Aceste metode sunt destinate evaluării calitative și aduc în centrul actului pedagogic elevul, în toată complexitatea personalității sale.

Utilizarea metodelor interactive de evaluare se impune din ce în ce mai mult atenției și interesului cadrelor didactice în practica școlară curentă. Folosirea lor aduce beneficii pe plan motivațional, afectiv, moral, civic etc.

În esență, utilizarea acestora aduce un câștig cel puțin din două perspective:

- Perspectiva procesuală, în sensul în care evaluarea modernă nu mai este centrată în principal pe produsele învățării elevului, ci pe procesele pe care acestea le presupune.
- Perspectiva de comunicare profesor- elev, în măsura în care acestea sunt considerate instrumente de evaluare care corespund unui demers de evaluare democratică și autentică.

Combinarea instrumentelor de evaluare scrisă cu cele de evaluare orală, cu metodele complementare de evaluare vor asigura realizarea unei imagini de ansamblu a capacităților elevilor.

Bibliografie

1. CUCOS, C. Pedagogie. Iași: Editura Polirom, 2006. Pp. 366-368. ISBN 973-681-063-1
2. RADU, I. T. Evaluarea în procesul didactic. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008, pp.10-12. ISBN 978-973-30-2354-8

RELAȚIA EVALUARE – CURRICULUM

Victoria STRATAN, doctor, lector universitar, cercetător științific,

<https://orcid.org/0000-0002-1258-6008>

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

Articolul este realizat în cadrul proiectului de stat „Inovarea sistemului național de evaluare a rezultatelor școlare din perspectiva paradigmei competențelor” (20.80009.0807.32)

CZU:379.091.214

DOI: 10.46727/c.04-05-11-2022.p214-218

Rezumat. Relația dintre evaluare și curriculum este complexă, ceea ce implică abordarea procesului de predare-învățare-evaluare în mod integrat. Orice schimbare produsă la nivelul uneia dintre aceste activități influențează modalitățile de realizare a celorlalte, generând o reacție în lanț, care impune reveniri și revizuiți permanente. Articolul tratează relația evaluare – curriculum și conturează sistemul principiilor activității evaluative în context curricular. Se prezintă unele constatări cu referire la relația evaluare-curriculum din perspectiva celor doi actori ai binomului educațional, profesor și elev.

Cuvinte-cheie: evaluare, predare, învățare, curriculum, finalități educaționale.

Summary. The relationship between assessment and curriculum is complex, which implies approaching the teaching-learning-assessment process in an integrated way. Any change produced at the level of one of these activities influences the methods of carrying out the others, generating a chain reaction, which requires permanent returns and revisions. The article deals with the evaluation-curriculum relationship and outlines the system of principles of evaluation activity in a curricular context. Some findings are presented with reference to the evaluation-curriculum relationship from the perspective of the two actors of the educational binomial, teacher and student.

Keywords: assessment, teaching, learning, curriculum, educational purposes.

Literatura de specialitate acordă o atenție sporită relației evaluare – curriculum, aceasta fiind una de interdeterminare reciprocă, fiecare dintre cele două componente influențând-o semnificativ pe cealaltă. Un prim aspect al acestei relații de interdeterminare vizează faptul că orice curriculum face *obiectul evaluării*. Esențialmente, evaluarea unui curriculum înseamnă colectarea de probe sau informații care permit să se ia decizii cu privire la oportunitatea, eficiența și valoarea sa educativă.

În cadrul relației evaluare-curriculum, un rol important îi revine procesului numit în literatura de specialitate ca *fenomenul de backwash*, fenomen care desemnează ansamblul influențelor modelatoare pe care evaluarea rezultatelor școlare ale elevilor le are asupra curriculumului [1]. Curriculumul, ca și concept, conferă rolul prioritar finalităților care devin și criterii pentru selectarea și organizarea conținuturilor, alegerea strategiilor de instruire și de evaluare.

Așadar, curriculumul se referă la oferta educațională și reprezintă sistemul proceselor instructive și al experiențelor de învățare și formare directe și indirecte oferite. Elaborarea curriculumului presupune gândirea și structurarea situațiilor de învățare efectivă a elevilor, acțiuni ce presupune cu necesitate prefigurarea experiențelor de învățare și formare pe care le vor parcurge elevii [3]. Curriculumul reprezintă teorie și practică ce articulează și integrează în manieră sistemică multiple și complexe interdependențe dintre patru componente fundamentale, reflectate în Fig. 1:



Figura 1. Interdependențe curriculare

O altă dimensiune a relației evaluare – curriculum este cea reprezentată de raportul instituit între curriculumul predat și curriculumul evaluat, cunoscut fiind faptul că nu toată materia predată este supusă actului evaluării didactice, ceea ce face necesar ca profesorul să selecteze pentru probele de evaluare o tematică relevantă și reprezentativă în același timp. Curriculumul evaluat se referă la partea de curriculum evaluată, la experiențele de învățare evaluate cu anumite strategii și instrumente de evaluare.

Nu mai puțin importantă în relația evaluare – curriculum este schimbarea de paradigmă de la curriculumul centrat pe cunoștințe la curriculumul centrat pe competențe, schimbare ce reclamă în mod firesc modificări corespunzătoare în conceperea și administrarea strategiilor, metodelor și tehnicilor de evaluare. În cadrul curriculumului bazat pe competențe, interesul cadrului didactic și al managerilor nu este acela de a inventaria numărul de cunoștințe ale elevilor, ci capacitatea tânărului respectiv de a rezolva anumite probleme și de a se integra în societate. Minte omului, în condițiile creșterii exponențiale a informației, nu mai poate funcționa ca un „depozit”, ci ca un „tehnician” ce selectează, ordonează și sistematizează. În esență, nu multitudinea noțiunilor este inamicul unui învățământ modern, dinamic, marele pericol îl constituie „nivelarea noțiunilor”, reducerea conținutului la așezarea pe aceeași linie a evenimentelor, regulilor, tehnicilor, legilor naturale, deci fără „piscuri”. Concentrarea procesului didactic pe conținuturile esențiale presupune reconsiderări și în stilul de predare, ca și în realizarea acțiunilor evaluative [1, 5, 6].

Un credit tot mai mare, în acest sens, îl are curriculumul bazat pe deschideri interdisciplinare sau acela care pune un accent pe strategii de învățare sau pe cele de cercetare. Elementele vechi,

cognitive, se repliază în favoarea unor tehnici care urmăresc dezinhibarea elevului, manifestarea lui ca subiect al învățării, cu inițiativă [5].

Educabilii află ce trebuie să învețe atât din maniera în care cadrul didactic valorifică conținutul curricular, cât și din – stilul pe care cadrul didactic îl promovează ca evaluator al competențelor școlare. Subiecții învață ghidându-se de repere precum „ce se evaluează” și „cum se evaluează”. Dacă se evaluează conținuturi curriculare de detaliu, „amănunte”, se învață amănunte, cel puțin de către elevii care doresc să obțină aprecieri favorabile, iar dacă se evaluează ceea ce este esențial, învățarea se centrează pe esențial. Stilul de apreciere a rezultatelor învățării de către profesor se reflectă în stilul de învățare al elevilor. Evaluarea competențelor școlare se află în multiple raporturi de condiționare și influențare reciprocă, uneori și de cauzalitate circulară [6].

În fond, curriculumul trebuie să echilibreze elementele care conduc la integrarea a ceea ce se învață, la construirea experiențelor în formarea competențelor, la integrarea elementelor: competențe-conținuturi-resurse-strategii-evaluare-management. Curriculumul se dorește a fi ca un concept integrator al acestora, proiectat în modele alternative (tipuri) și complementare, de integrare curriculară, conform specificului combinativ al lor și după funcționalitatea sa practică, după cerințele vieții reale. Din această perspectivă, evaluarea, ca reper social, impune o abordare și apreciere prin prisma tranzacției între școală-educat-profesor-familie-instituții-societate, pentru că cere o negociere socială între acești factori și situațiile de evaluare – ce competențe, ce conținuturi, ce strategii, ce criterii, ce produse, ce valorificare. Ea nu este o simplă măsurare, ci arată funcționalitatea, calitatea educației școlare, în termeni de performanță, calitatea strategiei evaluative utilizată de către cadrul didactic, gradul de mobilizare în situații reale de rezolvare, conștientizarea educatului însuși asupra efortului necesar și a erorilor de eliminat, a progresului de realizat până la o performanță [4].

Accepțiunea modernă, observăm, consideră curriculumul un concept integrator și îl operaționalizează abordând acțiunile educative în manieră globală, sistemică. Astfel, se păstrează sensul de traiectorie intelectuală și afectivă pe care școala o propune elevului, însă înțeleasă nu în sens tradițional, ci ca o valorificare accentuată a potențialităților elevului. Acumulările progresive din teoria curriculumului au permis conturarea sistemului principiilor generale de elaborare a curriculumului școlar, inclusiv prin conturarea principiilor care se referă la *activitatea de evaluare*.

Activitatea de evaluare didactică reprezintă o dimensiune esențială a procesului curricular și o practică sistematică în sala de clasă, axându-se pe următoarele principii:

- Evaluarea trebuie să se realizeze prin valorificarea unor strategii de evaluare flexibile, a unor metode, tehnici și procedee de evaluare diverse, adecvate contextelor educaționale.
- Evaluarea trebuie să reprezinte un proces formativ și reglator, care informează agenții educaționali în legătură cu calitatea și rezultatele activității educaționale.

▪ Evaluarea trebuie să îi sprijine pe elevi să realizeze o autoevaluare corectă și să își optimizeze permanent rezultatele școlare.

▪ Evaluarea didactică se fundamentează pe standarde curriculare de performanță, orientate spre ceea ce va fi elevul capabil să realizeze la finalizarea parcursului său școlar și la intrarea în viața socială [3].

Prin urmare, curriculumul trebuie abordat în contextul interacțiunii componentelor definitorii, ce conturează un model interacțional al structurii procesului de învățământ, model care unește sub cupola sa ideatică evaluarea, predarea, învățarea și autoevaluarea. Evidențiem că la nivelul procesului de învățământ distingem două sfere principale de activitate, cea a cadrului didactic și cea a elevului, având ca punct de inflexiune performanțele obiectivate ale celui care se educă. Punctul de maximă concentrație informațională pentru desfășurarea activității celor doi actori ai binomului educațional, profesorul și elevul, este reprezentat de zona performanțelor obiectivate sau efective. Relevanța deosebită a acestui sector este subliniată și pusă în evidență de autorii C. Stan, A.D. Manea, C. Catalano, care constată următoarele [1]:

▪ cadrul didactic predă în virtutea atingerii unor finalități educaționale și evaluează măsura în care acestea au fost atinse pe baza performanțelor obiectivate ale elevului;

▪ educabilul desfășoară o activitate de învățare ce se concretizează, în ultimă instanță, la nivelul performanțelor de care el este capabil, performanțe pe care acesta le supune propriului demers autoevaluativ;

▪ în funcție de nivelul performanțelor obiectivate, nivel constat în urma acțiunii de evaluare didactică, cadrul didactic își restructurează sau își menține modul de predare, monitorizând în permanență prestația efectivă a elevilor;

▪ nivelul performanțelor obiectivate este monitorizat, prin intermediul autoevaluării didactice, și de către elev care, în funcție de constatările înregistrate, aduce modificări mai mult sau mai puțin consistente activității sale de învățare;

▪ zona performanțelor obiectivate, transpuse efectiv în practică, face ca predarea să cunoască influențe nu doar de o manieră directă, în temeiul acțiunii evaluative, ci și imediat, prin aceea că la baza performanțelor efective ale elevului stă mai ales în învățarea determinată nu doar de predare, ci și de stilul de învățare care cunoaște la rândul său ajustări succesive în urma demersului autoevaluativ;

▪ autoevaluarea didactică se desfășoară atât în condițiile influențelor externe ale evaluării realizate de către cadru didactic, cât și sub imperiul acțiunii autodeliberative a elevului cu privire la nivelul performanțelor sale obiectivate;

▪ demersul autoevaluativ al elevului, spre deosebire de evaluarea didactică, este ghidat de cele mai multe ori nu numai de nivelul performanțelor obiectivate, ci și de cel al performanțelor sale potențiale.

