



Idei practice pentru evaluare în educație

Lucrările Conferinței „Asociația Lectura și
Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice
– 10 ani de activitate”

Coordonator: Maria Kovacs



Coordonator:

Rete CLIL della Provincia di Pavia, Italia

Parteneri:

LEND - Lingua e nuova didattica – Roma, Italia;

Language Centre at Pavia University – Pavia, Italia;

Institut Universitaire de Formation des Maitres - Montpellier, Franța;

Licée professionnel d'économie „G. S. Rakovsky - Yambol, Bulgaria;

Asociația LSDGC România – Cluj-Napoca, România;

Swedish TelePedagogic Knowledge Centre – Nyköping, Suedia;

Hacettepe University – Ankara, Turcia;

Universidad Antonio de Nebrija – Madrid, Spania;

Izglītības saturs un eksaminācijas centrs – Rīga, Letonia;

Gymnasium an der Gartenstraße – Mönchengladbach, Germania.

Website: www.aeclil.net

Această publicație a fost realizată în cadrul proiectului AECLIL (505313-LLP-1-2009-1-IT-KA2-KA2MP).

Lucrările Conferinței

Asociația Lectura și Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice – 10 ani de activitate

Tema Conferinței: Idei practice pentru evaluare în educație

Coordonator: Maria Kovacs

Autori: Delia Bob, Dr. Carmen Maria Chișiu, Daniela Cistelecan, Lăcrămioara-Tatiana

Clucerescu, Elena Coța, Maria Kovacs, Maria Pavelescu, Anca Petriuc, Liana Pop, Constanța

Stăncescu, Ariana-Stanca Văcărețu, Luminița-Adriana Vârva

Publicație realizată de: Asociația LSDGC România

Design și editare: Editura AMM, Cluj-Napoca

© 2012 Assessment and Evaluation in CLIL Partnership & Asociația LSDGC România

ISBN: 978-973-8973-41-1



Education and Culture DG

Lifelong Learning Programme

Acest proiect este finanțat cu sprijinul Comisiei Europene. Această publicație reflectă numai punctul de vedere al autorului și Comisia nu este responsabilă pentru eventuala utilizare a informațiilor pe care le conține.

Cuvânt înainte

Acest volum conține lucrările prezentate în cadrul Conferinței „Asociația Lectura și Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice – 10 ani de activitate”, desfășurată în 24 noiembrie 2012, la Colegiul Tehnic Energetic din Cluj-Napoca.

Conferința a fost organizată de Asociația Lectura și Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice România pentru diseminarea rezultatelor proiectului Assessment and Evaluation in CLIL, proiect finanțat cu sprijinul Comisiei Europene în cadrul Programului Lifelong Learning, acțiunea KA2 Multilateral projects (număr de referință 505313-LLP-1-2009-1-IT-KA2-KA2MP).

Toate lucrările cuprinse în acest volum vizează prezentarea unor idei practice pentru evaluare în context educațional, dar nu toate abordează evaluarea în context CLIL. Am considerat că este important să dăm ocazia practicienilor să împărtășească și să pună în discuție modalități și/ sau instrumente de evaluare utilizate în cadrul proiectelor/ lecțiilor lor, având în vedere că acestea ar putea fi adaptate pentru a fi utilizate în alte contexte, inclusiv în contexte CLIL. Pe de altă parte, lucrările care prezintă rezultatele proiectului Assessment and Evaluation in CLIL introduc cititorul în aspecte care descriu experiențe de implementare ale unor unități de învățare/ module CLIL și de evaluare în context CLIL.

Ordinea lucrărilor cuprinse în acest volum este cea a prezentării lor în cadrul Conferinței .

Mulțumim tuturor autorilor pentru efortul de timp și pentru efortul de a-și prezenta ideile cât mai clar și mai creativ. Varietatea și calitatea lucrărilor arată că această conferință a atras un număr considerabil de cadre didactice din țară și sperăm ca acest volum să fie util cadrelor didactice atât în demersul utilizării metodologiei CLIL la clasă, cât și în îmbunătățirea evaluării în context educațional.

Mulțumim în mod special Mariei Kovacs pentru sprijinul și munca depusă pentru realizarea acestui volum.

Ariana – Stanca Văcărețu
Președinte ALSDGC România
Coordonator proiect AECLIL



Cuprins

Proiectul <i>Assessment and Evaluation in CLIL (AECLIL)</i> din perspectiva Asociației Lectura și Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice România	7
Evaluarea în cadrul programului de formare <i>CLIL prin CLIL</i> . Aspecte practice și lecții învățate.....	14
Învățare neconvențională – o experiență CLIL.....	28
Experiența aplicării instrumentelor de evaluare AECLIL în modulul <i>Pământul, casa noastră</i>	35
Metode CLIL de predare și evaluare.....	41
Cadrul ERR aplicat în abordarea temei „Carbonul”	48
Metoda ciorchinelui și turul galeriei în fixarea noțiunii de arie.....	53
Dezvoltarea gândirii critice prin cercetarea istoriei locale	58
LSDGC - premisă și cadru pentru dezvoltare durabilă.....	63
Mentorat pentru dezvoltare complexă – studiu de caz.....	69
LSDGC și tehnica mandala.....	75

Proiectul *Assessment and Evaluation in CLIL (AECLIL)*¹ din perspectiva Asociației Lectura și Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice România

Ariana-Stanca Văcărețu, coordonator proiect AECLIL, președinte ALSDGC România

R

Rezumat

Proiectul Assessment and Evaluation in Content and Language Integrated Learning (AECLIL), finanțat de Comisia Europeană (EACEA) prin acțiunea KA2-MP, s-a dezvoltat pe durata a trei ani cu scopul de a face cunoscută metodologia CLIL prin împărtășirea de bune practici între diferite instituții și organizații educaționale din Europa. Metodologia CLIL contribuie atât la formarea competențelor de comunicare într-o limbă străină, cât și la formarea competențelor specifice disciplinei școlare studiate prin intermediul acestei limbi și la formarea de competențe transversale, inclusiv de gândire de ordin superior.

Activitățile proiectului s-au centrat în special asupra evaluării eficienței învățării unor discipline școlare din arii curriculare diferite de aria Limbă și comunicare prin intermediul unei limbi străine.

Asociația LSDGC România este unul dintre partenerii proiectului AECLIL. Scopul acestei lucrări este de a împărtăși rezultatele proiectului AECLIL și plus-valoarea adusă de acestea membrilor Asociației LSDGC România.

Proiectul AECLIL

Proiectul Assessment and Evaluation in CLIL (AECLIL) este un proiect multilateral implementat în cadrul unui parteneriat format din 11 instituții din 9 țări, pe durata a 3 ani, din ianuarie 2010. Proiectul este cofinanțat de Comisia Europeană în cadrul programului Lifelong Learning² (LLP), acțiunea KA2 proiecte multilaterale.

Organizațiile partenere din cadrul proiectului sunt toate organizații active în mediul educațional. În cadrul parteneriatului au fost implicați activ experți în educație, cercetători, profesori și formatori din următoarele tipuri de instituții și organizații:

¹ Titlul oficial în limba engleză al proiectului „Evaluare în CLIL”, cu prescurtarea AECLIL. CLIL este acronimul de la „Content and Language Integrated Learning” (lb. engl) și se utilizează sub această formă și în literatura de specialitate din România, însemnând „Învățarea integrată a conținuturilor și limbii”.

² Titlul oficial în limba engleză al programului „Învățare pe tot parcursul vieții”.

a) patru universități:

- Language Centre at Pavia University – Pavia, Italia;
- Institut Universitaire de Formation des Maitres - Montpellier, Franța;
- Hacettepe University – Ankara, Turcia;
- Universidad Antonio de Nebrija – Madrid, Spania;

b) două școli:

- Lycée professionnel d'économie „G. S. Rakovsky” - Yambol, Bulgaria;
- Gymnasium an der Gartenstraße – Mönchengladbach, Germania;

c) trei asociații profesionale ale cadrelor didactice:

- Rete CLIL della Provincia di Pavia, Italia,
- LEND - Lingua e nuova didattica – Roma, Italia;
- Asociația LSDGC România – Cluj-Napoca, România;

d) un centru de formare pentru adulți:

- Swedish TelePedagogic Knowledge Centre – Nyköping, Suedia;

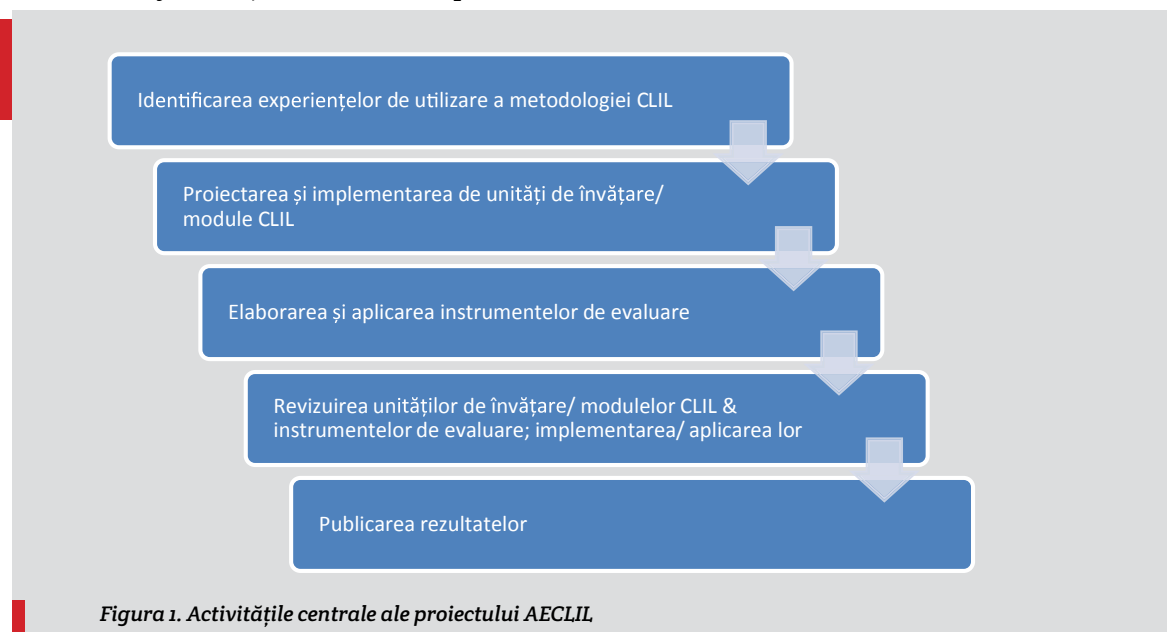
e) o agenție guvernamentală:

- Izglītības saturs un eksaminācijas centrs – Riga, Letonia.

