

EVALUAREA PRIN PROIECTE ÎN CADRUL CURSURILOR OPȚIONALE PE ARIA CURRICULARĂ LIMBĂ ȘI COMUNICARE

Tatiana CARTALEANU, dr., conf. univ.

Summary

The article concerns an aspect of didactics that has been so far poorly reflected in specialised literature: assessing students' competences based on projects. The optional courses from the Language and Communication domain (cca 2 hours per week) provide a fertile ground for experimenting with the project as product and as process. The article examines the learning opportunities and the didactic activities capable of preparing the students for assessment based on individual or group projects, and also the criteria for assessment and the relevant indicators. Examples are offered for projects of two types, developed in optional courses: constructive and problem-based.

Spune-mi cum evaluezi și-ți voi spune pe cine formezi.

Jean-Marie de Ketele

Dacă luăm ca punct de referință trecerea școlii naționale de la documentele normative numite „programe” la cele numite „curricula” – eveniment circumscris trecerii dintr-un secol și dintr-un mileniu în altul – atunci constatăm că schimbarea de paradigmă în ceea ce privește conținuturile (actualizarea, modernizarea, descongestionarea), înnoirea și upgradarea strategiilor didactice au avut ca impact inovații cardinale și în sistemul evaluării. Au intrat în uz testele docimologice, înlocuind tradiționalele lucrări de control, dictări cu sarcini și expuneri; examenele scrise au substituit examinările orale; eseul a eliminat compunerea; portofoliile au devenit neîncăpătoare pentru cât de multe lucruri se puteau pune în ele, iar evaluarea prin proiecte este astăzi în topul preferințelor elevilor, mai ales dacă implică și tehnologii informaționale. Dar, deși în curriculum și în standardele educaționale la disciplină se regăsește o listă impunătoare de produse evaluabile (peste 40 la limba și literatura română: de la *alocuțiune* la *scrisoare*), acestea se prezintă tradițional ca niște texte scrise, diferite doar prin stilul funcțional la care se referă sau prin algoritmul aplicat pentru elaborarea fiecăruia. Calea cea mai scurtă pe care o poate parcurge o inovație în materie de evaluare este includerea unor sarcini adecvate în mostrele din programele de examen, dar ar fi absolut incorect ca ele să apară acolo înainte de a apărea în manuale și auxiliare didactice, și nici prezența în manuale sau culegeri de exerciții încă nu garantează implementarea plenară a produsului în uzul general. Calea cea mai sigură ar fi ca pedagogii să se pătrundă de înțelegerea faptului cum anume o nouă formă de evaluare contribuie la formarea competențelor specifice ale disciplinei sau a competențelor-cheie (transdisciplinare) și să o promoveze anume datorită acelor calități pe care le demonstrează: relevanță, validitate, fiabilitate [1, p.53]. Iar pentru ca ea să devină cu adevărat sigură, profesorilor școlari trebuie să li se pună la dispoziție materialele didactice necesare unui demers eficient la clasă și în afara pereților școlii. Aceasta se referă deopotrivă la cursurile obligatorii și opționale.

Evaluarea în cadrul unui curs opțional care vizează preponderent și prioritar lectura (oricare i-ar fi genericul – *Citind, învăț să fiu, Să ne cunoaștem mai bine* sau *O oră pentru lectură*), descătușarea scrisului (fie că se numește *Scrierea creativă, Redactarea textului, Scrierea de ficțiune, Acte oficiale și scrisori* sau *Cultura comunicării scrise*) ori comunicarea orală (*Tainele comunicării, Teoria și practica traducerii*) nu se mai poate face strict cu instrumentarul cunoscut pentru cursurile tradiționale din aria limbă și comunicare. Anume introducerea cursurilor opționale, noi și variate, mai ales dacă ele sunt însoțite și de o asigurare materială pe măsură, îi permite profesorului rodarea și le oferă elevilor ocazia elaborării unor produse evaluabile inedite, care să devină, ulterior, uzuale și la disciplinele din trunchiul comun. Experimentarea noutăților în materie de evaluare este necesară și pentru că mâine viața – în persoana unui potențial angajat sau client – îi va solicita absolventului competențe de comunicare orală și scrisă pe care școala din secolul XX nici nu le avea în vizor. Ne-am dori ca schimbările de la nivelul exigențelor curriculare și al standardelor

recent elaborate să implice, *mutatis mutandis*, schimbări în sala de clasă, la firul ierbii, creând situații de învățare cât mai autentice, apropiate de viitoarea viață de adult, în care *biletul* tradițional este înlocuit de un SMS, iar *scrisoarea familială* – de o discuție pe Skipe sau comentarii la o poză în rețelele de socializare. Și atunci școlii îi revine sarcina de a-l învăța pe copilul digitalizat cum se scrie un mesaj, se alcătuește un comentariu, de a exersa cu el diverse stiluri de comunicare în aceste situații și de a asigura, pe cât e posibil, motivația pentru scrierea corectă a textelor care nu vor fi supuse verificării și notării. În acest caz, vom considera că misiunea profesorului a fost îndeplinită și absolventul este pregătit pentru viața de adult.