Problematica sistemului educațional vizează nu doar elaborarea și organizarea conținutului, ci și realizarea, evaluarea acestuia. Asigurarea caracterului obiectiv al evaluării didactice reprezintă una dintre condițiile de bază pentru ca feedbackul oferit de către aceasta să poată conduce la optimizarea efectivă a procesului didactic, demonstrând legitimitatea și eficacitatea curriculumului.

Bibliografie:

1. ALBULESCU, I., CATALANO, H. (coord.) Sinteze de pedagogie generală: ghid pentru pregătirea examenelor de titularizare, definitivat și gradul didactic II profesori de toate specializările. București: Didactica Publishing House, 2020. 641 p. ISBN 978-606-048-145-4
2. Curriculum național. Învățământul primar. Chișinău: Lyceum, 2018. 212 p. ISBN 978-9975-3258-0-6.
3. IONESCU, M., BOCOȘ, M. (coord.). Tratat de didactică modernă. Pitești: Paralela 45, 2009. 457 p. ISBN 978-973-47-0556-6
4. JOIȚA, E. Metodologia educației. Schimbări de paradigme. Iași: Institutul European, 2010. 288 p. ISBN 978-973-611-661-2
5. ORȚAN, F. De la pedagogie la științele educației. București: EDP, 2007. 224 p. ISBN 978-973-30-1879-7
6. RADU, I.T, EZECHIL, L. Didactica: teoria instruirii. Pitești: Paralela 45, 2006. 312 p. ISBN 973-697-230-5

EVALUAREA FORMATIVĂ – UN ELEMENT CENTRAL PENTRU ÎNVĂȚARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Minodora ȘTIRBU, Instituția Publică Liceul Teoretic „Traian” din Chișinău, Republica Moldova

<https://orcid.org/0000-0002-4163-6668>

CZU: 373.3.091.27

DOI: 10.46727/c.04-05-11-2022.p218-223

Rezumat: Evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar constă în îmbunătățirea rezultatelor școlare, contribuie la motivarea pentru învățare, la corectarea și autocorectarea greșelilor, astfel se susține dezvoltarea personalității școlarul mic. În acest sens, articolul evidențiază rolul evaluării formative, care are scopul de a colecta informații detaliate ce pot fi folosite pentru a îmbunătăți învățarea elevilor. Astfel, evaluarea formativă oferă feedback pentru a ajusta în mod dinamic învățarea, depistează nevoile elevilor, pe măsură ce acestea apar și se schimbă.

Cuvinte-cheie: feedback, predare-învățare, monitorizare, rezultate, progres.

Summary: Criterion evaluation through descriptors in primary education consists in improving school results, contributes to the motivation for learning, to the correction and self-correction of mistakes, thus supporting the development of the personality of the young schoolchild. In this sense, the article highlights the role of formative assessment, which aims to collect detailed information that can be used to improve

student learning. Thus, formative assessment provides the feedback to dynamically adjust learning, detects student needs as they emerge and change.

Keywords: feedback, teaching-learning, monitoring, results, progress.

Evaluarea este un act important și absolut necesar în procesul de instruire, ea furnizând informații necesare reglării și ameliorării activității didactice, prin adoptarea măsurilor corespunzătoare situațiilor de instruire. Ea este prezentă în orice activitate pedagogică și se află în relație de interdeterminare cu predarea și învățarea, făcându-le mai eficiente. Prin activitățile educative, evaluarea are menirea să realizeze cunoașterea și aprecierea schimbărilor produse de elevi în plan intelectual, afectiv, psihomotor, al capacităților creative.

Evaluarea rezultatelor învățării reprezintă o activitate educativă complexă de colectare sistematică a informațiilor despre calitatea și dinamica rezultatelor școlare, de prelucrare și interpretare contextuală a acestora în vederea adoptării unei decizii semnificative conform finalităților educaționale și scopului acțiunilor de evaluare.

În învățământul primar din Republica Moldova se aplică evaluarea criterială prin descriptori conform „Metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori”. Evaluarea criterială prin descriptori se axează pe stimularea calității procesului de evaluare și nu se reduce doar la determinarea nivelului de realizare a finalităților curriculare, dar oferă oportunități de îmbunătățire a procesului didactic. Evaluarea criterială în clasele primare este un proces dinamic, holistic, continuu și complex de determinare a particularităților individuale ale copilului pe discipline școlare. Cu rol de gestionare didactică a învățării, evaluarea facilitează succesul formării elevului, oferindu-i un proces evaluativ interactiv, centrat pe cel ce învață.

Evaluarea criterială prin descriptori accentuează caracterul reflexiv al evaluării și în funcție de momentul unui act evaluativ într-un parcurs de învățare, se disting: *evaluarea inițială*, *evaluarea formativă*, *evaluarea sumativă*.

Conceptul de evaluare formativă a existat din anii 1960, însă ca strategie intenționată de îmbunătățire a învățării, evaluarea formativă a primit o atenție tot mai mare în ultimele decenii. Conceptul de evaluare formativă a fost introdus în 1971 de Bloom, Hastings și Maddaus. Ei au prezentat în mod oficial ideea că evaluarea nu este rezervată exclusiv evaluării sumative ale performanțelor elevilor și au susținut că profesorii ar trebui să includă episoade de evaluare formativă la sfârșitul fazelor de predare. În timpul acestor episoade, profesorii ar trebui să dea feedback și corectare, astfel încât elevii să-și poată îmbunătăți învățarea. Majoritatea experților văd evaluarea formativă ca pe o componentă a procesului de învățare și evaluare. Prin urmare evaluarea formativă devine un element central pentru învățare.

Scopul evaluării formative este de a monitoriza învățarea elevilor și de a oferi continuu feedback atât elevilor, cât și învățătorului. Evaluarea formativă este evaluarea pentru învățare, iar dacă este gândită în mod corespunzător, îi ajută pe elevi să-și identifice punctele forte și punctele

slabe, permite elevilor să-și îmbunătățească abilitățile de autoreglare, astfel încât să-și gestioneze traseul învățării într-un mod mai puțin întâmplător.

Elevii, fiind implicați în evaluarea formativă, pot dezvolta abilități mult mai puternice pentru a obține rezultate mult mai bune la evaluarea sumativă. Ceea ce face ca o evaluare să fie „formativă” nu este proiectarea unui test, în sine, dar modul în care este utilizat, pentru a informa modificările de predare-învățare. Când elevii știu ce fac bine și la ce trebuie să muncească mai mult, îi poate ajuta să-și asume o responsabilitate mai mare asupra propriei lor învățare.

Evaluarea formativă ajută la:

- orientarea elevilor asupra procesului de învățare, decât asupra recompenselor;
- încurajează elevii să-și construiască puncte forte, decât să se fixeze pe deficite;
- ajută elevii să devină mai conștienți de nevoile și interesele lor de învățare, astfel încât să își asume o mai mare responsabilitate asupra creșterii educaționale;
- feedback-ul formativ poate ajuta la clarificarea așteptărilor de învățare atât pentru elevi, cât și pentru părinți.

În urma evaluării formative, elevii au o înțelegere mai clară a ceea ce se așteaptă de la ei, iar părinții au informații mai detaliate pe care le pot folosi pentru a sprijini mai eficient educația copilului lor. În același timp, evaluarea formativă ajută cadrul didactic să evalueze dacă planurile sale și „mișcările receptive” funcționează. Accentuează faptul că învățarea este un proces continuu, complet, cu perioade de succes și perioade de luptă, că învățarea nu este liniară, ci un efort care răsplătește persistența și dăruirea.

Evaluarea formativă ajută la colaborarea dintre profesor și elev ca parteneri în întreaga experiență de învățare, împreună formează o echipă de învățare, una care face totul posibil.

Caracteristicile evaluării formative:

- Evaluează procesul de învățare și progresul elevului în același timp;
- Este colaborativă, deoarece măsoară progresul elevului și eficacitatea metodei de predare;
- Este împletită cu procesul de predare și învățare în curs;
- Este o metodă fluidă, progresul elevului nu este măsurat în raport cu un standard;
- Este o metodă de diagnosticare;
- Rezultatele sunt imediat disponibile.

Evaluarea formativă are un impact pozitiv asupra procesului de predare-învățare. Cadrele didactice pot folosi datele din evaluarea formativă pentru a-și îmbunătăți metodele de predare. După evaluarea formativă, elevii continuă să învețe, în timp ce învățătorul face orice modificări pentru a-și îmbunătăți experiența de predare.

Evaluarea formativă se utilizează atunci când trebuie să se monitorizeze cunoștințele elevilor și progresul pe curba de învățare, ajută să se descopere concepte pe care elevii se chinuie să le înțeleagă, abilități pe care le este greu să le dobândească.

Evaluarea formativă:

1. Când? În timpul unei activități de învățare.
2. De ce? Pentru a îmbunătăți învățarea.
3. Decizia - Reveniți la material.
4. Cadru de referință - Întotdeauna criteriu.

Avantajele evaluării formative:

- Îi ajută pe elevi să-și alinieze obiectivele de învățare cu scopurile;
- Îmbunătățește performanța generală a elevului;
- Este o modalitate eficientă de a stimula motivația elevilor, îi încurajează pe elevi să depășească obiectivele, urmărindu-le în mod constant progresul.
- Urmărind progresul elevilor, folosind diferite metode de evaluare formativă, cadrul didactic poate crea situații de învățare personalizate pentru elevi.
- Ajută învățătorul să înțeleagă nevoile unice ale elevilor săi și să cunoască cele mai bune modalități de a-i sprijini în călătoriile lor individuale de învățare;
- Ajută învățătorul să își ajusteze metodele de predare pentru a se potrivi nevoilor elevilor.