Scopul proiectului este de a face cunoscută metodologia CLIL și rezultatele utilizării acestei metodologii în activitatea didactică prin împărtășirea de bune practici între diferite instituții europene de educație. Activitățile centrale ale proiectului au vizat evaluarea eficienței utilizării metodologiei CLIL. Cu alte cuvinte, proiectul și-a propus să evalueze impactul implementării metodologiei CLIL în procesul de predare – învățare – evaluare asupra formării/ dezvoltării:

- competențelor specifice diferitelor discipline predate într-o limbă străină,
- competențelor lingvistice/ de utilizare a limbii străine,
- competențelor sociale și de inter-relaționare,
- gândirii,
- competenței de a învăța să înveți.

Proiectul AECLIL s-a dezvoltat prin mai multe tipuri de activități. Diagrama din fig. 1 prezintă principalele activități desfășurate în cadrul proiectului.



În decursul celor trei ani de viață ai proiectului AECLIL au fost realizate numeroase produse. Dintre acestea amintim colecția de unități de învățare/ module CLIL pentru diferite discipline și pentru elevi de diferite categorii de vârstă, curriculumul unor programe de formare inițială și continuă în metodologia CLIL pentru cadre didactice, o colecție de instrumente de evaluare utilizabile în demersuri didactice CLIL ce pot fi adaptate și utilizate la clasă, precum și website-ul proiectului www.aeclil.net și ghidul *Assessment and Evaluation in CLIL*.

Asociația Lectura și Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice România

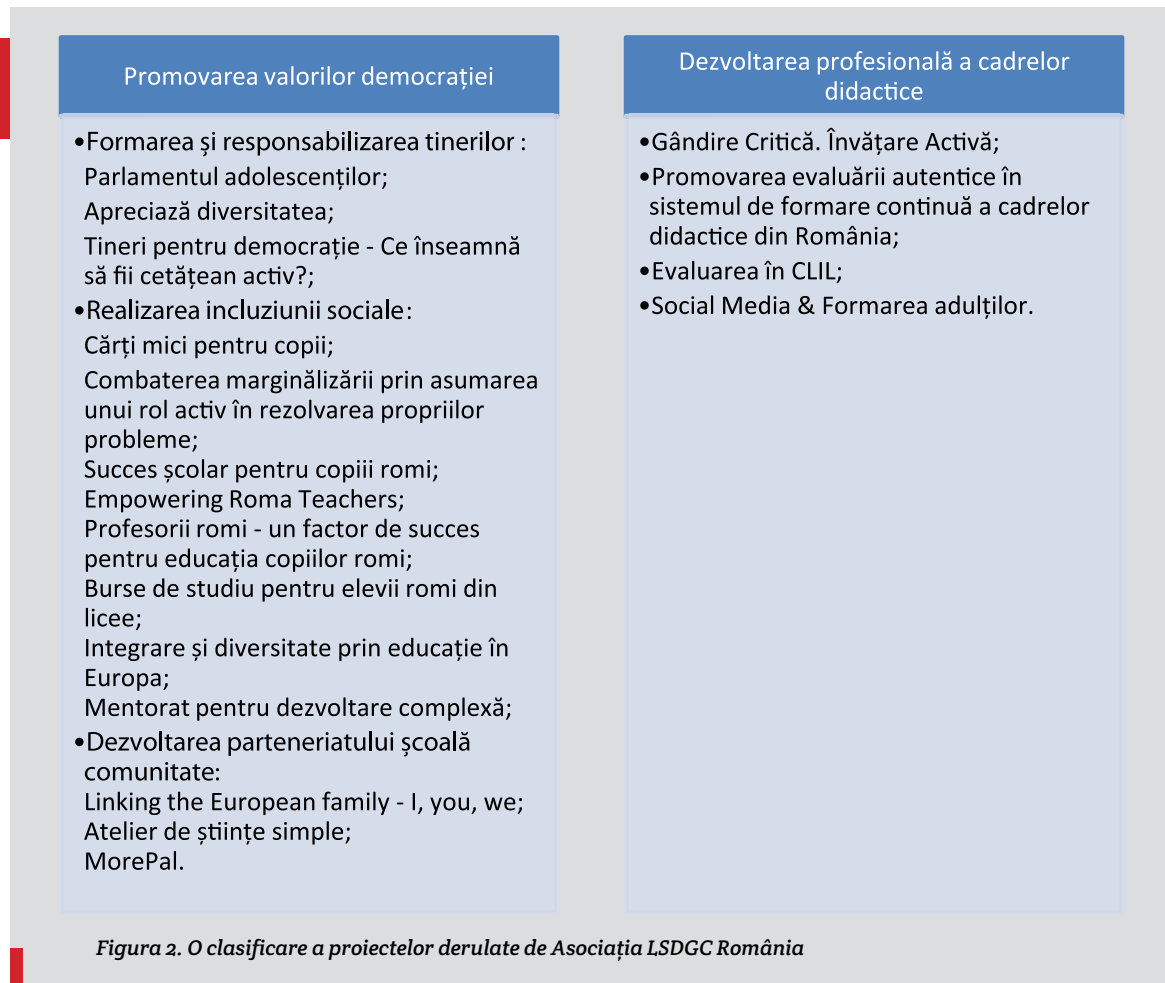
Asociația Lectura și Scrierea pentru dezvoltarea Gândirii Critice România (ALSDGC) a fost înființată cu 10 ani în urmă, în 2002, la inițiativa unui grup de profesori cu experiență în educație care au fost implicați în cadrul programului *Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice*³. Asociația LSDGC este constituită ca persoană juridică, are caracter profesional – științific și este organizată pe principiile non-profitului. Ea promovează construirea unui viitor durabil prin dezvoltarea abilităților de gândire critică. Membrii asociației sunt cadre didactice preocupate de creșterea calității actului didactic, care își desfășoară activitatea în sistemul de învățământ preuniversitar și/ sau universitar sau în domeniul formării adulților.

Misiunea Asociației LSDGC România este de a forma persoane capabile să gândească critic și creativ, autonome, responsabile și pregătite să contribuie activ la progresul comunității din care fac parte. Pentru împlinirea misiunii asumate, membrii asociației au livrat cursuri de formare continuă pentru cadre didactice, au realizat ateliere, au publicat resurse utile practicienilor din educație (revista *Școala Reflexivă*, ghiduri, cărți) și au propus și implementat numeroase proiecte educaționale.

De-a lungul celor 10 ani de activitate, Asociația LSDGC România a implementat 18 proiecte alături de organizații partenere din țară și din străinătate. Toate proiectele au promovat gândirea critică drept valoare centrală a unei societăți democratice.

Pentru a oferi o imagine de ansamblu a proiectelor, am realizat, luând în considerare doar scopul fiecărui proiect, o posibilă clasificare a proiectelor derulate de asociație. Proiectele au vizat, pe de o parte, promovarea valorilor democrației prin formarea și responsabilizarea tinerilor, prin incluziune socială și prin dezvoltarea parteneriatului școală-comunitate și, pe de altă parte, dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. Figura 2 redă imaginea de ansamblu a proiectelor asociației.

³ Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT).



Considerăm că merită precizat faptul că toate proiectele dezvoltate de asociație au avut inclusă o componentă de formare continuă a cadrelor didactice și/ sau de formare a adulților, chiar dacă scopul proiectului a vizat dezvoltarea valorilor democratice.

Motivele pentru care Asociația LSDGC România a implementat proiectul AECLIL

CLIL – învățarea integrată a conținuturilor unei discipline școlare și a unei limbi străine – este nu doar un acronim, ci o abordare a învățării. În articolul *Ce este CLIL?*, Phil Ball evidențiază mai multe aspecte definitorii ale conceptului: prin CLIL, elevii învață conținuturi ale unei discipline non-lingvistice prin intermediul unei limbi străine; lecțiile CLIL au obiective cu dublă focalizare: învățarea conținuturilor și învățarea limbii străine; CLIL înseamnă economie de timp pentru că oferă elevilor expunere la o limbă străină fără a aloca timp separat pentru aceasta; CLIL provoacă schimbări pentru că demersul didactic este centrat pe competențe și CLIL motivează elevii pentru învățare.