Ce argumente am avea pentru necesitatea varierii produselor orale, scrise și practice?

I. Conținuturile noi, pe care viața le impune fără să întrebe de curriculum și pe care revizuirea periodică a actelor normative nu reușește să le repereze. De exemplu, *completarea formularelor*, în general, nu a figurat în curriculum înainte de 2010; cu atât mai puțin, completarea unor formulare în variantă electronică: această pricepere nu-i revine integral disciplinei numite „informatică”, ci și celei numite „limba română” sau „limba modernă”. Iar dacă ne adresăm Cadrelor Europene Comune de Referință pentru Limbi, constatăm că formularul este solicitat deja începând cu nivelul A1 [2, p. 31].

II. Strategiile noi de abordare a competenței de comunicare, privită și ca o competență-cheie, și ca o competență generală, la fel ca și discriminarea ei în competențe specifice și derivate, unele dintre acestea fiind situate la periferia câmpului de atenție al curriculumului în uz. De exemplu, așa-numita *competență pragmatică* este atât de nouă în taxonomia competențelor de comunicare, încât curriculumul de gimnaziu o menționează o singură dată: „**Competența pragmatică** – cunoașterea de către elev a principiilor conform cărora mesajele sunt organizate, structurate, adaptate. Ea se manifestă în *competența discursivă* (ordonarea frazelor în secvențe cu scopul de a produce ansambluri; structurarea discursului) și în *competența funcțională*: procedura propriu-zisă. În planul de studiere a textelor, elevul analizează mesaje de gata, deducând ideile și asimilând modele relevante.” [4, p.11], iar cel de liceu nici nu o ia în seamă.

III. Necesitatea vitală de a scrie texte manu propria în cadrul comunicării cotidiene, tradiționale și on-line, mai cu seamă în rețelele de socializare, care îi reclamă oricui se implică în asemenea schimb de mesaje descătușarea scrisului, libertatea exprimării, capacitatea de a susține un dialog în scris, conceptualizarea unui produs electronic propriu (postări pe forumuri și pe bloguri, mesaje, comentarii etc.) – deprinderi pe care instruirea instituționalizată tradițională nu le formează expres.

IV. Restructurarea învățământului superior, spre care se orientează o mare parte dintre absolvenții de liceu. Această schimbare se datorează situațiilor din viața de profesionist adult, în care colaborarea și cooperarea sunt deseori absolut obligatorii pentru obținerea unor produse vandabile, iar angajatorii apar, în evaluarea competențelor, mai exigenți decât profesorii universitari.

Ceea ce îi revine profesorului, în raport cu evaluarea pe bază de competențe, este elaborarea unor probe complexe, adecvate pentru obiectivele de evaluare, iar proiectul este o formă suficient de flexibilă ca să poată cuprinde foarte multe situații inedite. Mai este cazul să menționăm că toate tipurile de proiecte, în taxonomia încetățenită, sunt fezabile pentru aria curriculară dată și că varierea lor permite mobilizarea, implicarea, formarea și dezvoltarea competențelor transdisciplinare. Cităm clasificarea propusă de Michel Minder:

a) Proiect de tip constructiv: elevii își propun să construiască, să producă, să realizeze ceva (a redacta o revistă);

b) Proiect de tip apreciativ: scopul nu mai este de a produce, ci de a utiliza, a consuma ceva produs de alții (a asculta o istorisire, a aprecia o pictură etc.);

c) Proiectul de tip problemă: elevii sunt confrunțați cu o problemă și trebuie s-o rezolve (este adevărat că un termos păstrează și frigidul? etc.);

d) Proiectul de tip învățare: este vorba să se amelioreze o învățare, pentru a o face și mai disponibilă (a învăța utilizarea rapidă a dicționarului) [5, p.94].