Evaluarea formativă este ceea ce are loc în perioada premergătoare unei evaluări sumative, ceea ce înseamnă că este formativă în modul în care sunt utilizate rezultatele, mai degrabă decât în stilul evaluării în sine. Cercetările cantitative și calitative au arătat că această formă de evaluare ar putea fi una din cele mai eficiente intervenții asupra performanței elevilor. Evaluarea formativă poate ajuta la reducerea inechităților în rezultate, dezvoltă abilități de „a ști să înveți:

- ✓ prin accentuarea procesului de predare-învățare și implicare activă a elevilor;
- ✓ prin dezvoltarea abilităților în evaluarea colegilor și autoevaluare;
- ✓ ajutându-i să-și înțeleagă propria învățare și să dezvolte strategii adecvate de a învăța să înveți.

Dezavantajele evaluării formative:

- Poate consuma timp, deoarece învățătorul trebuie să implementeze mai multe metode pentru a monitoriza eficient progresul elevilor pe măsură ce învață;
- Cu cât încorporezi evaluarea formativă în procesul de învățare, cu atât este mai puțin timp pentru predarea efectivă;
- Prejudecățile învățătorilor sau orice altă formă de subiectivitate afectează validitatea întregului proces și poate crea o reprezentare inexactă a progresului elevilor;
- Evaluările formative nu sunt evaluate, elevii pot să nu fie motivați să participe la ele, mai ales când sunt obișnuși să obțină puncte pentru progresul școlar.

Respectând semnificațiile strategiilor de evaluare, *Metodologia de evaluare criterială prin descriptori* diferențiază trei tipuri de evaluare formativă: evaluare formativă în etape, evaluare formativă punctuală, evaluarea formativă interactivă.

Evaluarea formativă în etape se proiectează la nivel de lungă durată și la nivel de scurtă durată: la limba și literatura română și matematică – 2 evaluări formative pe etape pe parcursul unei unități de învățare, la celelalte discipline, doar la finele unităților de învățare. Se raportează la câteva din unitățile de competență stipulate, pe parcursul de învățare respectiv și presupune valorificarea produselor selectate în corespundere cu unitățile de competență vizate. Aprecierea se face în baza descriptorilor generali pentru învățământul primar, cu utilizarea cuvintelor încurajatoare, iar rezultatele elevilor se înregistrează în catalog.

Evaluarea formativă punctuală se proiectează la nivel de scurtă durată, cu o frecvență judicioasă stabilită la discreția învățătorului. Se realizează pe bază de instrumente și presupune valorificarea unuia sau a câtorva produse selectate pentru unitatea de competență vizată. În baza criteriilor de success pentru produsul respectiv se utilizează cuvinte încurajatoare și este ghidată de învățător.

Evaluarea formativă interactivă se raportează la obiectivele lecției, se realizează fără instrumente. Este o activitate de tip feedback emoțional, de conținut, de activitate ce mizează și pe autoevaluare, evaluare reciprocă.

Evaluarea formativă este orientată spre abordarea individuală a elevului, centrarea pe elev a activităților de învățare și evaluare. Rolul cadrului didactic este de a trasa traiectoria individuală de învățare, adaptând demersul didactic la necesitățile elevului, monitorizează procesul de evaluare în vederea obținerii succesului de către elevi.

Evaluarea formativă este abordată ca fiind controlul progresului fiecărui elev în raport cu criteriile stabilite, urmată de o secvență de remediere a rezultatelor obținute. În acest sens permite identificarea rapidă și exactă a tipurilor de dificultăți pe care le-au întâmpinat elevii.

Dimensiunea formativă vizează comportamentul performanțial al elevului și permite caracterizarea prin descriptori a nivelurilor de performanță: independent, ghidat de învățător, cu mai mult sprijin.

Tabelul 1. Aprecierea rezultatelor școlare în contextul evaluării formative

| Indicatori de performanță | Descriptori de performanță | Niveluri de performanță |
|---|--|--------------------------------|
| Competențe constituite stabil, capabile de autodezvoltare | Realizează produse școlare corect, complet, coerent. | Independent |
| Competențe care necesită antrenament pentru consolidare | Realizează produse școlare cu greșeli mici, cu incoerențe mici, cu ezitări mici. | Ghidat de învățător |
| Competențe aflate în curs de dezvoltare | Realizează produse școlare cu greșeli, cu ezitări depășite, cu incoerențe. | Cu mai mult sprijin |

Proba de evaluare formativă pe etape presupune aprecierea prin descriptori, dat fiind faptul că se apreciază comportamentul performanțial al elevului, manifestat în cadrul realizării probei, se vizează modul în care elevul atinge succesul scontat: independent, ghidat de învățator sau cu mai mult sprijin. Este o abordare calitativă care nu se bazează pe numărul de greșeli comise de elev, dar se centreează pe copilul concret. La realizarea probei de evaluare, elevul poate comite mai multe greșeli, majoritatea având aceeași cauză. Identificarea cauzelor și aprecierea gravității acestora sunt importante pentru a combate ulterior greșelile constatate.

Remedierea procesului didactic și îmbunătățirea învățării este determinată de ghidarea elevilor către atingerea obiectivelor, prin aprecierea aspectelor pozitive și a potențialului acestora. Evaluarea formativă este puntea dintre predare și învățare. Ea reprezintă modalitatea prin care ne putem da seama ce efect a avut predarea asupra elevilor, pentru a putea planifica următorii pași. Utilizarea evaluării pentru a îmbunătăți învățarea este evaluare formativă.

Bibliografie:

1. Evaluarea formativă prin prisma abordărilor psihopedagogice, 2019, nr.9 (129), Seria „Științe ale educației, ISSN 1857-2103, ISSN on-line 2345-1025, p.32-39.
2. MIHĂESCU, M. Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din mediul rural prin activități de mentorat, Modulul 2 Evaluarea formativă în contextul învățării, 2011.
3. BOSTON, C. ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation College Park, ED470206, 2002.
4. SHIRLEY, C. Unlocking Formative Assessment, 2001, ISBN-10: 0340801263, 160p.

EVALUAREA COMPETENȚEI METACOGNITIVE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL

Mariana TOMA, doctoranda, <https://orcid.org/0000-0002-4892-5382>, România

CZU: 373.5.091.27

DOI: 10.46727/c.04-05-11-2022.p223-227

Rezumat: Articolul abordează problema evaluării competenței metacognitive. În lucrarea sunt prezentate diverse modalități de evaluare a acesteia, sunt două modele de grile.

Cuvinte cheie: competența metacognitivă, evaluare, modalități de evaluare.

Abstract: The article addresses the issue of assessing metacognitive competence. The paper presents various ways of evaluating it, there are two models of grids.

Keywords: metacognitive competence, assessment, assessment methods.

Cultivarea metacogniției, “verigă lipsă din învățarea școlară”, după Nicholls (2003), poate însemna exact cultivarea “celui de-al șaptelea simț”, a ceea ce diferențiază indivizii în privința performanțelor lor, alături de alți factori cum ar fi inteligența, memoria, atenția, dar și motivația,

anxietatea, atitudinea față de activitatea de învățare, fără a exclude diferențele datorate vârstei, genului sau contextului social în care are loc învățarea [4, p. 5].

Competența metacognitivă este esențială în activitatea didactică și profesorii ar trebui să o dezvolte la ei înșiși și la elevi. Așadar, mai întâi *metacogniția* ar trebui să fie asimilată de profesori și apoi aplicată în metodele de predare-învățare-evaluare, în construirea manualelor școlare și practică zi de zi, la toate disciplinele.

Așadar, Delvolve “enumeră câteva dintre *competențele metacognitive* pe care elevii trebuie să le utilizeze pe parcursul școlarității : a ști să observe, a ști să fie atent, a ști să-și controleze emoțiile, a ști să utilizeze ceea ce a memorat, a ști să raționeze, a ști să înțeleagă și să învețe. Formarea și dezvoltarea acestor competențe nu se poate realiza decât prin plasarea elevilor în contexte educaționale numeroase și variate în care să le poată exersa ” [5, p. 32-33].

Una dintre problemele de bază ale studiului în domeniul metacogniției este crearea și utilizarea unor măsurători ale capacității metacognitive. Evaluarea metacogniției este o provocare din cauza mai multor motive:

- “*nu este direct observabilă*. Una dintre dificultățile întâmpinate de cercetători în evaluarea metacogniției este aceea că metacogniția nu este direct observabilă la elevi, deci instrumentele ce pot fi utilizate se bazează mult pe capacitatea respondenților de a-și identifica singuri nivelul conștientizării metacognitive .
- poate fi confundată în practică atât cu abilitățile verbale, cât și cu capacitatea memoriei de lucru.
- măsurătorile existente tind să se centreze pe anumite concepte și să fie decontextualizate față de învățarea din școală ”[4, p. 18].

F. Mogonea în lucrarea sa *Premise teoretice și metodologice ale valorificării metacogniției în activitatea didactică* inventariază „modalitățile de măsurare a metacogniției, fie standardizate, fie nu”, dintre care:

- *teste prospective* (Prospective Assessment of Children-PAC);
- *teste retrospective* (Retrospective Assessment of Children-RAC), acestea fiind considerate, în literatura de specialitate, *tehnici off-line*;
- teste care combină ambele modalități de evaluare (The Evaluation and Prediction Assessment – EPA2000; Inventarul de evaluare metacognitivă, Schraw și Dennison, 1994);
- protocoale de inventariere, analiză a gândirii cu voce tare (Thinking-aloud protocol analysis-TAP), ultimele fiind considerate *tehnici on-line* de evaluare (Desoete, 2008);
- sarcini pentru stimularea gradului de conștientizare, jurnale, autobiografii, meditații simulate (Schraw and Impara, 2000) [5, pag. 172].

Dintre *metodele on-line*, „cel mai des folosită metodă, dar și cea mai reprezentativă pentru această categorie este *protocolul gândirii cu voce tare*. Alte metode sunt: observația sistematică (realizată de cadrul didactic) sau hărțile conceptuale, interogatoriul privind procesul gândirii, lectura reflexivă, listele de verificare. Majoritatea cercetătorilor preferă însă evaluarea retrospectivă a conștientizării metacognitive, realizată, în primul rând, prin chestionare și jurnale reflexive, apoi interviuri structurate sau semi-structurate, reflecții asupra activității desfășurate [idem, p. 28].

Deși în practică sunt utilizate mai multe *metode de măsurare a metacogniției*, fiecare metodă are avantaje și limite. Henter R. în lucrarea *Metacogniția, o abordare psiho-pedagogică* precizează că „cele mai utilizate instrumente de stabilire a nivelului conștientizării metacognitive îmbracă *forma chestionarelor de auto-raportare a metacogniției*. Schraw și Moshman susțin metodele de auto-raportare verbale, deoarece acestea permit cercetătorilor să aibă acces la aspecte ale gândirii care nu sunt direct observabile. De asemenea, *interviurile și rapoartele verbale* sunt metode populare de evaluare a activității metacognitive. Deși astfel de instrumente de evaluare pot depăși dificultățile prezentate de chestionare, există totuși posibilitatea ca participanții să nu fie conștienți de procesele lor mentale și/sau să nu fie în măsură să exprime verbal aceste procese “ [4, p.28].

Toate aceste instrumente au și avantaje, și dezavantaje. De exemplu, folosirea *interviurilor sau tehnicilor bazate pe gândirea cu voce tare* nu îi avantajează pe elevii care au dificultăți de verbalizare a răspunsurilor. Utilizarea chestionarelor are avantajul posibilității aplicării lor unui număr mare de elevi, dar acestea nu reușesc să ofere o analiză de profunzime a convingerilor subiecților.