Analizând principalele caracteristici ale CLIL (Mehisto *et al*, 2007) (vezi Anexa), am ajuns la

concluzia că metodologia CLIL și metodologia propusă de programul *Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice* au mai multe elemente comune, cum ar fi: reflecția asupra procesului de învățare, învățarea activă, construcția învățării pe achizițiile și experiențele anterioare ale elevului, încurajarea gândirii critice etc. Mai specific, am constatat că metodologia CLIL este fundamentată pe modelul constructivist al învățării (cadru Evocare – Realizarea sensului – Reflecție se regăsește în construcția activităților de învățare CLIL), promovează dezvoltarea gândirii critice, învățarea activă și cooperarea atât la lecții, cât și în ansamblul școlii și al comunității dintre profesori și profesori – comunitate.

Al doilea motiv care ne-a determinat să intrăm în parteneriatul acestui proiect l-a constituit provocarea pe care acesta o lansa membrilor asociației prin abordarea evaluării în CLIL. Unul dintre cele mai problematice aspecte ale sistemului educațional din România îl constituie evaluarea. Dacă la nivelul curriculumului și al livrării acestuia se percep schimbări în bine, evaluarea este încă deficitară. Ne-am gândit că acest parteneriat european ne va oferi ocazia de a învăța din experiența acumulată de sistemele educaționale din țările partenere în realizarea unei evaluări de calitate. În plus, metodologia CLIL este destul de timid promovată în sistemul nostru de învățământ și acest proiect ne dădea ocazia de a o face cunoscută cadrelor didactice din România.

Al treilea motiv, dar nicidecum ultimul în ordinea importanței, l-a constituit faptul că proiectul AECLIL a fost văzut de către Consiliul Director al Asociației LSDGC România ca o modalitate prin care să facilităm dezvoltarea profesională a membrilor asociației și a altor cadre didactice și formatori din România.

Rezultatele proiectului AECLIL, relevante pentru Asociația LSDGC România

Pe parcursul celor trei ani de implementare a proiectului, membrii organizației, dar și alte cadre didactice din România au dobândit o vastă și valoroasă experiență CLIL. Au fost concepute, dezvoltate și implementate unități/ module CLIL pentru învățământ primar, învățământ liceal și formare continuă a cadrelor didactice astfel:

- unitatea CLIL *Pământul, casa noastră* pentru elevi din învățământul primar (clasele a III-a – a IV-a), implementată în trei școli din județul Sibiu;
- unitatea CLIL *Surse neconvenționale de energie* pentru elevi din învățământul liceal (clasele a XI-a și a XII-a), implementat la Colegiul Tehnic Energetic Cluj-Napoca;
- cursul de formare continuă pentru cadre didactice *CLIL prin CLIL* (16 ore), furnizat de asociație pentru două grupe de cursanți.

Experiența dobândită prin derularea celor două unități de învățare CLIL pentru elevi din învățământul primar, respectiv liceal, precum și experiența livrării cursului de formare continuă primului grup de cadre didactice a dat ocazia rafinării curriculei cursului de formare. Putem afirma că la acest moment avem capacitatea de a livra un curs de formare continuă de calitate în tematica CLIL.

Unitățile de învățare/ modulele CLIL create de organizațiile partenere în cadrul proiectului constituie exemple de bună practică și ele pot fi consultate pe site-ul și în ghidul *Assessment and Evaluation in CLIL* (2012) de către cadrele didactice interesate în implementarea metodologiei CLIL la clasă.

Colaborarea cu organizațiile partenere în proiect a contribuit la clarificarea unor aspecte legate de evaluarea în CLIL.

Am ajuns la concluzia că în CLIL:

- evaluarea competențelor lingvistice și a competențelor specifice disciplinei studiate prin intermediul limbii străine trebuie să se desfășoare simultan, deoarece învățarea integrată conduce către evaluare integrată;
- evaluarea vizează, de fapt, trei tipuri de competențe: competențele lingvistice, competențele specifice disciplinei studiate în limba străină și deprinderile de a învăța;
- obiectivele de evaluare, criteriile de evaluare și descriptorii de performanță trebuie să fie clar formulați și înțeleși de către elevi/ cursanți;
- implicarea elevilor/ cursanților în evaluare are ca rezultat îmbunătățirea rezultatelor învățării fiind, de fapt, evaluare pentru învățare.

Instrumentele și grilele de evaluare elaborate și testate în cadrul proiectului s-au dovedit a fi instrumente de calitate, aplicabile și ușor de adaptat. Echipa de proiect a concretizat conceptul de *evaluare pentru învățare* și a dobândit experiențe utile pentru evaluarea progresului în învățare în context CLIL și nu numai. Pentru detalii, vă invităm să citiți lucrările colegelor Maria Kovacs, Anca Petriuc și Carmen Maria Chișiu din cadrul acestui volum.

Datorită acestui proiect, membri ai asociației și alte cadre didactice implicate în proiect au învățat și au aplicat la clasă abordări inovatoare în evaluarea progresului în învățare.

Instrumentele și grilele de evaluare elaborate în cadrul parteneriatului sunt puse la dispoziția cadrelor didactice interesate pe site-ul www.aeclil.net și în publicația proiectului.

Concluzii

Proiectul AECLIL a adus în centrul atenției membrilor Asociației LSDGC România două aspecte provocatoare: evaluarea și metodologia CLIL. Colaborarea cu organizații educaționale diverse, atât în ceea ce privește elevii/ cursanții lor, cât și sistemul educațional din care provin, cu experiențe diferite în implementarea CLIL, a oferit o înțelegere îmbogățită asupra CLIL și asupra evaluării în sistemul educațional. Abordările inovatoare în evaluare cu care membrii asociației au ajuns în contact constituie un foarte bun punct de pornire pentru proiecte viitoare care să vină în sprijinul dezvoltării competențelor cadrelor didactice de a realiza o evaluare de calitate a progresului în învățare și de a evalua printr-un demers coerent activități didactice care vizează formarea gândirii critice a elevilor.

Colaborarea bună cu organizațiile parteneri în proiect s-a concretizat prin realizarea unui schimb de experiență eficient și deschis, care poate fi continuat în proiecte viitoare.

Bibliografie

1. Ball, P. Article: What is CLIL, *One stop English*, disponibil la [http://www.onestopenglish.com/clil/methodology/articles/article-what-is-clil/500453.article#What is CLIL](http://www.onestopenglish.com/clil/methodology/articles/article-what-is-clil/500453.article#What%20is%20CLIL) (accesat la 29.10.2012)
2. Mehisto, P., Marsh, D., Frigolis, M.J. (2007). *Uncovering CLIL*, Macmillan Education
3. Parteneriat AECLIL. (2012). *Assessment and Evaluation in CLIL* (în curs de apariție)
4. Parteneriat AECLIL. (2010). www.aeclil.eu (accesat la 29.10.2012)

Anexă. Caracteristici principale ale CLIL

Adaptare și traducere din *Uncovering CLIL*, Mehisto, P., Marsh, D., Frigolis, M.J. (2007)

Focalizare multiplă	Mediu sigur și îmbogățit	Autenticitate
<ul style="list-style-type: none"> ■ învățarea unei limbi străine în context (în cadrul lecțiilor unor discipline non-lingvistice); ■ integrarea mai multor discipline școlare; ■ teme/ proiecte transdisciplinare; ■ reflecție asupra procesului învățării. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ expune elevul la limba străină și la conținutul disciplinei; ■ clădește încrederea elevului; ■ accesează materiale/ contexte autentice; ■ elevul este conștient de progresului pe care îl face în învățarea limbii străine. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ răspunde intereselor elevilor; ■ conectează învățarea la context; ■ utilizează materiale/ resurse autentice.
Învățare activă	Sprijin	Cooperare
<ul style="list-style-type: none"> ■ elevii comunică mai mult decât profesorul; ■ elevii stabilesc împreună cu profesorul rezultatele așteptate ale învățării; ■ elevii evaluează progresul propriu în învățare; ■ învățare în perechi și învățare prin cooperare; ■ profesorul este facilitator al învățării. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ învățarea se construiește pe achizițiile anterioare ale elevului, pe competențe, interese și experiențe existente; ■ informația este „împachetată” pentru a fi ușor de utilizat; ■ răspunde diferitelor stiluri de învățare; ■ încurajează gândirea creativă și gândirea critică; ■ provoacă elevii spre învățare. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ realizarea planurilor de lecție în colaborare, cu colegii; ■ implică părinții; ■ implică comunitatea.

Evaluarea în cadrul programului de formare CLIL¹ prin CLIL. Aspecte practice și lecții învățate

Maria Kovacs, formator, ALSDGC România

R

Rezumat

Instrumentele de evaluare utilizate în cadrul programului de formare continuă CLIL prin CLIL au fost de două categorii: a) adaptări la specificul programului ale unor instrumente cu structură standard, agreată la nivelul parteneriatului care a implementat proiectul AECLIL și b) instrumente elaborate strict pentru a servi programul de formare CLIL prin CLIL.