Introducerea, exersarea, rodarea unor noi produse evaluabile este deosebit de firească în cadrul cursurilor opționale – și nu doar de aceea că asemenea discipline electivă nu se supun unei examinări externe/de certificare, deci nu au în final o formă unică de evaluare, spre care se orientează și profesorul, și elevii, ci și pentru că profesorii au o mai mare libertate în planul designului educațional. Totuși „situațiile de evaluare trebuie să fie diferite unele de celelalte – și mai ales diferite de situațiile care au fost folosite în timpul învățării –, altfel nu ar fi vorba decât de reproducere. Pe de altă parte, niște situații prea îndepărtate unele de altele nu ar permite să se lucreze cu aceeași competență. Este necesar deci ca situațiile să fie echivalente, ceea ce înseamnă că diferențele dintre situații nu privesc decât elementele periferice (ceea ce numim „haina”), în vreme ce „trunchiul comun” (ceea ce numim „determinarea de parametri”) ar trebui să fie prezent în fiecare situație. În consecință, ar trebui să o putem alege pe oricare pentru a evalua competența, fără a exercita o influență asupra rezultatului evaluării”. [1, p.63]

De exemplu, un curs opțional cum este popularul *Citind, învăț să fiu* deschide în fața elevului un evantai de autori și texte din diferite locuri și timpuri, reunite prin comunitatea tematică sau ideatică. Cele 8 module pe care le recomandă curriculumul și le conține auxiliarul didactic [4] pot genera sarcina ca fiecare elev să citească integral una dintre cărțile-surse și să facă o prezentare a acesteia la evaluarea finală. Fiecare modul conține fragmente care deschid paginile unor cărți din literatura națională și universală: unele au fost scrise în limba română (Florina Ilis, *Cinci nori colorați pe cerul de răsărit*; Ionel Teodoreanu, *Bal mascat*; George Călinescu, *Cartea nunții* etc.), altele sunt accesibile în traducere (Lucy Maud Montgomery, *Anne de la Green Gables*; Joanne K. Rowling, *Harry Potter și Piatra Filosofală*; Paulo Coelho, *Alchimistul*; Eleanor Porter, *Pollyanna*; Umberto Eco, *Misterioasa flacără a reginei Loana*; Erich Segal, *Bărbat, femeie, copil*; Edmondo de Amicis, *Cuore — inimă de copil*; Frances Burnett, *Mica prințesă*; Anna Sewell, *Aventurile lui Black Beauty* etc.). Profesorul va propune eșalonat câteva modalități de a realiza *prezentarea de carte*, elemente din care se vor exersa, pe parcurs, iar în final elevul va opta pentru una dintre formele de proiect propuse: individual sau de echipă. Deși nu respingem ideea unei prezentări de carte clasice, în care elevul – utilizând un suport vizual (colaj, PPT, Prezi ș.a.) sau doar cuvântul spus – face dovada lecturii și a capacității de sinteză în fața întregii clase, într-o limită de timp, pledăm pentru un proiect complex, care ar valorifica anume capacitatea de integrare și de prezentare a produsului propriu.

Cum se vor formula sarcinile și cum poate arăta o prezentare de carte în formă de produs-proiect?

Tabelul 1

Exemple de formulare a sarcinilor pentru evaluarea prin proiecte alternative

Tipul proiectului	Formularea sarcinii de proiect	Algoritm
Elaborat individual, de tip constructiv	În baza uneia dintre cărțile recomandate, desfășurați campania publicitară de promovare a cărții printre colegii dvs. de liceu.	<ul style="list-style-type: none"> a. Citiți integral cartea aleasă. b. Conturați grupul-țintă de copii care ar fi interesați să cumpere / să citească această carte. c. Elaborați un chestionar din 4-5 întrebări, pe care le veți adresa celor care nu au citit cartea. d. Prelucrați rezultatele chestionării și prezentați-le într-o formă grafică. e. Proiectați o campanie publicitară pentru promovarea acestei cărți. f. Desfășurați campania de promovare în instituția dată. g. Prezentați un raport cu privire la campania publicitară.
Caracterul individual al acestui proiect deschide posibilități de afirmare elevilor care preferă să lucreze singuri, caracterizându-se prin creativitate și responsabilitate,		

iar raportul are să valorifice și competența pragmatică, nu doar pe cea lectorală și de comunicare.		
Elaborat în echipă, de tip problemă	În baza uneia dintre cărțile recomandate, elaborați proiectul activităților de lansare a ei la biblioteca liceului sau în clasa în care studiați, filmați și prezentați reportajul.	a. Citiți integral cartea aleasă. b. Elaborați scenariul lansării. c. Pregătiți afișul care anunță evenimentul. d. Desfășurați lansarea la bibliotecă sau în clasă, implicându-i pe colegi. e. Redactați un reportaj de la evenimentul de lansare a cărții, în baza scenariului elaborat. f. Filmați și prezentați reportajul.
Acest proiect reclamă implicarea elevilor care posedă diverse competențe, în plus peste cea de lectură, de aceea îl recomandăm pentru abordare în echipă.		

Un moment defel neglijabil, care va anticipa prezentarea propriu-zisă și va succede prezentării de proiecte, va fi evaluarea acestora. Mai întâi, profesorul își va răspunde sie și va informa elevii:

- Cine va evalua: doar profesorul sau și colegii (în cadrul evaluării reciproce)?
- Ce se va evalua: procesul, produsul sau ambele?
- Cum se va evalua: în baza căror criterii și descriptori?