F. Mogonea propune în lucrarea ei de referință două chestionare: unul pentru elevi și altul pentru cadre didactice:

Grilă de monitorizare a progreselor elevilor privind formarea competenței metacognitive și autoevaluative - pentru elevi [5, p. 197]:

| Nr. crt. | Criterii | Autoevalua-rea 1 | Autoevalua-rea 2 | Autoevalua-rea 3 | Autoevalua-rea 4 | Autoevalua-rea 5 |
|----------|--|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| 1. | Răspunsul meu coincide cerințelor sarcinii date | | | | | |
| 2. | Utilizez corect conceptele cheie | | | | | |
| 3. | Pot exprima exact ce doresc, într-o formă corectă, coerentă, expresivă | | | | | |
| 4. | Pot surprinde elementele esențiale ale temei date | | | | | |
| 5. | Identific etapele parcurse în rezolvarea sarcinii | | | | | |
| 6. | Sesizez ușor greșelile făcute | | | | | |

| | | | | | | |
|-----|---|--|--|--|--|--|
| 7. | Identific cu ușurință aspectele reușite ale răspunsului meu | | | | | |
| 8. | Pot anticipa obstacolele posibile | | | | | |
| 9. | Depășesc cu ușurință obstacolele întâlnite | | | | | |
| 10. | Întrevăd posibilități de îmbunătățire a performanțelor | | | | | |
| 11. | Sesizez progresele făcute | | | | | |
| 12. | Mă motivez adecvat pentru activitate | | | | | |
| 13. | Mă implic corespunzător în rezolvarea unor sarcini | | | | | |
| 14. | Apreciez corect calitatea răspunsului dat | | | | | |
| 15. | Mă raportez adecvat la criteriile de notare | | | | | |
| 16. | Pot anticipa corect nota primită | | | | | |
| 17. | Cooperez corespunzător cu colegii | | | | | |
| 18. | Apreciez corect rezultatele colegilor | | | | | |

Notă: Pentru fiecare criteriu, se acordă o valoare de la 1 la 5, altfel:

1=Foarte mult; 2=Mult; 3=Puțin; 4=Foarte puțin; 5=Deloc

Grilă de monitorizare a progreselor elevilor privind formarea competențelor metacognitive și autoevaluative - pentru profesori [ibidem, p. 198]

| Nr. crt. | Criterii | Autoevaluare 1 | Autoevaluare 2 | Autoevaluare 3 | Autoevaluare 4 | Autoevaluare 5 |
|----------|--|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| 1. | Identificarea corectă a aspectelor reușite ale învățării | | | | | |
| 2. | Identificarea corectă a greșelilor proprii | | | | | |
| 3. | Analiza critică a activității | | | | | |
| 4. | Identificarea modalităților de îmbunătățire a aspectelor nereușite ale răspunsului dat | | | | | |
| 5. | Anticiparea corectă a notei obținute | | | | | |

Notă: Pentru fiecare criteriu, se acordă o valoare de la 1 la 5, altfel:

1=Foarte mult; 2=Mult; 3=Puțin; 4=Foarte puțin; 5=Deloc

Dezvoltarea abilităților metacognitive conduce nu doar la progrese în învățare, dar și la posibilitatea de a transfera aceste abilități în alte domenii școlare sau din afara școlii. Îi ajută pe elevi să capete încredere în ei, să se poată evalua și să devină autonomi în folosirea căilor de acces spre cunoaștere.

Bibliografie:

1. ANDERSON, Neil. J, 2002 – ERIC Digest: *The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning*, <http://www.cal.org/ericell/digest/110anderson.html>
2. BOTGROS, I., FRANȚUZAN, L., SIMION, C. Competența de cunoaștere științifică – sistem optimizator. Ghid metodologic. Chișinău: Tipografia “Cavaioli” , IȘE, 2015.
3. CERGHIT, I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii. Iași: Polirom, 2008.
4. HENTER, R. Metacogniția. O abordare psihopedagogică. Cluj: Presa Universitară Clujeană, 2016.
6. MOGONEA, F. Premise teoretice și metodologice ale valorificării metacogniției în activitatea didactică. Craiova: Editura Sitech, 2014.

EVALUAREA ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Mihaela TRANDAFIR, profesor în învățământul primar,

Școala Gimnazială Găgești, Bolotești-Vrancea, România

<https://orcid.org/0000-0002-6555-8617>

CZU:373.3.091.27

DOI: 10.46727/c.04-05-11-2022.p227-232

Rezumat. Evaluarea se împletește strâns cu procesul de predare- învățare, exercitându-se, practic, concomitent și integral cu acestea și reprezintă astfel o modalitate originală de transmitere și însușire de cunoștințe, de formare de competențe, capacități, abilități, comportamente, atitudini, etc. Astfel, evaluarea tinde să ajungă de la demersurile de constatare, descriere și la cele de estimare, explicare și prefigurare de decizii ameliorative, de optimizare a proceselor educaționale. Evaluarea rezultatelor elevilor are efecte pozitive asupra activității lor, îndeplinind un rol de „supraveghere” a activității de învățare a acestora, prin faptul că o direcționează înspre conținuturile esențiale și determină stilul adecvat de învățare, o susține motivațional și o stimulează prin „intrări pozitive”, îi antrenează pe elevi într-o activitate susținută. De asemenea, controlul sistematic oferă elevilor un feed-back operativ asupra performanțelor atinse și-i ajută să determine conștient și obiectiv în ce măsură acestea corespund obiectivelor pedagogice stabilite. Trebuie să înregistrăm mereu progresele pe care le fac elevii în procesul de învățare. De aceea, evaluarea este menită să ne sprijine pentru a îmbunătăți învățarea, nu să probeze că elevii au învățat ceva anume (și cât anume) ca și informație. Din aceste motive profesorii trebuie să folosească atât evaluarea formativă (pentru procesul de predare – învățare), cât și evaluarea sumativă (pentru „produsele” care rezultă în urma învățării).

Abstract.The assessment is closely intertwined with the teaching-learning process, practically being carried out simultaneously and integrally with them. Evaluation thus represents an original way of transmitting and acquiring knowledge, training skills, capacities, abilities, behaviors, attitudes, etc. Thus, the evaluation tends to reach from the steps of ascertainment, description and those of estimation, explanation and foreshadowing of ameliorative decisions, to optimize the educational processes.

The evaluation of students' results has positive effects on their activity, fulfilling a role of "supervision" of their learning activity, by the fact that it directs it towards the essential contents and determines the

appropriate learning style, supports it motivationally and stimulates it through "positive inputs", trains the students in a sustained activity. Also, the systematic control provides students with an operative feed-back on the achieved performances and helps them to consciously and objectively determine to what extent they correspond to the established pedagogical objectives.

We must always record the progress that students make in the learning process. That's why assessment is meant to support us to improve learning, not to prove that students have learned something specific (and how much) as information. For these reasons, teachers must use both formative assessment (for the teaching-learning process) and summative assessment (for the "products" resulting from learning).

Societatea contemporană este într-o continuă schimbare, motiv pentru care apar modificări și-n sistemul educațional, adică în învățământ.

Între educație și societate apar influențe bilaterale, căci școala „se deschide spre societate, iar societatea deschide noi orizonturi pentru școală”. În acest sens un rol foarte important îl are evaluarea în procesul de învățământ.

Evaluării i s-au dat o multitudine de definiții, din maniere tehnice, descriptive, reglatoare, pragmatice, didactice, instrucționale. Astfel M. Bocoș considera evaluarea „o autentică modalitate de transmitere și însușire de cunoștințe și de formare de abilități, capacități, competențe, comportamente”. Este un proces, o activitate complexă, etapizată și desfășurată în timp, cu caracter dinamic și flexibil, orientată spre scopuri și obiective bine definite. Evaluarea permite monitorizarea și verificarea stadiului atins în învățare și cunoaștere, în perfecționarea procesului curricular, în completarea lacunelor și corectarea greșelilor și, nu în ultimul rând, în dezvoltarea și promovarea autocunoașterii și autoevaluării.

În didactica modernă evaluarea se împletește strâns cu procesul de predare- învățare, exercitându-se, practic, concomitent și integral cu acestea. Evaluarea reprezintă astfel o modalitate originală de transmitere și însușire de cunoștințe, de formare de competențe, capacități, abilități, comportamente, atitudini, etc. Astfel, evaluarea tinde să ajungă de la demersurile de constatare, descriere și la cele de estimare, explicare și prefigurare de decizii ameliorative, de optimizare a proceselor educaționale.

Evaluarea rezultatelor elevilor are efecte pozitive asupra activității lor, îndeplinind un rol de „supraveghere” a activității de învățare a acestora, prin faptul că o direcționează înspre conținuturile esențiale și determină stilul adecvat de învățare, o susține motivațional și o stimulează prin „întrări pozitive”, îi antrenează pe elevi într-o activitate susținută. De asemenea, controlul sistematic oferă elevilor un feed-back operativ asupra performanțelor atinse și-i ajută să determine conștient și obiectiv în ce măsură acestea corespund obiectivelor pedagogice stabilite.

Se asigură, pe această cale, o „relație a elevului față de sine, ca subiect al acțiunii”. În acest fel, efectele pozitive ale evaluării rezultatelor școlare se reflectă în atitudinea elevilor față de activitatea școlară, în dezvoltarea capacităților și obișnuinței de autoevaluare prin raportarea performanțelor atinse la cele așteptate de școală.

Vorbind despre evaluare ne gândim la măsurarea, interpretarea și aprecierea rezultatelor, la obținerea unor informații asupra elevului, cu ajutorul unor instrumente de evaluare în vederea elaborării unor aprecieri pe baza cărora se vor lua o serie de decizii privind conținutul, metodele, strategiile, demersul sau produsul didactic.

Măsurarea presupune cântărirea obiectivă a competențelor elevilor, pe baza unor probe exacte. Pentru a-i conferi acestora un înalt grad de credibilitate, specificarea obiectivelor urmărite și convertirea acestora în criterii de evaluare constituie o operație obligatorie.

Aprecierea se referă la exprimarea unei judecăți de valoare în raport cu rezultatele măsurării. În cadrul științelor socioumane, măsurarea devine mai elastică (neexistând criterii stricte) și poate interfera cu aprecierea.

Decizia reprezintă luarea unor măsuri cu privire la modificările impuse, astfel încât procesul instructiv-educativ să câștige relevanță și eficiență.

Schimbările complexe în ceea ce privește utilizarea unor strategii moderne ale învățării presupun și metode de evaluare adecvate. Evaluarea trebuie să fie coerentă cu noile stiluri și metode de predare – învățare și să fie gândită ca un instrument pentru îmbunătățirea activității, nu ca o „probă” a ceea ce știu sau nu știu?! elevii la un moment dat. Organizarea unei activități interesante, în care elevii (și profesorii) se simt bine în timpul învățării nu este un scop în sine. Trebuie să înregistrăm mereu progresele pe care le fac elevii în procesul de învățare. De aceea, evaluarea este menită să ne sprijine pentru a îmbunătăți învățarea, nu să probeze că elevii au învățat ceva anume (și cât anume) ca și informație.