După trecerea în revistă a fundamentării teoretice a demersurilor de evaluare, lucrarea prezintă o selecție de instrumente de evaluare pe care le-am elaborat și utilizat în programul de formare CLIL prin CLIL și constatările desprinse din aplicarea acestor instrumente. Voi discuta natura preponderent formativă a instrumentelor prezentate și voi argumenta că discutarea instrumentelor de evaluare la începutul programului de formare are efecte benefice asupra învățării. De asemenea, voi discuta constatarea că în cazul utilizării descriptorilor de performanță, înțelegerea cursanților asupra acestor descriptori crește odată cu parcurgerea programului de formare, chiar și în cazul descriptorilor care se referă la performanțe pe palierul unor competențe specifice familiare. Această înțelegere sporită probabil că are efecte asupra autoevaluării.

Introducere

Programul de formare continuă pentru cadre didactice și formatori *CLIL prin CLIL* a fost elaborat și testat în cadrul proiectului european „Assessment and Evaluation in CLIL” (AECLIL).² Pe durata a 16 ore, programul de formare urmărește să familiarizeze profesorii și formatorii cu noțiunea CLIL și să îi pregătească pentru a utiliza, în context profesional, această abordare relativ inovatoare în sistemul de învățământ românesc. Mai specific, m-am așteptat ca în urma parcurgerii programului de formare, participanții să fie capabili a) să argumenteze informat și convingător pentru adoptarea CLIL în școlile din statele membre ale Uniunii Europene; b) să proiecteze unități de învățare CLIL (pentru elevi, respectiv pentru cadre didactice) și c) să realizeze activități didactice care vizează în paralel însușirea unor conținuturi specifice disciplinei, precum și dezvoltarea competențelor ling-

¹ CLIL este acronimul de la „Content and Language Integrated Learning” (lb. engl) și se utilizează sub această formă și în literatura de specialitate din România, însemnând „Învățarea integrată a conținuturilor și limbii”.

² Titlul oficial în limba engleză al proiectului multilateral european de tip KA2 „Evaluare în CLIL”, cu prescurtarea AECLIL.

vistice ale elevilor/ cursanților. Programul de formare se livrează parțial în limba română, parțial în limba engleză. Materialele suport de curs sunt pregătite în limba engleză. Pe durata proiectului, programul a fost implementat de două ori, pentru două grupuri diferite totalizând 30 de cursanți.

Deși denumit *CLIL prin CLIL*, programul nu și-a propus obiective specifice în ceea ce privește îmbunătățirea competențelor de utilizare a limbii engleze altceva decât subînțeleasa exersare a limbii engleze prin interacțiune orală, citire și scriere în limba străină. Condiția de participare la curs a fost ca participanții să fi atins nivelul B2 (CEDEFOP, 2002) la limba engleză, adică să înțeleagă ideile principale din teme familiare expuse în limbă standard (de exemplu, să înțeleagă articole pe teme contemporane în care autorii expun un punct de vedere sau adoptă o poziție); să interacționeze cu suficientă fluență și spontaneitate pentru a participa la discuții pe teme familiare în care să poată susține o poziție; să producă texte simple, coerente prin care să descrie experiențe și evenimente și să ofere argumente și explicații pentru opinii; să scrie clar, oferind detalii pe teme de interes (de exemplu, eseu sau raport care să conțină informații sau să argumenteze în favoarea sau împotriva unei poziții) etc.

Participanții care s-au înscris la curs și-au autoevaluat nivelul de competență lingvistică. Toți cursanții care și-au manifestat intenția de participare au fost acceptați, indiferent de acuratețea autoevaluării nivelului de stăpânire a limbii engleze. De aici a rezultat o gamă destul de largă de competențe lingvistice în limba străină în rândul participanților, de la nivelul A1 (utilizator de bază) la nivelul B2 (intermediar superior) (CEDEFOP, 2002)³. Pe mai departe, de aici a rezultat necesitatea unei abordări diferențiate a învățării, în plus față de situația indusă de familiaritatea diferită cu conceptul CLIL (cca 1-2 cursanți din prima grupă dezvoltaseră module CLIL și majoritatea cursanților din a doua grupă erau profesori de limba engleză). Din această perspectivă, ținând cont de limitările de timp, evaluarea formativă și mai ales autoevaluarea au fost absolut necesare.

Evaluarea competențelor dobândite de către cadrele didactice care parcurg programe de formare continuă se realizează recurgându-se la o gamă diversă de mijloace, strategii și instrumente, unele oferind o imagine mai autentică a competențelor dezvoltate *de fapt* în cursul sau în urma programului de formare, altele rezumându-se la a culege informații despre percepțiile cursanților și ale formatorilor în ceea ce privește utilitatea cursului, respectiv despre cunoștințele dobândite de către cursanți (Kovacs & Văcărețu, 2010). În programul *CLIL prin CLIL*, am utilizat cu precădere evaluarea formativă, cu accent pe autoevaluare, observarea directă a participanților și oferirea de feedback prompt, constructiv, respectiv facilitarea oferirii de feedback între cursanți. În ce privește instrumentele de evaluare, acestea au fost de două categorii: a) adaptări la specificul programului ale unor instrumente cu structură agreată la nivelul parteneriatului care a implementat proiectul AECLIL și b) instrumente elaborate strict pentru a servi programul *CLIL prin CLIL*, adică de tipul celor care au fost gândite în plus față de cele care se testau în cadrul parteneriatului AECLIL. Din prima categorie au făcut parte mai multe fișe și chestionare care investigau în general *reacția* (Kirkpatrick, L.D., 1994, *apud* Sava & Ungureanu, 2005) celor care participă la învățare: elevi, cursanți, profesori, imediat după încheierea modulului, precum și formate sau structuri de instrumente de evaluare propuse (de exemplu, categorii de descriptori de performanță), care puteau fi adaptate la nevoile modulului CLIL în care urmau să se utilizeze și care vizau *nivelul de învățare* (Kirkpatrick, L.D., 1994, *apud* Sava & Ungureanu, 2005). A doua categorie de instrumente a cuprins fișe de observare și de auto-evaluare a comportamentului în grupuri de învățare prin cooperare și un set de întrebări care solicitau feedback în scris din partea cursanților.

³ a se vedea <http://europass.cedefop.europa.eu/ro/resources/european-language-levels-cefr> pentru explicații în limba română despre cadrul european de referință pentru limbi străine.

Din perspectiva limitărilor induse de contextul în care s-au pilotat instrumentele de evaluare, trebuie să reținem un aspect semnificativ: deși scopul proiectului AECLIL a fost *elaborarea, testarea și validarea unor instrumente de evaluare* în condițiile în care *existau experiențe de învățare tip CLIL* atât la elevi / cursanți, cât și la profesori, de fapt *atât pentru mine, ca formator, cât și pentru majoritatea cursanților*, CLIL ca atare a fost o relativă noutate, fapt care explică obiectivele specifice ale cursului și focalizarea pe anumite competențe specifice (a se vedea mai jos tabelul descrierilor de performanță). Acest lucru explică măcar parțial *atenția limitată acordată evaluării sumative* în cadrul cursului, aspect la care a contribuit și concentrarea cursului de 16 ore pe două zile, o intensitate foarte mare care a lăsat timp puțin pentru cursanți să aprofundeze unele concepte noi și să demonstreze concludent competențele specifice dezvoltate. Ca o măsură de reducere a riscului ca programul de formare să nu fi produs un impact real în școlile/ clasele de elevi unde predau cursanții, pentru primul grup de participanți am organizat o întâlnire de tip *follow-up*, la distanță de 10 luni de la derularea cursului propriu-zis, unde am facilitat schimbul de experiență între participanți și am oferit feedback mai ales referitor la strategiile și instrumentele de evaluare utilizate de către cursanți în implementarea propriului modul CLIL.

Fundamentare teoretică

Demersurile de evaluare utilizate în cadrul programului de formare continuă *CLIL prin CLIL* au fost marcate de următoarele orientări teoretice: alinierea constructivă a designului de curs (Biggs, 1996), respectiv taxonomia SOLO (Structural Observation of Learning Outcomes / observarea structurală a rezultatelor învățării) (Biggs, 2003, *apud* McNaught, 2011) și modelul CBAL (*Cognitively Based Assessment of, for and as Learning*) (Bennett, 2010).

Alinierea constructivă este o modalitate de a proiecta un curs sau modul de învățare pornind de la ceea ce cursanții ar trebui să știe și să fie în stare să demonstreze la încheierea cursului. Obiectivele învățării, metodele de evaluare, precum și activitățile de învățare / facilitare a învățării se „aliniază” intenționat astfel ca rezultatele învățării să fie cât mai bune (Blumberg, 2009). Cursul *CLIL prin CLIL* a fost revizuit astfel încât la a doua aplicare *explicitarea performanței așteptate* de la cursanți să fie motorul întregii învățări.

Taxonomia SOLO prezintă o progresie a înțelegerii /rezultatelor învățării unui conținut care cuprinde următoarele cinci „trepte”, dintre care primele trei caracterizate prin dimensiunea preponderent *cantitativă*, iar ultimele două prin cea *calitativă*:

- i) *absența înțelegerii* sau înțelegere greșită;
- ii) *idee singulară*: procesare limitată, nestructurată a informației; cursantul la această treaptă de înțelegere de obicei doar recunoaște sau redă o idee, fără să o încadreze sau să explice cum se distinge de alte idei asemănătoare;
- iii) *idei multiple nelegate*: relațiile dintre idei nu sunt clare; produsul cursantului denotă puțină preocupare pentru a oferi o structură logică clară. Cursantul enumeră, descrie sau explică fiecare idee separat, operează după un algoritm dat, însă nu leagă ideile între ele deloc sau nu le leagă în mod convingător.
- iv) *răspuns logic/ reacție logică*: în acest stadiu, cursantul analizează ideile și identifică diferențe și asemănări între ele, indică relații cauză-efect operând cu ideile noi, aplică cele înțelese/ învățate în rezolvarea unor sarcini autentice și anticipează argumentat rezultatele aplicării ideilor.

v) *extindere neanticipată*: la acest nivel de înțelegere, cursantul elaborează un cadru clar pentru discutarea ideilor, abstractizează și generalizează, rezolvă probleme noi aplicând cele înțelese/ învățate, formulează ipoteze și proiectează demersuri de testare a ipotezelor, reflectează la cele constatate și creează idei noi.