După ce a reușit să ia deciziile de rigoare, profesorul poate să le prezinte elevilor grila de evaluare, să o comenteze și să o discute cu ei.

Tabelul 2

Grilă de evaluare a proiectului ca produs (raport, reportaj)

Competența	Criteriile de evaluare	Indicatorii de competență	Discriminarea
Să aplice tehnicile de muncă intelectuală asimilate, pentru realizarea și prezentarea unui proiect individual sau de echipă.	Cunoașterea cărții prezentate. N.B.! Criteriu eliminatoriu! ¹	Elevul a demonstrat cunoașterea textului. 10 puncte	10 p. – deplin 5 p. – parțial, lacunar
	Corespunderea proiectului cu sarcina. N.B.! Criteriu eliminatoriu!	Proiectul corespunde sarcinii date. 10 puncte	10 p. – deplin 5 p. – parțial, cu omisiuni
	Respectarea algoritmului propus.	Algoritmul a fost respectat. 10 puncte	10 p. – deplin 5 p. – parțial 0 p. – nu a fost respectat
	Coerența logică/structura produsului prezentat.	Produsul are o structură vizibilă și o coerență sesizabilă, corespunzătoare specificului său. 20 de puncte	20 p. – structură și coerență impecabilă 10 p. – structură cu 2-3 curențe 5 p. – structură defectuoasă 0 p. – lipsește
	Prezentarea raportului/reportajului. N.B.! Criteriu eliminatoriu!	Raportul / reportajul corespunde cerințelor, elevii au dat dovadă de creativitate în prezentarea lui. 20	20 p. – prezentare originală 10 p. – prezentare șablonardă 5 p. – prezentare

¹ În cazul necorespunderii criteriilor eliminatorii, elevii revin asupra sarcinii și realizează din nou produsul: e de neconceput notarea pentru un proiect de prezentare a unei cărți necitite, fără respectarea sarcinii sau în lipsa raportului/reportajului.

		de puncte	lacunară
	Calitatea materialelor vizuale.	Produsul are un aspect grafic adecvat. 10 puncte	10 p. – original 5 p. – șablonard 0 p. – infect
	Corectitudinea de limbă a comunicării.	Prezentarea a respectat norma limbii literare. 20 de puncte	10 p. – fără erori de limbă 5 p. – 3-4 carențe 0 p. – mai mult de 5 erori de exprimare

Aceste acorduri finale ale proiectului valorifică plenar nu doar produsul, vizibil și evaluabil, ci și procesul (care, conform unor cercetători, trebuie să parcurgă minimum patru etape distincte: alegerea, planificarea, realizarea, evaluarea [5, p. 94]). Ceea ce se va vedea la prezentarea produsului final nu se formează doar la disciplina pe care am folosit-o ca exemplu, ci devine cu adevărat o competență transdisciplinară, pentru că formarea de competențe, ca și educația, nu se poate realiza în cadrul unei discipline, dacă ceilalți pedagogi continuă să se centreze pe asimilarea și reproducerea de conținuturi. Cităm o afirmație pe care o împărtășim întru totul: „Parafrazând proverbul african „E nevoie de un sat întreg pentru a crește un copil”, afirmăm că este nevoie de o școală întregă pentru realizarea unui proiect de calitate [6, p.245]. Desigur că efectele învățării în procesul elaborării unui proiect merit să devină probă de evaluare sumativă sunt minime dacă un singur profesor, la o singură disciplină, este tentat să răspundă provocării. Dar speranța noastră este că, tentați de perspectivele unei asemenea evaluării, elevii înșiși vor deveni forța motrice a schimbării în școală.

Bibliografie

1. B.I.E.F.; Gerard, François-Marie; Pacearcă, Ștefan. *Evaluarea competențelor: ghid practic*. București: Aramis Print, 2012. 208 p.
2. *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. Chișinău: S. n., 2003. 204 p.
3. *Citind, învăț să fiu. Auxiliar didactic pentru psihologi școlari, diriginți, profesori*. Coord. Violeta Dumitrașcu. Chișinău: Centrul Educațional „Pro Didactica”, 2008. 144 p.
4. *Curriculum școlar pentru disciplina Limba și literatura română*. Clasele a V-a – a IX-a. Chișinău: Lyceum, 2010. 80 p.
5. Minder, Michel. *Didactica funcțională, obiective, strategii, evaluare*. Chișinău: Cartier, 2003. 360 p.
6. Ulrich, Cătălina. *Învățarea prin proiecte: ghid pentru profesori*. Iași: Polirom, 2016. 276 p.