Din aceste motive profesorii trebuie să folosească atât evaluarea formativă (pentru procesul de predare – învățare), cât și evaluarea sumativă (pentru „produsele” care rezultă în urma învățării).

Pentru a evalua procesul, profesorii pot utiliza „cartonașe de ieșire”, care să conțină trei întrebări:

- Care au fost cele mai importante concepte învățate în această lecție?
- Ce este încă neclar?
- Ce v-a impresionat cel mai mult în această lecție?

Răspunzând la aceste întrebări cadrul didactic selectează diverse instrumente de evaluare, care pot fi și teste de evaluare la sfârșitul fiecărei unități de învățare sau chiar la sfârșitul unor lecții. În acest mod profesorii primesc feedback de la elevi și pot să facă schimbări în procesul de învățare pentru a îmbunătăți pașii următori. Pe de altă parte, profesorii vor evalua și „produsul” învățării, măsurând însă ceea ce elevii au realizat în raport cu obiectivele lecției nu ce anume sau cât nu știu.

În ceea ce privește evaluarea sumativă, profesorii pot folosi pe lângă testele scrise sau examinarea orală și alte „probe” de evaluare, care pun accentul pe „interactivitatea” dintre elev și profesor. Profesorii trebuie să aibă în vedere utilizarea acestora și pentru faptul că presupun munca

în grup, unde fiecare elev acționează ca membru al grupului respectiv (metode utilizate cu precădere de predarea – învățarea interactivă). Deci ei trebuie să evalueze și activitatea grupului ca un tot, dar și felul în care fiecare elev lucrează în grupul respectiv. Se poate apela și la autoevaluare; elevii trebuie încurajați să reflecteze asupra propriei activități și trebuie să învețe să-și aprecieze (cu calificative!) propria învățare.

TIPURI DE EVALUARE:

După domeniu:

- ✓ Evaluarea în domeniul psihomotor (capacități, aptitudini, deprinderi);
- ✓ Evaluarea în domeniul socio – afectiv (atitudini);
- ✓ Evaluarea în domeniul cognitiv (cunoștințe).

După obiectul evaluării:

- ✓ Evaluarea procesului de învățare (atât a achizițiilor, cât și a procesului în sine);
- ✓ Evaluarea performanțelor (realizarea individual, în grup sau de către grup);
- ✓ Evaluarea a ceea ce s-a învățat în școală sau a ceea ce s-a învățat în afara școlii.

După cine face evaluarea:

- ✓ Autoevaluare (realizată de către cel care învață);
- ✓ Evaluare internă (realizată de către aceeași persoană care realizează procesul de predare – învățare);
- ✓ Evaluare externă (realizată de o persoană sau o instituție din afara procesului de predare – învățare).

După etapa în care se face evaluarea:

- ✓ Evaluare inițială (realizată la începutul procesului de predare – învățare);
- ✓ Evaluare continuă (realizată în timpul acestui proces);
- ✓ Evaluare finală (realizată după o secvență de timp bine precizată – semestru, sfârșit sau început de ciclu școlar etc.).

După cum evaluarea certifică sau nu calitatea celui care este evaluat:

- ✓ Evaluare sumativă – arată nivelul la care a ajuns un anumit elev la un moment dat. Este o judecată definitivă care certifică sau sancționează calitatea celui evaluat, care se produce „la termen”, fiind o evaluare finală și se bazează pe informații obținute în urma unui test, examen ori cumulând datele obținute în timpul evaluării continue;
- ✓ Evaluare formativă – nu certifică o etapă, ci permite ameliorarea rezultatelor, revenirea asupra celor învățate pentru a le corecta și a facilita trecerea spre o altă etapă, este orientată spre un ajutor imediat și încearcă să coreleze caracteristicile elevului (inclusiv nevoile, interesele) cu caracteristicile conținuturilor de învățat. Se desfășoară cu regularitate și este utilizată în luarea deciziilor privind activitatea continuă.

După cum se apelează la o normă sau la un criteriu:

✓ Evaluare normativă – apelează la o normă; furnizează poziția individului față de altul într-un grup (ex.: ce poate face să facă elevul X în comparație cu elevul Y în realizarea sarcinii date?);

✓ Evaluare criterială – apelează la un criteriu; se face judecând performanța unui individ în funcție de gradul de realizare a criteriului stabilit în funcție de obiective (ex.: ce a realizat X și Y din sarcina dată, față de „pragul de reușită”).

După perspectiva temporală din care se face:

✓ Evaluare diagnostică (stabilește starea de fapt, identificându-se cauzele);

✓ Evaluare prognostică (identifică potențialul subiectului raportat la viitor).

După caracterul standardizat al instrumentelor:

✓ Evaluare formală – realizată prin instrumente standardizate asociate sau nu cu teste psihologice;

✓ Evaluare informală – realizată prin instrumente nestandardizate, alternative, proiectate de către profesor.

După caracteristicile tehnice ale probelor:

✓ Evaluare convergentă – probe care presupun răspunsuri multiple, închise, la alegere;

✓ Evaluare divergentă – probe cu răspunsuri deschise, construite fără limite fixe.

După modul în care rezultatele pot fi sau nu măsurate:

✓ Evaluare cantitativă – la care rezultatele sunt cuantificabile în funcție de un punctaj;

✓ Evaluare calitativă – la care rezultatele nu pot fi măsurate prin cuantificare.

Ce evaluăm? Evaluăm ipostaze ale rezultatelor școlare.

• Prestația elevului - cel mai simplu rezultat școlar, este conjunctural-contextual și nu spune “ceva” deosebit din perspectiva unei evaluări relevante.

• Performanța elevului - este expresia lui “a ști să faci”, este ocazionată de rezolvarea unei sarcini mai complexe și mai dificile “administrare” succesiv sau simultan elevului.

• Performanța se exprimă în comportamente observabile și măsurabile ca rezultat al competenței.

• Competența elevului - presupune integrarea și adaptarea, mobilizarea și transferul de cunoștințe la diverse situații. Competențele pot fi disciplinare, altele se află la granița mai multor discipline, altele sunt transdisciplinare.

În noul context al școlarizării la șase ani, trebuie să ne propunem să ne apropiem de cerința de a transforma relația educațională într-un “contract pedagogic”, “social” între parteneri egali. Acest deziderat poate deveni realitate prin:

• comunicare - între parteneri egali (enunțare de competențe de dezvoltat sau obiective de realizat, stabilirea împreună a conținuturilor și a modalităților de evaluare).

- cooperare - pentru a crea un mediu susceptibil de a cultiva elevilor autonomia (intelectuală și morală).

- colaborare - pentru o mai bună adecvare între maniera de a învăța a elevului și activitățile propuse de cadrul didactic.

- autoevaluare - elevul, ca și învățătorul, trebuie să-și construiască propria lui evaluare în timpul și după activitate.

Învățătorul trebuie să-l învețe pe elev să se autoaprecieze (evaluare formatoare).

Algoritmul de elaborare a itemilor de evaluare:

1. se identifică scopul evaluării;
2. se identifică obiectivele evaluării;
3. se identifică etapa și tipul de evaluare adecvat acesteia, în funcție de obiectivele propuse;
4. se identifică conținutul adecvat obiectivelor de evaluare și pe cine evaluăm;
5. se selectează metoda, procedeul, tehnica și instrumentul de evaluare;
6. se identifică normele sau criteriile de evaluare și „pragul de reușită”; pragul de reușită reprezintă ceea ce se consideră a fi nivelul minimal de reușită a unei sarcini date, fiind definit prin raport la un nivel de performanță determinat ca acceptabil, la care se consideră că elevul (cel evaluat) a atins un anumit obiectiv de conținut;
7. se construiesc itemii sau probele;
8. se reanalizează obiectivele evaluării și se stabilește corelația dintre itemi, obiective și indicatori de performanță;
9. se aplică probele (după ce ele au fost standardizate, în cazul acestei categorii de probe);
10. se analizează rezultatele și se comunică celor în drept.

Bibliografie:

1. POTOLEA, D., NEACȘU, I., MANOLESCU, M. Metodologia evaluării realizărilor școlare ale elevilor, București: Editura ERC Press, 2011
2. STOICA, A. Evaluarea progresului școlar de la teorie la practică. București: Editura Humanitas Educațional, 2001
3. ȘERDEAN, I. Didactica limbii române în școala primară. București: Editura Teora, 1998.

EVALUAREA ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR

Cornelia TROF, Grădinița CU P.N. Bolotești, România

<https://orcid.org/0000-0002-2223-8701>

CZU: 373.2.091.27

DOI: 10.46727/c.04-05-11-2022.p233-236

Rezumat: Evaluarea reprezintă totalitatea activităților prin care se colectează, organizează și interpretează datele obținute în urma aplicării unor tehnici, metode și instrumente de măsurare, elaborate în conformitate cu obiectivele și tipul evaluării, în funcție de conținutul și grupul de lucru vizat, în scopul emiterii unei judecăți de valoare pe care se bazează o anumită decizie în plan educațional.

Summary: The evaluation represents the totality of the activities through which the data obtained as a result of the application of some techniques, methods and measurement tools are collected, organized and interpreted, developed in accordance with the objectives and type of the evaluation, depending on the content and the targeted work group, in order to issue a judgment of value on which a certain educational decision is based.

Multiplele schimbări din societatea contemporană au declanșat o refacere și o nouă organizare a strategiilor de evaluare care să îndeplinească mai multe cereri precum lărgirea activităților de evaluare, formularea altor indicatori, diversificarea tehnicilor de evaluare, precum și creșterea gradului de adaptare a acestora la situații didactice concrete, lărgirea evaluării spre mai multe rezultate ale spațiului educațional, centrarea evaluării asupra rezultatelor pozitive și ignorarea sau îmbunătățirea în permanență a celor negative, transformarea copilului într-un partener, prieten al educatorului în evaluare prin autoevaluare, interevaluare și evaluare controlată.

În sens larg, prin *strategie* se înțelege ansamblul de acțiuni, fapte pe care cineva le face pentru a ajunge la o țintă atât pe termen lung. cât și scurt. Din punct de vedere al educației, strategia are drept scop asigurarea și pregătirea resurselor umane și materiale, probleme de planificare și organizare a muncii, de cooperare în cadrul organizației sau cu alte organizații etc., potrivit funcțiilor managementului modern, toate acestea având însă un caracter anticipativ, cu bătaie lungă, deci un pronunțat spirit de previziune.

Astfel că, termenul de strategie devine direct proporțională cu activitatea didactică, evaluarea altei activități din procesul de învățământ. Activitatea didactică, are la bază trei principii, predare – învățare-evaluare. De asemenea, evaluarea urmărește și aspectele din munca educatoarei, concretizată prin atitudinea pe care o are față de copii, prezentarea conținuturilor și integrarea acestora. Evaluarea trebuie să vizeze nu numai copiii prin cunoștințe, cât și evaluarea profesorului, îmbunătățirea modalității de predare și oferire a informației copiilor.