Această taxonomie și-a dovedit utilitatea în proiectarea cursului *CLIL prin CLIL* în ceea ce privește construirea *seturilor de descriptori de performanță*, mai precis în explicarea distincției dintre diferitele niveluri de performanță ale cursanților de-a lungul competențelor specifice vizate.

Modelul de evaluare CBAL (Evaluarea fundamentată cognitiv a învățării, pentru învățare și ca învățare) este un sistem complex, pilotat actualmente de către Educational Testing Service (ETS), gândit pentru sistemul de învățământ preuniversitar din Statele Unite ale Americii. Modelul vizează i) evaluarea celor învățate de către elevi (*sumativă*); ii) evaluarea care are ca scop îmbunătățirea procesului de învățare (*formativă*); dar și iii) evaluarea *ca formă de învățare*. Cele patru componente ale modelului sunt a) competențele specifice vizate de disciplinele școlare descrise ca progresie, b) evaluările sumative distribuite de-a lungul anului școlar, c) evaluările formative realizate prin sarcini de învățare și activități de extindere, precum și d) dezvoltarea profesională a cadrelor didactice în vederea interpretării și înțelegerii cât mai bune a rezultatelor evaluărilor elevilor, dar în ultimă instanță cu scopul îmbunătățirii competențelor lor didactice. Modelul identifică mecanisme de acțiune posibile pentru fiecare dintre cele patru componente, mecanisme care produc categorii de *efecte intermediare* intenționate (de exemplu, profesorii înțeleg mai bine conținutul disciplinei pe care o predau; au competențe pedagogice îmbunătățite; elevii se implică mai profund în învățare și evaluare etc.) și două categorii mari de *efecte finale* intenționate: învățarea mai bună a elevilor în domeniul disciplinei vizate (folosind ca reper standardele de conținut) și furnizarea de informații mai relevante, mai utile, despre eficiența sistemului de învățământ, care ar trebui să conducă la decizii mai corecte în ceea ce privește facilitarea învățării.

CBAL este relevant pentru întreg proiectul AECLIL, implicit și pentru programul de formare continuă *CLIL prin CLIL*. CBAL țintește sistemul de învățământ (preuniversitar) în ansamblul său, din perspectiva evaluării eficienței sale. În condițiile în care învățarea integrată a conținuturilor și limbii este o politică educațională tot mai populară în Europa, factorii de decizie ar trebui să dețină informații despre eficiența demersului CLIL din perspectiva dezvoltării larg-acceptatei competențe-cheie promovate de Comisia Europeană. Dacă aceste competențe cheie ar avea standarde de evaluare asociate, standardele respective ar putea servi ca reper pentru urmărirea evoluției eficienței sistemelor ca urmare a adoptării CLIL la scară sistemică. Programul de formare *CLIL prin CLIL* vizează cu precădere componenta de dezvoltare profesională din CBAL, prin faptul că acordă sprijin cadrelor didactice să înțeleagă demersul CLIL, să poată proiecta și livra module CLIL într-o manieră reflexivă. În urma diseminării mai largi a demersului CLIL în România, Asociația Lectura și Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice România va putea îmbogăți programul de formare *CLIL prin CLIL* cu o componentă amplă care să vizeze *evaluarea progresului elevilor atât în studiul disciplinelor, cât și în stăpânirea limbii străine* prin acest tip de învățare integrată.

Așadar, cele trei modele teoretice care au fundamentat evaluarea în cadrul cursului *CLIL prin CLIL* au servit aspecte diferite: *proiectarea abordării generale a evaluării* (construirea cursului pe descrierea imaginii „destinației”), *proiectarea instrumentului principal de evaluare* (descriptorii de performanță nuanțați) și *încadrarea rezultatelor anticipate* ale cursului în ansamblul demersurilor la nivelul european de promovare a învățării integrate a conținuturilor și limbilor străine. Ancorarea programului de formare, în general, și a instrumentelor și demersurilor de evaluare în particular, în teorii progresiste din domeniul evaluării ne oferă un plus de certitudine că programul de formare

este de calitate și putem să ne așteptăm la un impact pozitiv al acestuia la nivelul sistemului de învățământ românesc.

Demersuri și instrumente de evaluare utilizate în *CLIL prin CLIL*

Instrumente cu structură elaborată la nivelul proiectului AECLIL: grila de evaluare CLIL

Dintre instrumentele de evaluare cu structură dată, agreată la nivelul parteneriatului care a implementat proiectul AECLIL, în lucrarea de față am ales să prezint și să discut *grila de evaluare* cu descriptori pe cinci niveluri de performanță, structurată pe trei categorii de competențe (conținut, limbă, cooperare), fiecare cu câte 3-4 indicatori (vezi Anexa). Această grilă este instrumentul cel mai complex de evaluare cu structura elaborată în urma mai multor discuții între partenerii AECLIL. Grila a fost „umplută” cu criterii și descriptori de performanță specifici cursului *CLIL prin CLIL*, ținând cont de obiectivele programului de formare. Prin natura sa, grila este gândită pentru a servi la evaluarea finală sumativă.

În cele două cursuri livrate pe durata proiectului AECLIL, am utilizat acest instrument în două moduri diferite. La momentul desfășurării primului curs (4-5 martie 2011), grila nu exista încă. Ea a fost elaborată la circa două săptămâni de la încheierea livrării primului curs, de aceea nu am avut ocazia de a o discuta cu participanții la curs, însă - pentru a o testa - am considerat oportun să o transmit cursanților prin poșta electronică solicitându-le să se autoevalueze pe baza ei. În condițiile în care majoritatea cursanților nu stăpâneau limba engleză suficient de bine pentru a înțelege descriptorii de performanță, nu ne-a mirat faptul că doar șase din cei 14 participanți ne-au returnat grila completată. (Este de menționat că grila completată a fost returnată nu doar de cei care stăpâneau limba engleză suficient de bine pentru a înțelege profund semnificația descriptorilor de performanță). În plus, ne-analizând grila împreună, cursanți au interpretat descriptorii de performanță individual și ca urmare, nu este surprinzător că au avut o ușoară tendință de a se supraevalua. Faptul că aproximativ o treime din durata totală a cursului s-a realizat prin strategii de învățare prin cooperare și circa o cincime prin activități de învățare în perechi este cauza cea mai probabilă a scorului mediu maxim (13,8 din 15 puncte posibile) pe care acest prim grup de cursanți l-a obținut pe segmentul „cooperare”. De altfel, acest aspect coincide cu evaluarea de ansamblu pe care am efectuat-o și eu, ca formator: consider că grupul a performat cel mai bine pe segmentul „cooperare”, constatare pe care am desprins-o folosind fișa de observare a activităților de grup, pe care o discut mai jos. La segmentul „conținut” punctajul mediu a fost ușor peste 13 (din max. 15), iar la „limbă” 15,8 (din 20 puncte posibile). Astfel, cei șase participanți la curs care au răspuns la solicitarea de a se autoevalua folosind grila au obținut un scor mediu de 42,8 (din maximul posibil de 50 puncte). Se observă că în cazul acestei prime grupe de participanți la cursul *CLIL prin CLIL*, grila a fost utilizată exclusiv în scop de autoevaluare sumativă.

Mulți cercetători din domeniul educației sunt de părere că schimbând evaluarea, inducem mai multă schimbare în învățare decât prin acționarea asupra oricărei alte pârgii (Gibbs & Simpson, 2004). Logica asumției de mai sus ne-a determinat ca la a doua grupă de participanți (16 per-

soane, majoritatea profesori de limba engleză, curs desfășurat în 9-10 ianuarie 2012) să revizuiam abordarea evaluării prezentând cursanților de la bun început grila de evaluare finală (aceeași grilă, vezi Anexa), *în conjuncție cu obiectivele cursului*. Voi descrie în cele ce urmează cum am procedat cu cea de-a doua grupă de cursanți pentru a introduce grila de evaluare, după care voi analiza pe scurt constatările desprinse din utilizarea ei.

În prima sesiune de formare, imediat după activitatea de intercunoaștere și prezentarea obiectivelor cursului, am împărțit participanților grila de evaluare și am cerut să o citească. După ce au citit-o, am invitat participanții să discute diferitele niveluri de performanță pe acele competențe/ criterii care li se par neclare, care lasă loc subiectivismului, utilizând tabelul M pentru a le analiza în detaliu:

Tabelul M pentru analiza competențelor specifice și a descriptorilor de performanță din grila de evaluare CLIL

Ce se vede?	Ce se aude?	Cum simți / se simte? (când tu sau altcineva face asta?)
■	■	■
■	■	■

Deoarece pe categoria de competențe de cooperare au apărut cele mai multe interpretări diferite, discutării aceluși segment i s-a alocat cel mai mult timp. De exemplu, am analizat în detaliu ce înseamnă să fii focalizat pe sarcină folosind tabelul M.

Tabelul M: Centrare pe sarcină - nivelul „excelent”

Ce se vede?	Ce se aude?	Cum simți / se simte? (când tu sau altcineva face asta?)
<ul style="list-style-type: none"> ■ stă cu fața spre membrii grupului ■ ascultă ce spun ceilalți membri ai grupului/ formatorul ■ se uită la hârtia pe care (se) scrie ■ se uită la suportul de curs ■ se uită la flipchart/ tablă ca să verifice sarcina (dacă s-a notat) ■ se uită la ceas să verifice că se încadrează în timpul alocat ■ face semn formatorului să se apropie ca să clarifice ceva ■ își închide telefonul ■ etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ discută împărțirea sarcinii pe etape/ pe membrii grupului ■ adresează întrebări membrilor grupului ■ adresează întrebări formatorului ■ formulează idei, sugestii, răspunsuri legate de sarcină ■ recapitulează ideile spuse de colegi ■ formulează concluzii ■ etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ obosit(or) ■ „în priză” ■ concentrat ■ preocupat ■ lipsit de griji în afara celor care țin de sarcina de rezolvat ■ dornic să finalizez cu succes ■ curios să aflu ceilalți cum au procedat/ ce au realizat ■ curios să aflu părerea celorlalte grupuri despre ceea ce am realizat noi ■ mulțumit că facem treabă bună ■ etc.

După ce toate neclaritățile legate de descriptorii de performanță din grila de evaluare s-au lămurit astfel, am invitat participanții să se autoevalueze. Fiecare și-a calculat scorul total (din max. 50 puncte posibile) și a fost rugat să-l rețină până a doua zi, pentru a-l compara cu scorul pe care îl va obține la aplicarea a doua a grilei la sfârșitul cursului. La prima aplicare a grilei, media grupului a fost de 27.6 puncte. Merită menționat faptul că în dimineața celei de-a doua zile de formare am solicitat participanților să revadă grila de evaluare, mai ales nivelurile „excelent” și „foarte bine” pentru a-și reaminti așteptările pe care le aveam de la ei. La a doua aplicare a grilei, la sfârșitul cursului, media grupei a fost de 40,6 puncte, ceea ce indică un progres de 13 puncte în medie. Cel mai mare progres a fost de 16 puncte (de la 28 puncte la prima aplicare a grilei la 44 puncte la cea de-a doua), iar cel mai redus de 9 puncte. Deoarece progresul cel mai mic (9 puncte) a fost indicat de către persoana care s-a autoevaluat cu cel mai scăzut punctaj la prima aplicare a grilei (24), nu este exclus ca această persoană să fi fost prea exigentă cu sine. Evident, progresul cel mai semnificativ s-a înregistrat pe palierul „conținut”. După cum am menționat, participanții au fost în marea lor majoritate profesori de limba engleză sau persoane care vorbeau limba engleză cel puțin la nivel B2 (CEDEFOP, 2002).

Observăm, comparând media rezultatelor individuale la prima grupă și la cea de-a doua grupă, că, în ansamblu, a doua grupă a avut rezultate mai slabe (40,6 puncte) decât grupa întâi (42,8). Deși diferența este relativ mică, acest fapt m-a surprins pentru că a doua grupă a performat mult mai bine atât din punctul de vedere al limbii, cât și din punctul de vedere al stăpânirii demonstrate a conținuturilor (din constatarea mea ca formator), precum și din perspectiva cooperării. Rămâne de testat ipoteza pe care mi-am formulat-o în urma acestei constatări, și anume că *înțelegerea cursanților asupra descriptorilor de performanță crește odată cu parcurgerea programului de formare, chiar și în cazul descriptorilor care se referă la performanțe pe palierul unor competențe specifice familiare cursanților (de exemplu, cooperarea) și că această înțelegere sporită are efecte asupra autoevaluării, inclusiv în sensul autoevaluării mai exigente odată cu mai buna pătrundere a semnificației descriptorilor de performanță*. Dacă această ipoteză se verifică, voi putea concluziona convingător că și în cazul cursanților adulți, în condițiile înțelegerii bune a performanțelor așteptate și a criteriilor de evaluare, autoevaluarea are efecte pozitive asupra performanței acestora. Acest aspect se va putea testa însă doar la o a treia grupă de cursanți ai programului *CLIL prin CLIL*.

Subliniez aici că în urma prezentării grilei și mai ales a discuțiilor de analiză a acesteia, am observat nu doar că participanții s-au autoevaluat cu multă atenție, mai chibzuit, ci și faptul că au fost mai conștienți de *ce anume se așteaptă de la ei și cum pot demonstra că au progresat în termenii așteptați*. Deși la o primă privire, grila de evaluare pare copleșitoare prin complexitatea ei, mai ales pentru un curs de formare concentrat pe două zile, ea a avut rol preponderent de instrument de *evaluare formativă* și în același timp cunoașterea grilei este și *bun prilej de învățare* (cf. CBAL, evaluarea ca învățare), mai ales în condițiile în care pentru participanții la acest curs implicit modelam comportamente de „profesor CLIL”. Aplicarea grilei ca instrument de autoevaluare la încheierea cursului oferă un bun prilej de reflecție la lucrurile învățate, la competențele formate/ dezvoltate. În plus, autoevaluarea (fără ca formatorul sau o altă „autoritate” să confirme sau să infirme acuratețea sa) responsabilizează cursanții în mai mare măsură decât dacă evaluarea s-ar realiza (doar) de către formator și, după cum au arătat mai multe cercetări, performanța cursanților este influențată pozitiv de utilizarea autoevaluării, mai ales atunci când sarcina de rezolvat este dificilă (*apud* Rolheiser & Ross, Center for Development and Learning).

În concluzie, grila de evaluare elaborată pe o structură dezvoltată de parteneriatul AECLIL s-a dovedit un instrument util mai ales *din perspectiva evaluării formative și a evaluării ca formă de învățare*. Fiind aplicată exclusiv ca instrument de autoevaluare, am constatat funcția sa de orientare clară a învățării și, în condițiile limitărilor de timp, am considerat că valențele acestui instrument s-au exploatat la maxim. Rămâne de testat ipoteza pe care mi-am formulat-o referitor la relația dintre *înțelegerea descriptorilor de performanță și acuratețea autoevaluării*.

Instrumente elaborate exclusiv pentru cursul CLIL prin CLIL: fișa de autoevaluare/monitorizare a activităților de grup

În afara instrumentelor impuse prin parteneriatul AECLIL și pe care ALSDGC România s-a angajat să le testeze, în cadrul formării *CLIL prin CLIL* am elaborat și utilizat și alte instrumente de monitorizare și evaluare. Dintre acestea am ales să prezint și să discut *fișa de autoevaluare/monitorizare a activităților de grup*, în parte și din cauza faptului că ea își poate găsi aplicabilitate largă atât în învățământul preuniversitar, cât și în orice alt tip de învățare organizată în grup.

Lista de verificare a avut două versiuni: una pentru grupul de cursanți pentru autoevaluarea comportamentului grupului, folosită la încheierea sarcinii de grup, iar cealaltă pentru formator, pentru monitorizarea comportamentului grupului, folosită în timpul observării/monitorizării activităților în grup.

Tabel: Fișa de automonitorizare a comportamentului în grupul de învățare prin cooperare

Membrii grupului:			
Aspecte de urmărit	În mod consecvent	Într-o anumită măsură	Niciodată
Ne asigurăm că înțelegem sarcina înainte de a ne porni să o rezolvăm			
Ne centram pe sarcina dată			
Fiecare contribuie cu idei, comentarii			
Membrii grupului ascultă activ			
Lansăm mai multe idei înainte de a ajunge la o decizie finală/ concluzie			
Rezumăm punctul nostru de vedere la finalizarea sarcinii/ încheierea muncii în grup			
Un membru notează atent ideile care se lansează			
Ne străduim să folosim limba engleză în timpul comunicării în grup			

Tabel: Fișa de monitorizare a comportamentului în grupul de învățare prin cooperare

Membrii grupului:		
Aspecte de urmărit	Este / Nu este evident	Comentarii, consemnări
Se asigură că înțeleg sarcina înainte de a ne porni să o rezolvăm		
Se concentrează pe sarcina dată		
Fiecare contribuie cu idei, comentarii		
Membrii grupului ascultă activ		
Lansează mai multe idei înainte de a ajunge la o decizie finală/ concluzie		
Își rezumă punctul de vedere la finalizarea sarcinii/ încheierea muncii în grup		
Un membru notează atent ideile care se lansează		
Se străduiesc să folosească limba engleză în timpul comunicării în grup		

Acest instrument a fost folosit la primul curs, în martie 2011. La al doilea curs, în condițiile existenței segmentului „cooperare” în grila de evaluare finală ar fi fost redundant să recurgem și la acest instrument. La fel ca grila (mult mai complexă), și acest instrument s-a prezentat cursanților și au avut loc discuții de clarificare a fiecărui comportament înainte de a începe utilizarea ei ca instrument de (auto)evaluare/ monitorizare. Instrumentul s-a folosit în a doua zi de curs, atunci când majoritatea timpului cursanții au lucrat pe grupe pentru a schița, ghidați pas cu pas, un modul CLIL. Grupele cooperante s-au constituit pe două criterii combinate: pe de o parte, funcție de nivelul de vârstă al elevilor cu care lucrau cadrele didactice, pe de altă parte, funcție de categoria de disciplină predată sau țintită prin modulul CLIL. Astfel, am avut trei grupe de lucru, două constituite din cadre didactice din învățământul primar, iar una din profesori din aria curriculară limbă și comunicare. În fiecare grupă a fost cel puțin o persoană care stăpânea bine limba engleză, ceea ce înseamnă că străduința de a vorbi limba engleză în grup se putea materializa în interacțiune, chiar dacă limitată (a se vedea ultimul aspect de urmărit, în tabelele de mai sus).