Sistemul de evaluare nu este o etapă suprapusă procesului de învățare, ci reprezintă o continuitate a actului de predare-învățare-evaluare. Cunoașterea copilului implicat în procesul de educare înseamnă expunerea acestuia la fiecare dintre cele trei componente ale procesului instructiv educativ: *predare, învățare și evaluare*. Dacă modalitatea tradițională, învățământul tradițional păstrau în umbră evaluarea, punând accent pe predare și învățare, în pedagogiile moderne evaluarea

capătă o importanță deosebită, devenind astfel un instrument corector, un indice al calității predării și învățării prin funcțiile ei de control, reglare și predicție.

Astăzi evaluarea nu mai este reprezentată doar de un sistem prin care se aprecia copilul, ea fiind o completare a învățării, cea care o asistă, măsoară achizițiile individuale ale copilului și susține, reglează fiecare intervenție educativă prin așa numitul feedback, răspuns la actul educativ. Deci, evaluarea reprezintă componenta actului didactic complex, integrat procesului de învățământ, ce are drept scop măsurarea cantității cunoștințelor dobândite, performanțele și eficiența cunoștințelor, iar la un moment dat evaluarea oferă soluții de perfecționare și reglare a actului didactic.

Evaluarea face posibilă aprecierea rezultatelor, în comparație cu obiectivele propuse, mai apoi culege datele necesare cu privire la dezvoltarea psihofizică a copilului, precum și date despre nivelul de cunoștințe și deprinderi ale acestuia. Scopul evaluării este să se realizeze însușirea tematicii, sistematizarea și consolidarea celor învățate anterior și pregătirea pentru noi conținuturi. În urma rezultatelor care se obțin, se pregătește următoarea etapă și anume stabilirea de programe suplimentare de instruire pentru cei cu rezultate foarte bune, precum și programe de recuperare pentru cei cu rezultate mai puțin bune. Un aspect important pe care educatoarea trebuie să îl aibă în vedere este buna cunoaștere psihologică a copilului cu atât mai mult cu cât la această vârstă, informația este foarte rapidă și vastă, diversificată, iar educarea trebuie să-și adapteze activitatea la particularitățile copiilor și să sorteze informațiile bune de cele mai puțin bune.

În activitatea din grădiniță, procesul de evaluare are drept scop măsurarea și aprecierea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor dobândite de copii în cadrul activităților instructiv-educative. Dacă în plan se pune accent pe evaluarea copilului, a cunoștințelor acestuia, în același timp, evaluarea urmărește și aspectele formative ale muncii educatoarei, concretizată în modalitățile de abordare a conținuturilor precum și modalitatea de transmitere și punere în practică a acestora.

Funcțiile evaluării preșcolarului

Evaluarea preșcolară reprezintă un ansamblu de activități, care au scop anumite intenții. Acestea prelucrează datele imediate și contingente, raportându-se la o serie de funcții și scopuri bine formulate. Scopul evaluării nu este de a ajunge la anumite date sau predicții, ci de a perfecționa și a regla procesul educativ. Dacă ne raportăm la derularea unei secvențe de învățare sau la un ansamblu bine precis de activități de formare, se desprind funcții ale evaluării specifice dimensiunii normative ca cea *constatativă, diagnostică sau prognostică*, precum și funcții specifice dimensiunii formative ca cea *motivațională, decizională, informațională*.

Ca și ajutor pentru educator, evaluarea vizează: culegerea de informații în ceea ce privește măsura în care au fost atinse obiectivele stabilite la activitate, controlul asupra activității pe care o

desfășoară, stabilirea modului eficientizării, structurării, accesibilizării conținutului, precum și alegerea strategiei potrivite grupei cu caracteristicile lor, detectarea unor lacune, dificultăți, motivul rămâneri în urmă pentru ca pe baza acestora să se elaboreze un plan de recuperare (cu întreaga grupă, pe grupe mici sau individual) , anticiparea, proiectarea, organizarea și conducerea eficientă a următoarelor conținuturi.

Pentru preșcolar, beneficiile funcțiilor specifice ale evaluării sunt: îl ajută pe acesta să fixeze, să consolideze și să rețină cunoștințele, prin repetarea și întărirea pozitivă pe care evaluarea o determină, să integreze conținuturile în sisteme, să-i sporească încrederea în forțele proprii și să-i corecteze comportamentele negative sau să i le tempereze, îi motivează interesul pentru cunoaștere, stimulându-i și dirijându-i învățarea, ajută la formarea capacității de autoapreciere și autoafirmare, curaj și încredere, contribuie la formarea legăturii grădiniței cu familia.

În concluzie, toate aceste funcții arată importanța includerii evaluării în procesul instructiv-educativ.

Evaluarea în învățământul preșcolar presupune trei mari etape pe durata întregului an școlar și anume, *evaluarea inițială, continuă și finală*.

Evaluarea inițială - se realizează la începutul anului școlar, în momentul începerii unui program de instruire și are rol de a stabili nivelul de cunoștințe, priceperi și deprinderi, de a cunoaște capacitățile de învățare ale copiilor. Concluziile care au loc după aceasta, în urma evaluării inițiale ajută la realizarea predicției, adică la stabilirea punctelor, conținuturilor esențiale ale activității viitoare, a obiectivelor, alegerea strategiilor adecvate pentru obținerea performanței copiilor, ritmul de parcurgere a conținuturilor , metodelor, deci planul pentru eficiența procesului de învățământ preșcolar viitor. Ceea ce se obține în urma evaluării inițiale, ajută la conturarea activității didactice în trei planuri:

- stabilirea modalității adecvate de predare a noului conținut;
- organizarea unui plan clar, precis de recuperare pentru întreaga grupă de copii sau parțial;
- aplicarea unor măsuri recuperatorii sau suplimentare pentru unii copii din grupă, fie de sprijin și recuperare, fie activitate suplimentară pentru copiii supradotați.

Evaluarea formativă, continuă în grădiniță reprezintă verificarea rezultatelor pe parcursul actului didactic. Ea poate fi efectuată după fiecare activitate care are loc la grupă sau se poate efectua după proiecte tematice mari pe săptămâni, unități sau teme importante. Evaluarea continuă reprezintă pentru educatoare un răspuns continuu la actul de predare învățare, dar și pentru preșcolari, care dobândesc confirmarea că și-au dobândit, însușit corect cunoștințele. Acest tip de evaluare este deosebit de important, deoarece permite evaluarea performanțelor tuturor copiilor, precum și lacunele care au avut loc în aceste secvențe sau parcurs educațional. Evaluarea continuă are un caracter continuu și este integrată în actul didactic, realizându-se pe parcursul activității de

predare – învățare, punându-se accent pe verificarea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor copiilor.

Evaluarea sumativă, cumulativă, are loc de obicei la sfârșitul unui semestru, al unui an școlar, având drept scop realizarea unui sondaj, bilanț între ceea ce s-a predat și ceea ce a reținut copilul, ce cunoștințe și deprinderi a asimilat. Rezultatele obținute sunt direct proporționale cu obiectivele programei preșcolare, gradul în care se pot realiza și cu mijloacele și strategiile didactice propuse de fiecare cadru didactic.

Evaluarea sumativă trebuie raportată la următoarele aspecte: obiectivele generale și specifice ale formării copiilor; nivelul inițial la care au fost copiii și lacunele care le-au întâmpinat; puterea și priceperea fiecărui copil.

Evaluarea este importantă în grădiniță, deoarece reglează și forțează atât copilul, cât și educatoarea să inoveze și să progreseze în activitatea didactică, astfel că educația presupune progres, iar evaluarea este instrumentul de conducere a preșcolarului spre evoluție, pentru o integrare optimă în următorul modul evolutiv, școala.

Bibliografie:

1. AUSUBEL, P. D., ROBINSON, R. F. *Pedagogia secolului XX. Învățarea în școală*. București: EDP., 1981
2. BOCOȘ, M., JUCAN, D. *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării*, Pitești: Paralela 45., 2007

MODALITĂȚI DE IMPLEMENTARE A ELEMENTELOR DE LIMBAJ PLASTIC ÎN CADRUL ACTIVITĂȚILOR ARTISTICO-PLASTICE LA PREȘCOLARI

Elena VINNICENCO, dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din
Chișinău, Republica Moldova

<https://orcid.org/0000-0002-7378-7284>

Marina FONARI, studentă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
Republica Moldova

<https://orcid.org/0000-0003-4632-7781>

CZU: 373.2:73

DOI: 10.46727/c.04-05-11-2022.p236-241

Rezumat. Artă este o formă de cunoaștere prin intermediul imaginilor artistice și contribuie la lărgirea orizontului de cunoaștere, la perceperea cât mai completă și cuprinzătoare a realității. Dintre limbajele artei, limbajul plastic este cel mai preferat de către preșcolar, deoarece are misiunea de a echilibra și de a armoniza relațiile copilului cu natura, cu frumosul din jur. Activitățile artistico-plastice sunt extrem de flexibile și variate, cu o pondere mare în educarea creativității preșcolarului.

Cuvinte-cheie: vârsta preșcolară, limbaj plastic, joc, tehnici picturale, compoziție plastică.

Abstract: Art is a form of knowledge through artistic images and contributes to widening the horizon of knowledge, to the most complete and comprehensive perception of reality. Among the languages of art, the plastic language is the closest to preschoolers, because it has the mission of balancing and harmonizing the

child's relationships with nature, with the surrounding beauty. The artistic-plastic activities are extremely flexible and varied, with a great weight in educating preschoolers' creativity.

Keywords: preschool age, plastic language, game, pictorial techniques, plastic composition.

Preșcolăritatea este caracterizată ca o vârstă ce cuprinde cea mai importantă experiență educațională din viața unei persoane. Pe parcursul ei înregistrăm momentele cele mai pregnante în dezvoltarea individualității umane și unele dintre cele mai semnificative achiziții ce vor avea ecouri evidente pentru etapele ulterioare ale dezvoltării sale. Copiii au o creativitate fantastică, care ajută la receptarea frumosului din jur. Desenul, pictura, modelajul, muzica, dansul, diferitele jocuri în aer liber sau acasă, la grădiniță - toate au darul de a-i ajuta să exprime emoțiile, gândurile și sentimentele. Încă de la vârsta preșcolară, copilul are un potențial creativ, care se poate dezvolta prin interconexiunea unor condiții cum ar fi:

- dobândirea unor cunoștințe privind elementele limbajului plastic și a tehnicilor de lucru în cadrul activităților artistico-plactice;
- ambianța creativă, în care cadrul didactic stimulează curiozitatea și spiritul creativ al copiilor de a utiliza sau combina culorile, prin crearea unei atmosfere de activitate liberă și de colaborare, prin realizarea unor lucrări colective, precum și prin aprecieri pozitive privind rezultatele obținute;

Limbajul plastic reprezintă învelișul material al gândirii artistice, care face posibil schimbul de idei, stări emotive, deci exprimarea impresiilor vizual-estetice în structuri specifice artei plastice [4].

Elementele de limbaj plastic sunt: *punctul, linia, forma, culoarea*. Acestea devin semne de limbaj plastic doar dacă sunt structurate expresiv. Relațiile dintre semnele plastice prin limbajul lor specific definesc expresivitatea compoziției.

Ca element plastic de sine stătător, *punctul* se întrebuințează în mai multe forme de exprimare artistică: ca mijloc plastic abstract, decorativ și se caracterizează prin culoare, ton, mărime etc. Cu ajutorul punctului plastic se pot obține diverse efecte expresive, în dependență de culoare, mărime și poziția ocupată:

- puncte de mărimi diferite ne pot provoca asociații de spațiu și perspectivă liniară și aeriană;
- puncte rezolvate în culori calde sau reci vor indica plasarea sa: mai aproape sau mai departe în spațiul plastic [5].

Punctul este unul din elementele limbajului plastic care este utilizat cel mai frecvent la crearea compoziției plastice. Orice compoziție poate începe cu o simplă așezare a punctului pe un suport, prin care se creează spațiul plastic [3].

În continuare vom descrie unele momente din cadrul activității integrate: „Toamna aurie”, tema globală: „Eu și lumea înconjurătoare” din cadrul proiectului tematic: „Anotimpurile”. În

cadrul activității s-au realizat conversații în grupuri mici, reflectare asupra operelor create de pictori, s-au implementat diverse metode și tehnici picturale în crearea unei compoziții tematice.

În cadrul evocării, s-au creat condițiile necesare pentru desfășurarea activității. Prin organizarea jocului didactic: „Ce culoare este” copiii au fost motivați să descrie caracteristicile anotimpului toamna.

Realizarea sensului este desfășurată prin lucrul asupra textului „O poveste în grădina toamnei” cu imagini despre toamnă. În baza textului copiii au descris culorile are toamna. Apoi copiii au fost plasați în centrul de activitate Arte, unde a avut loc implementarea tehnicilor în crearea amestecului de culori. Educatoarea le-a explicat copiilor că culorile își schimbă nuanțele în funcție de lumină, anotimp (cer senin sau ploaie), culorile plasate pe un fundal alb par mai întunecate, dar aplicate pe un fundal negru, aceleași culori devin mai strălucitoare, mai luminoase.

În cadrul reflecției, s-a realizat o minixpoziție cu lucrările copiilor. În această etapă a activității, preșcolarii au prezentat lucrarea, caracterizând elementele plastice, culorile, nuanțele. Prin analiza acestor lucrări am constatat că unii copii au dat dovadă de o imaginație bogată, au redat anotimpul toamna, utilizând cele mai fascinante culori. Aceste lucrări au fost expuse pentru a putea fi văzute de către toți copiii, analizate împreună cu ei, apoi puse în portofoliile individuale. În rezultatul analizei acestor lucrări, concluzionăm că tema propusă a impulsionat imaginația și sensibilitatea copiilor, inițiativa în gândire și creație, demonstrând rolul desenului în educarea creativității.

La etapa de extindere s-a propus copiilor să viziteze împreună cu familia expoziții de pictură, să contemple asupra picturilor din reviste, cărți, în care este redată natura.

Obținerea unor forme spontane prin pată umedă, interpretarea acestora a oferit libertate imaginației copilului, interpretarea lor prin asemănarea cu lumea reală stimulând inteligența creatoare a copiilor. Copiii au evoluat treptat în interpretarea formelor obținute (fiițe, obiecte, păsări etc.) și în stăpânirea tehnicii de lucru specifice.

Prin intermediul *exersării elementelor plastice* am redat un peisaj de vară. Florile au fost pictate prin tehnica amprentare. Au fost realizate două etape: I etapă - pictarea pomilor cu utilizarea liniilor de diferită lungime și grosime, plasate în poziții diferite; II etapă - pictarea florilor.

Activitatea integrată: „Culorile toamnei” a prezentat interes sporit pentru preșcolarii din grupa pregătitoare. În cadrul jocului „Ghici culoarea”, copiilor li s-au prezentat modele de lucrări, de combinare a culorilor, de suprapunere a petelor de culoare, de obținere a tonurilor și nuanțelor, culorilor complementare.

Jocul a favorizat concentrarea atenției, a imaginației creatoare. În acest context jocul a fost utilizat:

- în scopul dezvoltării sensibilității artistico-plastice (acuitate vizuală, receptivitate față de raporturile armonioase ale unor forme, ale unor culori, linii etc.);
- ca mijloc de a dobândi experiențe plastice noi (tehnici de lucru noi);
- ca mijloc de familiarizare a copiilor cu elemente de limbaj plastic;
- ca mijloc de descoperire a unor efecte plastice noi.

Ca suport pentru însușirea acestor cunoștințe sunt utilizate planșe demonstrative, reproduceri după operele de artă, demonstrația trasării acestora. Temele plastice de utilizare a liniilor și punctelor oferă copilului posibilitatea de a da mai multă expresivitate lucrărilor sale, de a depăși acele clișee stereotipe de case, pomi, cer, soare, floare, etc., care apar frecvent în desenele lor.

Posibilitatea de a trasa grosimile, dimensiunile diferite în creion, pensulă, redau bagajul de cunoștințe, priceperi, deprinderi artistice, prin care preșcolarul poate realiza o compoziție. Se pot organiza exerciții – joc, propunând copiilor să așeze mai multe obiecte într-o anumită ordine: gradată, succesivă, după mărime, după culoare, după criteriul mare – mic, după criteriul contrastului de formă, etc.

Exercițiul-joc: „Continuă pictarea” constă în completarea desenului cu diferite figuri, care a fost inițial început de copil, apoi este transmis desenul colegului său. În final lucrarea ajunge la copilul de la care a pornit pictarea, acesta urmând să o finalizeze. Exercițiul dat stimulează și dezvoltă creativitatea, consolidează deprinderile artistice și cunoștințele despre limbajul plastic.

Jocul didactic: „Alege culoarea”. Acest joc contribuie la analiza și consolidarea materiei studiate despre culori. Scopul jocului este de a găsi culoarea complementară. După ce fiecare copil cercetează vizual toate culorile, alege culoarea complementară celei pe care o are pe masă.

Jocul didactic: „Culoarea magică” are drept scop: consolidarea cunoștințelor despre clasificarea culorilor: culori primare, binare, combinarea și crearea lor. Grupul de copii se împarte în subgrupe a câte 6. Fiecare subgrupă primește un set de fișe de culori diferite: roșu, galben, albastru, verde, oranj, violet, gri, maro (de fiecare câte două) și alb (unul). Se împart fișele fiecăruia câte trei, doar primului - patru. Începe jocul cel ce are patru fișe. Fiecare jucător pentru a fi învingător, urmărește să formeze un grup complet de culori: primare/ binare/ terțiare.

Pentru valorizarea potențialului creativ al copilului, evidențierea aspectelor formative ale jocului și aprecierii adecvate a progresului înregistrat de către copil, educatoarea poate utiliza modalități alternative de monitorizare și evaluare: discuții individuale cu copiii; autoevaluarea; aprecierea rezultatelor verbal și prin laude, oferindu-se ecusoane, medalii etc. Evaluarea trebuie privită de către cadrele didactice ca un mijloc de stimulare a participării copiilor la activitate, un mod de încurajare a performanței bazate pe criterii clar formulate pentru a-i spori încrederea și a-l motiva în forțele proprii [2] .

Metoda Brainstorming, o metodă de stimulare a creativității în grup la realizarea lucrărilor la tema „Culorile” (fuzionarea în masă a culorilor). Copiii trebuie să enumere trei denumiri de obiecte cu ce se aseamănă pata de culoare în timp de cinci minute.

Prin tot ce are specific, jocul permite copilului să înțeleagă legătura permanentă cu realitatea cotidiană, să-i înțeleagă exigențele și să acționeze în modul său propriu și creator, în lumea în care trăiește. În această ambianță, copilul capătă încredere în forțele proprii, încât orice acțiune, indiferent de conținutul ei concret, antrenează la exersare viața psihică în ansamblu, inclusiv forțele creative existente.

Exercițiile cu elemente plastice:

a) „Căsuța din poveste”. Copiilor li se dă însărcinarea să deseneze ceea ce-și imaginează (o imagine dintr-o poveste, peisaj, obiecte, ființe dragi etc.)

b) ”Ghici ce figură?”. Copii vor desena cât mai multe obiecte asemănătoare cu figura dată (cerc, pătrat, triunghi, dreptunghi, formă) Exemplu: medalion, soare, ceas, roată, farfurie, masă, fereastră, carte, etc..

În continuare vom descrie câteva tehnici de lucru cu creionul, acuarela și guașa. Aceste tehnici au demonstrat stimularea creativității, dezinhibarea copiilor în abordarea spațiului plastic și în exprimarea plastică liberă, neconvențională. Aceste tehnici au fost aplicate atât în cadrul activităților artistico-plastice, cât și la solicitările copiilor în timpul activităților liber alese.

Tehnica punctelor unite cu linii constă în identificarea unor elemente concrete obținute la intersectarea unei rețele de linii, generate de unirea mai multor puncte, care sunt dispuse la întâmplare în spațiul plastic. Tehnica are ca scop dezvoltarea memoriei, dezvoltarea capacității de concentrare a atenției, dezvoltarea gândirii divergente, dezvoltarea capacității copilului de a se adapta la situații plastice noi.

Tehnica petelor întâmplătoare constă în identificarea unor elemente concrete din realitate, obținute prin fuzionarea culorilor. Această tehnică dezvoltă capacitatea de realizare a diferitelor analogii, originalitatea, cultivă puterea de a combina liber.

Tehnica desenului în creion este preferată cel mai des de copii. Copiii preferă, de regulă, creioanele colorate, deoarece au o bogată varietate de culori și sunt ușor de mânuit. Prin hașurarea a două culori diferite se poate obține a treia culoare. În baza diverselor forme geometrice – pătrat, dreptunghi, triunghi, romb, cerc, oval etc. pot fi alcătuite diverse compoziții originale. Utilizând și alte elemente ale limbajului plastic: linii, puncte și pete de culoare, lucrările plastice devin mai atrăgătoare, mai expresive.

Tehnica de lucru cu guașă – amprentarea. Amprentarea se realizează cu palmele și cu degetele pe un anumit suport. Cu ajutorul degetelor și a palmei, putem reda diferite obiecte din natură, scene din povești, figuri umane, păsări, etc.

Prin tehnicile propuse sunt antrenate procese psihice: percepția, reprezentarea, senzația, fluiditatea și plasticitatea gândirii, imaginația creatoare. Preșcolarul care are un comportament creativ se implică activ în procesul instructiv-educativ, are spirit de observație, descoperă soluții personale la diferite probleme, are gândirea imaginativă, elaborează produse originale. În cadrul activităților artistico-plastice la copii se dezvoltă gândirea creatoare, se îmbogățesc reprezentările despre mediul înconjurător, forme și culori.

La vârsta preșcolară copilul are tendința de a se exprima în lucrările lui, bazându-se pe experiența personală. De aceea este binevenit să se acorde copilului libertatea de idei, de a găsi mijloace și forme diverse de exprimare a propriilor impresii despre lume, în care să se reflecte emoțiile și sentimentele trăite.