În timp ce cursanții lucrau în grupuri, treceam de la o grupă la alta și urmăream aspectele din fișa de verificare care puteau fi observate, făceam însemnări (inclusiv referitor la aspecte discutate în unele grupuri pe care vroiam ulterior încheierii activității în grup să le aduc în atenția tuturor cursanților), concentrându-mă alternativ pe câte o persoană sau pe ansamblul câte unei grupe. La încheierea activității, după prezentarea produselor, am rugat fiecare grupă să-și autoevalueze comportamentul în timpul învățării în grup, bifând în dreptul fiecărui aspect coloana care reflecta cel mai bine situația grupei cooperante. Astfel, cursanții au avut ocazia să discute despre procesele de grup pe care le-au observat, ceea ce era nu doar un bun prilej de reflecție asupra propriului comportament (și pregătire pentru completarea fișei de autoevaluare individuală), ci și ocazie de învățare ca profesori CLIL. (Reamintesc că în agenda mea mai puțin transparentizată exista ideea că modelez comportament de „profesor CLIL”.) După ce grupurile s-au autoevaluat, am oferit feedback fiecărei grupe pe baza celor observate în timpul monitorizării activităților de grup.

Rezultatele propriu-zise ale evaluării sunt secundare ca importanță din punctul meu de vedere, comparativ cu importanța *funcției formative* a instrumentului utilizat (evaluare cu *scopul de informare* a învățării și *ca formă* de învățare). În fișa de autoevaluare, fiecare grupă a bifat preponderent coloanele „în mod consecvent” (mai frecvent, pe 3-6 aspecte) și „într-o anumită măsură” (pe 2-4 aspecte). Doar o grupă a bifat „niciodată” în dreptul ultimului aspect (referitor la străduința de a folosi limba străină), ceea ce a coincis și cu constatarea mea, însă acest aspect era de înțeles pentru că grupa a trebuit să se ajusteze la nevoile fiecărui membru, iar o persoană nu vorbea mai deloc limba engleză. De altfel, la autoevaluarea individuală (folosind o fișă cu structură dată de parteneriatul AECLIL), media punctajului înregistrat de grupul întreg de participanți a fost de 3,8 din maxim 4 la palierul „comportament în grup” și nimeni nu s-a autoevaluat pe această dimensiune cu mai puțin de 3 puncte (din 4 posibile pentru performanță superioară).

În concluzie, și în cazul acestui instrument de evaluare am exploatat mult mai mult dimensiunea formativă. Am constatat din nou că *în condițiile transparentizării așteptărilor și explicitării comportamentelor specifice*, chiar dacă pe o dimensiune relativ familiară pentru toate cadrele didactice, cea a cooperării în cursul activităților de învățare în grupuri, *cresc șansele ca participanții la procesul de învățare să performeze mai bine și să demonstreze comportamentele așteptate*.

Concluzie finală

În cadrul proiectului AECLIL s-au elaborat și testat o serie de instrumente de evaluare. Programul de formare continuă *CLIL prin CLIL* dezvoltat în cadrul acestui proiect urmărește să capaciteze cadrele didactice și formatorii să argumenteze pentru adoptarea CLIL în școlile lor, precum și să proiecteze și să realizeze unități de învățare CLIL în diverse cadre organizatorice/ instituții de învățământ. Livrat de două ori pentru două grupuri de participanți diferite ca și componență a grupului și pregătire lingvistică prealabilă, programul a reușit să testeze mai multe instrumente de evaluare, cu precădere în ceea ce privește dimensiunea lor formativă (atât ca instrumente de informare a unei mai bune învățări, cât și ca instrumente mijlocitoare de învățare).

Evaluarea în cadrul cursului *CLIL prin CLIL* s-a bazat pe trei modele teoretice utilizate conjugat, care au inspirat *proiectarea abordării generale a evaluării* (alinierea constructivă), *proiectarea instrumentului principal de evaluare* (taxonomia SOLO) și *încadrarea rezultatelor anticipate* ale cursului în ansamblul demersurilor la nivelul european de promovare a învățării integrate a conținuturilor și limbilor străine (modelul CBAL).

Atât grila de evaluare complexă CLIL, cât și fișa de autoevaluare/ monitorizare a comportamentului în grupurile cooperante s-au dovedit instrumente utile mai ales *din perspectiva evaluării formative și a evaluării ca formă de învățare*. Fiind aplicate preponderent în autoevaluare, s-a constatat funcția lor de *orientare* clară a învățării. Am constatat repetat că prezentarea și discutarea instrumentelor de evaluare la începutul programului de formare, sau anterior aplicării acestora, are efecte benefice asupra învățării. De asemenea, atunci când utilizăm *descriptori de performanță*, înțelegerea cursanților referitor la acești descriptori crește odată cu parcurgerea programului de formare, chiar și în cazul acelor descriptori care relevă performanțe pe palierul unor competențe specifice familiare (de exemplu, competențele de cooperare). Această înțelegere sporită probabil că are efecte asupra autoevaluării.

Ca o continuare a preocupărilor față de evaluarea formativă cu ajutorul grilelor de evaluare și a fișelor de autoevaluare/ monitorizare, pe viitorul apropiat îmi propun ca în cursul livrării programu-

lui de formare *CLIL prin CLIL* să construiesc și să aplic un demers prin care să pot testa ipoteza pe care am formulat-o referitor la relația dintre înțelegerea descriptorilor de performanță și acuratețea autoevaluării.

Bibliografie

1. Bennett, R.E. (2010) Cognitively Based Assessment of, for and as Learning (CBAL): A Preliminary Theory of Action for Summative and Formative Assessment, *Measurement: Interdisciplinary research and Perspectives*, 8:2-3, 70-91
2. Biggs, J. (1996) Enhancing teaching through constructive alignment, *Higher Education* 32: 347-364
3. Blumberg, P. (2009) Maximizing learning through course alignment and experience with different types of knowledge, *Innovative Higher Education*, 34:93-103.
4. CEDEFOP (2002) European Language Levels - Self-Assessment Grid, disponibil la <http://europass.cedefop.europa.eu/en/resources/european-language-levels-cefr> (accesat la 16.10.2012)
5. Gibbs, G., Simpson, C. (2004) Conditions under which assessment supports students' learning, *Learning and Teaching in Higher Education, Issue 1, 2004-05*
6. Kovacs, M., Văcărețu, A.S. (2010). Evaluarea autentică în sistemul de formare continuă a cadrelor didactice, ALSDGC România, disponibil la <http://www.alsdgc.ro/userfiles/Evaluarea%20Autentica%20Final%281%29.pdf> (accesat la 03.11.2012)
7. McNaught, C. (2011) A framework for assessment, disponibil la <http://www.cuhk.edu.hk/policy/assessment/SOLO-description.pdf> (accesat la 16.10.2012)
8. Rolheiser, C., Ross, J.A. (*fără dată*) Student self-evaluation. What research says and what practice shows, disponibil la http://www.cdl.org/resource-library/articles/self_eval.php (accesat la 16.10.2012)
9. Sava, S., Ungureanu, D. (2005). Introducere în educația adulților, Editura Mirton, Timișoara

Anexă. Grilă de (auto)evaluare CLIL

	5 Excelent	4 Foarte bine	3 Bine	2 Satisfăcător	1 Ne-satisfăcător	Punctaj	
Conținut	Utilizarea conceptelor de bază din disciplină (CLIL)	Formulează o definiție complexă, originală a CLIL în cca 200 cuvinte, în care identifică cel puțin patru trăsături esențiale ale CLIL.	Formulează o definiție corectă a CLIL utilizând unele formulări date în suportul de curs și adăugând unele elemente originale.	Identifică o definiție completă a CLIL din elementele date în materialele de lectură / suport de curs.	Identifică un element al unei definiții a CLIL date în materialele de lectură / suport de curs.	Nu identifică niciun element al unei definiții CLIL.	
	Aplicarea cunoștințelor în situații noi	Proiectează și este pe deplin pregătit să livreze un modul CLIL de cel puțin 15 ore în școala proprie.	Ajustează modulul/unitatea CLIL schițată în grup în timpul formării la nevoile elevilor proprii și este pregătit să demareze livrarea modulului.	Adaugă cel puțin trei elemente noi relevante (ajustate la nevoile elevilor proprii) la schița de design a modulului / unității CLIL realizată în grup în timpul formării.	Adaugă cel puțin un element nou relevant la schița de design a modulului CLIL realizată în grup în timpul formării.	Nu adaugă niciun element nou relevant la schița de design a modulului CLIL realizată în grup în timpul formării.	
	Creativitate	Formulează patru argumente valide și foarte convingătoare în favoarea adoptării CLIL în propria școală.	Formulează trei argumente valide și convingătoare în favoarea adoptării CLIL în propria școală.	Formulează două argumente valide în favoarea adoptării CLIL în propria școală.	Formulează un argument în favoarea adoptării CLIL în propria școală.	Nu formulează niciun argument în favoarea adoptării CLIL în propria școală.	