Bibliografie:

1. Curriculum pentru Educație Timpurie. Chișinău, MECC, 2019.
2. Ghid de implementare a Curriculumului pentru Educație Timpurie. Chișinău, MECC, 2019.
3. HUBENCO, T. Metode de evaluare la Educația plastică. Ghid metodologic. Chișinău: Epigraf, 2013.
4. ȘUȘALĂ, I. Estetica și psihopedagogia artelor plastice și a desenului. București: Sigma, 2000.
5. ȚĂGULEA, I. Educația plastică. Domeniul Arte. Ghid metodic. Chișinău: Tipog. UST, 2016.
6. VOICULESCU, E. Pedagogia preșcolară. București: Aramis. 2003.

EVALUAREA FORMATIVĂ ÎN CADRUL DIDACTICII LIMBII ROMÂNE CA LIMBĂ STRĂINĂ

Victoria VÎNTU, USMF „Nicolae Testemițanu”, Chișinău, Republica Moldova

<https://orcid.org/0000-0002-4515-122X>

Aliona BUSUIOC, USMF „Nicolae Testemițanu”, Chișinău, Republica Moldova

<https://orcid.org/0000-0002-4010-0108>

CZU: 378.091.27:811.135.1

DOI: 10.46727/c.04-05-11-2022.p241-244

Rezumat: Dinamica procesului educativ modern determină perfecționarea continuă a strategiilor de structurare a celor trei etape ale demersului didactic: predare, învățare, evaluare. În articolul de față sunt identificate și analizate aspectele definitorii, avantajele și limitele evaluării formative, obiectivele, criteriile de selectare a unei anumite probe în cadrul cursului de limba română ca limbă străină. Reperetele teoretice sunt argumentate prin expunerea unor exemple de metode și instrumente de evaluare ce contribuie la eficientizarea procesului de instruire în grupele de medicii străini cu nivelul A1/A2 de cunoașterea limbii române.

Cuvinte-cheie: evaluare formativă, evaluare directă, evaluare indirectă, instrumente didactice.

Summary: The dynamics of the modern educational process determines the continuous improvement of the structuring strategies of the three stages of the didactic approach: teaching, learning, evaluation. In this article, the defining aspects, the advantages and limits of the formative assessment, the objectives, the criteria for selecting a certain test in the course of Romanian as a foreign language are identified and analyzed. The theoretical milestones are argued by exposing some examples of assessment methods and tools that

contribute to the efficiency of the training process in groups of foreign medical students with A1/A2 level of knowledge of the Romanian language.

Key words: formative assessment, direct assessment, indirect assessment, didactic tools.

Didactica limbilor străine, inclusiv a limbii române ca limbă străină, este impregnată în fenomenul schimbării, devenit principiul funcțional definitiv al domeniului. Tendința de modernizare, de implementare a unor instrumente inovative caracteristică învățământului la etapa actuală este urmărită la toate etapele demersului didactic: predare, învățare, evaluare.

Procesul de evaluare se distinge printr-o dimensiune complexă și multidimensională ce impune selectarea și valorificarea unor strategii specifice precum: eficientizarea continuă a produselor curriculare; revizuirea continuă a obiectivelor educaționale; formarea unor idei, concluzii; analiza și perfecționarea criteriilor evaluative pertinente. Caracterul său ciclic este determinat de conexiunea pe care o are cu celelalte două componente ale procesului de instruire. Evaluarea reprezintă un răspuns al predării și un imbold pentru învățarea ulterioară.

Cercetătorul M. Tănase distinge în lucrarea sa „Evaluarea – componentă esențială a procesului instructiv-educativ” [1], câteva etape ce marchează evoluția procesului de evaluare: „perioada testelor” datată cu secolul al XIX-lea, cea a „măsurătorilor”, când sunt aduse în prim plan nu doar atu-urile testelor, dar și dezavantajele acestora; „perioada evaluării” orientată spre cercetarea științifică a examenelor și „perioada de perfecționare a evaluării”, ultima exprimând tendința de modernizare a metodelor, tehnicilor și tehnologiilor didactice.

Procesul didactic al studierii limbii trebuie să fie la curent cu dinamismul cercetărilor psihopedagogice și didactice, fapt asigurat prin apelarea tot mai insistentă la metodele interactiv-participative. Problema unei evaluări fundamentate pe transparență ce ar determina recunoașterea comună a celor șase nivele de competență stipulate în CECRL rămâne importantă și actuală în realizarea obiectivelor politicii lingvistice europene.

Metodologia utilizată trebuie să corespundă obiectivelor propuse; printre care motivarea și susținerea procesului de studiu ocupă o poziție primordială. Opțiunea pentru o anumită metodă de evaluare constituie rezultanta mai multor factori. Interogarea, descrierea și reconstituirea informației, completarea unor dialoguri, expunerea cu suport vizual sunt metode indispensabile evaluării gradului de comprehensiune a textului și de asimilare a vocabularului tematic. Urmărind nivelul de însușire a subiectului propus, profesorul oferă situații ce solicită studenților probarea competențelor de a descrie acțiuni, evenimente, fenomene; de a-și exprima opinia și a construi dialoguri. Anume strategiile utilizate de către profesor pentru a asigura un proces instructiv dinamic și interactiv vor determina și o evaluare flexibilă și interactivă.

Competența cheie asupra căreia se concentrează atenția cadrelor didactice, fiind abordată în curriculum, plan de studii, manuale este cea de comunicare. Probele de evaluare propuse în cadrul

cursului de LRLS, indiferent de nivel, sunt direcționate spre aprecierea abilității de comunicare orală sau scrisă conform rigorilor prevăzute în Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi.

Amalgamul probelor scrise include: activitatea individuală, testul, extemporalul. Opțiunea pentru o anumită activitate depinde de finalitatea propusă. De exemplu, evaluarea nivelului de comprehensiune a unui text scris poate fi realizată prin următoarele tipuri de exerciții: completarea enunțurilor cu lexeme, sintagme excerptate din text; determinarea veridicității informațiilor propuse; restabilirea ordinii enunțurilor conform apariției acestora în text.

Probele orale utilizate în procesul de evaluare a cunoștințelor sunt selectate în funcție de numărul persoanelor participante (frontală, individuală, pentru un grup); în funcție de modul de integrare în unitățile temporale ale procesului didactic (orală curentă, periodică, finală) și, desigur, în dependență de nivelul de posedare a limbii străine conform CECRL. Evaluarea orală trebuie precedată de o discuție introductivă ce va direcționa activitatea spre finalitățile urmărite..

În cadrul unei lecții de limba română ca limbă străină, evaluarea competențelor de comunicare presupune producerea de mesaje orale în situații de exprimare monologată și dialogată. După Joseph de Vito, aceasta reprezintă „cunoștințele despre cele mai multe aspecte sociale ale comunicării, care definesc randamentul unei interacțiuni, a unei relații” [2]. Se configurează o dimensiune a evaluării formative, autentice centrate pe procesul de învățare, nu pe aprecierea seacă a rezultatelor memorizării de informații. Aspectele definitorii reliefate sunt:

- implementarea unor activități contextualizate cu accent pe cultivarea abilităților practice, a gândirii critice și a spiritului creativ;
- oferirea posibilității de manifestarea a individualității studentului;
- familiarizarea cu criteriile de evaluare și tipurile de itemi.

Potențăm cele expuse prin exemplul unui test de evaluare formativă oferit mediciniștilor străini care au realizat primii pași în universul necunoscut, dar incitant al limbii române:

1. Citiți textul și alegeți varianta corectă:

- Ana, *de unde/ unde* ești?
- Sunt din Israel.
- Ești dintr-*un/o* oraș sau dintr-*un* sat?
- Casa mea *sunt/ este* la țară. Stau cu mama și tata.
- Aveți o casă *sau/și* un apartament?
- *Aveți/avem* o casă mare și o grădină.

2. Răspundeți la întrebări:

- A. Câți/câte colegi/colege de cameră aveți ?
- B. Ce obiecte aveți în cameră?
- C. Ce este pe masă?
- D. Din ce oraș sunteți?
- E. Când este ziua Dvs. de naștere?

3. Descrieți imaginea propusă în cinci enunțuri.

Intenția cadrelor didactice este de a evalua nivelul de asimilare a vocabularului, a normelor gramaticale și, totodată, de a aprecia dacă strategia didactică aplicată este eficientă. Opțiunea pentru evaluarea orală e determinată de avantajele oferite: ajustarea întrebărilor la personalitatea studentului, șansa de se corecta, libertatea de manifestare în formularea răspunsurilor, comunicarea optimă dintre profesor și student, flexibilitatea modului de evaluare. Pentru studenții cu nivelul A1-A2 de cunoaștere a limbii române sunt puse întrebări factuale sau care solicită exemplificări concrete. Remarcăm, de asemenea, că valențele formative sunt mult mai pregnant conturate în cazul unei probe orale.

Setul metodelor și tehnicilor de evaluare formativă este foarte generos: harta conceptuală, eseul de cinci minute, jurnalul de reflecție, referatul, proiectul, portofoliul, teste de autoevaluare, metoda „știu-vreau să știu-am învățat”, sinteze ale experimentelor efectuate.

Din acest amalgam de metode, selectăm pentru analiză și exemplificare – portofoliul, considerat pe bună dreptate „cartea de vizită” a studentului. Interesul manifestat atât de către profesori, cât și de studenți pentru această metodă se explică prin flexibilitatea, aspectul complex și integrator ce-l caracterizează. De menționat aceste particularități îndeosebi cu referire la portofoliul de progres ce include toate produsele acumulate pe parcursul activității de învățare și portofoliul de evaluare cu toate rezultatele obținute.

În cadrul unui curs de limbă română având drept grup țintă studenții străini cu nivelul A1/A2 de posedare a limbii, portofoliul va include produse cu următoarea tematică: cartea mea de vizită; programul meu de activitate; familia mea; sportul meu preferat ș.a.

Evaluarea lucrărilor se va realiza conform criteriilor anunțate studentului odată cu primirea sarcinii: respectarea temei, creativitatea manifestată prin atribuirea unor elemente originale, accentul fiind plasat mai mult pe criteriul calității decât pe cel al cantității. Însă, cel mai important este că evaluarea acestora ia forma unei comunicări dintre profesor și student, ultimul răspunzând la un set de întrebări privind lucrul efectuat. Se conturează un proces flexibil ce îi oferă studentului prilejul să-și autoevalueze cunoștințele, ceea ce reprezintă avantajul de bază al portofoliului.

Eficiența demersului de evaluare formativă depinde de metodele, instrumentele aplicate de către cadrul didactic. Acestea trebuie să coreleze cu obiectivele urmărite, îmbinând armonios aspectele formativ și informativ și asigurând un climat de studiu favorabil.

Bibliografie:

1. TĂNASE, M. Evaluarea – componentă esențială a procesului instructiv-educativ. Brașov, 2011. ISBN978-973-0-11834-6 [citat 21.10.22]. Disponibil: <https://tanaseexpert.files.wordpress.com/2011/11/evaluarea-componenta-esentiala-a-procesului-instructiv-educativ1.pdf>
2. VITO, J. Human Communication. The basic course. New-York: Harper SROW, 1988.