	5 Excelent	4 Foarte bine	3 Bine	2 Satisfăcător	1 Ne-satisfăcător	Punctaj
Limbă (engleză)	Compre-hensiune orală și/sau a unui text scris	Înțelege (în mesaj scris și oral) toată comunicarea esențială specifică CLIL în limba străină.	Înțelege (în mesaj scris și oral) majoritatea comunicării esențiale specifice CLIL în limba străină.	Înțelege (în mesaj scris și oral) o mică parte din comunicarea esențială specifică CLIL în limba străină.	Înțelege (în mesaj scris și oral) câteva elemente de vocabular specifice CLIL în limba străină.	Nu înțelege (în mesaj scris sau oral) niciun element de vocabular specific CLIL în limba străină.
	Utiliza-rea limbii străine în vorbire/ comu-nicare scrisă	Argumentează clar oral sau în scris în limba străină în favoarea adoptării CLIL în școala sa.	Exprimă cel puțin două argumente în limba străină (oral sau în scris) în favoarea adoptării CLIL în școala sa.	Exprimă cel puțin un argu-ment în limba străină (oral sau în scris) în favoarea adoptării CLIL în școala sa.	Exprimă un argument în favoarea adoptării CLIL în școala sa parțial în limba română, parțial în limba engleză (oral sau în scris).	Nu utilizează în vorbire sau în comunicare scrisă niciun element de vocabular specific CLIL în limba străină.
	Utiliza-rea limbii străine în scriere	Realizează independent o schiță de design pentru un modul CLIL în limba străină.	Realizează majoritatea elementelor schiței de design în limba străină, sprijinit de formator/ colegi.	Contribuie cu cel puțin o propoziție relevantă și corect scrisă la schița de design CLIL în limba străină.	Contribuie în scris cu cel puțin o propoziție relevantă la schița de design CLIL în limba străină.	Nu folosește în scris nici un element de vocabular CLIL în limba străină.
	Utilizarea limbii străine în inter-acțiune orală	Interacționează foarte eficient cu membrii grupului prin intermediul limbii străine.	Interacționează cu membrii grupului adec-vat și relevant prin intermediul limbii străine.	Interacționează cu membrii grupului în comunicare referitoare la CLIL prin intermediul limbii străine de cel puțin două ori.	Interacționează cu membrii grupului prin intermediul limbii străine de cel puțin două ori.	Nu interacționează deloc cu membrii grupului prin intermediul limbii străine.

	criterii	5 Excelent	4 Foarte bine	3 Bine	2 Satisfăcător	1 Ne- satisfăcător	Punctaj
Cooperare	Cooperare în vederea înțelegerii comune	Întotdeauna se asigură că membrii grupului au o înțelegere corectă comună a sarcinii înainte de a începe rezolvarea ei.	Majoritatea timpului se asigură că membrii grupului au o înțelegere comună corectă a sarcinii înainte de a începe rezolvarea ei.	Câteodată se asigură că membrii grupului au o înțelegere comună corectă a sarcinii înainte de a începe rezolvarea ei.	Își amintește să verifice, cel puțin o dată, că membrii grupului au o înțelegere comună corectă a sarcinii înainte de a începe rezolvarea ei.	Nu se asigură niciodată că membrii grupului au o înțelegere comună corectă a sarcinii înainte de a începe rezolvarea ei.	
	Centrare pe sarcină	Întotdeauna este centrat pe sarcină.	Majoritatea timpului este centrat pe sarcină.	Câteodată se concentrează pe sarcină.	Se concentrează pe cel puțin o sarcină.	Niciodată nu se concentrează pe sarcină.	
	Ascultare activă	Întotdeauna ascultă / participă activ când au loc discuții relevante în grup.	Ascultă / participă activ majoritatea timpului când au loc discuții relevante în grup.	Câteodată ascultă / participă activ când au loc discuții relevante în grup.	Câteodată ascultă / participă la discuțiile relevante în grup.	Niciodată nu ascultă/ participă la discuțiile care au loc în grup.	

Conținut : _____ Limbă: _____

Cooperare: _____ **Punctaj total** (din max. 50): _____

Învățare neconvențională – o experiență CLIL

Anca Petriuc, profesor, Colegiul Tehnic Energetic, Cluj-Napoca

R

Rezumat

Proiectul AECLIL realizat în colaborare cu Asociația LSDGC România și implementat la Colegiul Tehnic Energetic a avut ca scop dezvoltarea limbajului tehnic în limba engleză la elevii cu vârste cuprinse între 16 și 18 ani. Unitatea de învățare CLIL „Surse neconvenționale de energie” a fost structurată pe durata a 11 ore și s-a utilizat o grilă de evaluare care a avut în vedere 3 aspecte ale activității desfășurate: din punct de vedere lingvistic însușirea corectă a termenilor tehnici, din punct de vedere științific prezentarea logică și coerentă a fenomenelor și din punct de vedere al cooperării gradul de implicare al elevilor.

Proiectul a urmărit ca elevii să conștientizeze necesitatea cunoașterii limbii engleze și îmbunătățirea limbajului tehnic în limba engleză prin activități de citire, înțelegere, vorbire, scriere pe baza materialelor realizate. Prin rezultatele obținute și activitățile desfășurate proiectul a avut un impact pozitiv la nivelul claselor de elevi.

Introducere

Abordarea conținuturilor referitoare la sursele de energie din cadrul disciplinei „Producerea energiei electrice” prin intermediul unui modul CLIL a fost o provocare pentru mine și o experiență utilă pentru elevi.

Am considerat că introducerea unor texte, prezentări și filme în limba engleză în învățarea despre sursele neconvenționale de energie va duce la creșterea motivației elevilor în aprofundarea și înțelegerea fenomenelor prezentate, pe de o parte, și însușirea unor cuvinte și expresii în limba engleză, formarea exercițiului de comunicare în limba engleză, pe de altă parte.

Pentru aceasta am început cu proiectarea unității de învățare, a modalităților de evaluare, am continuat cu implementarea acestora la clasa a XII-a în perioada octombrie-decembrie 2011, completarea fișelor de evaluare pe parcursul implementării, a fișei de autoevaluare de la final și a grilei de evaluare a întregului modul.

La finalul implementării, elevii au completat un chestionar de satisfacție care, împreună cu propriile mele reflecții, a condus la unele modificări în proiectul unității de învățare, modificări în textul documentelor scrise folosite ca materiale în cadrul cursului și modificări ale grilei de evaluare a modulului. Cea de-a doua implementare s-a desfășurat la clasa a XI-a în perioada martie-mai 2012, conținuturile fiind asimilate mult mai bine de către elevi.

Proiectarea unității de învățare

În cadrul subiectului „Mediul și producerea energiei curate” am structurat unitatea de învățare „Surse neconvenționale de energie” pe durata a 11 ore, urmărind atingerea următoarelor obiective:

- să învețe cuvinte / expresii în limba engleză relaționate la subiectul propus;
- să explice semnificația factorilor care determină poluarea aerului, apei și solului;
- să caute informații referitoare la un anumit subiect (aer, apă, sol, energie curată) din surse de informare cât mai diferite;
- să analizeze importanța energiei regenerabile;
- să comunice în limba engleză folosind cuvinte/expresii relaționate la mediu și energie neconvențională;
- să colaboreze cu succes în cadrul grupului.

Ca produse finale ale modului CLIL s-au realizat prezentări PowerPoint despre energia curată („Clean Energy”) și fiecare elev a completat un jurnal al energiilor neconvenționale conform unei machete furnizate la începutul cursului .

Metodologia de predare-învățare utilizată a fost variată: de la explicațiile profesorului pentru descrierea anumitor fenomene la activități individuale, în perechi și grup, de la citirea activă a unui text scris la prezentări multimedia și căutarea informațiilor prin intermediul computerului și conexiunii la Internet.

Instrumentele de evaluare propuse pe parcursul unității de învățare au îmbinat testarea clasică a noțiunilor însușite, a semnificației anumitor termeni (pe baza fișelor de lucru aferente materialului parcurs) cu interevaluarea individuală (pe baza jurnalului). Ca metode alternative de evaluare am folosit tabelul SINELG, ciorchinele, dileme relaționate la poluare, completarea și prezentarea fețelor cubului. La finalul implementării modului CLIL, elevii s-au autoevaluat pe baza unei fișe care centralizează și sintetizează noțiunile și principiile de funcționare învățate și de asemenea pune accent pe gradul de însușire a vocabularului tehnic în limba engleză, având ca punct de plecare jurnalul completat pe parcursul desfășurării activităților.

Documentele și materialele utilizate în parcurgerea acestui modul CLIL au fost dicționare român-englez și englez-român, reviste, fișe de lucru, filme, prezentări PPT despre surse de energie regenerabilă.

Cele 11 lecții au cuprins activități diverse cu conținut variat și cu grad de dificultate crescător în ceea ce privește însușirea limbajului specific în limba engleză. Primele trei ore ale modului au avut ca suport de curs un material tipărit în limba engleză, fiind mai ușor de asimilat pentru elevi, următoarele 4 ore au avut ca suport de curs un material audio-video, care a necesitat o atenție sporită din partea elevilor, iar în ultimele 4 ore accentul a fost pus mai mult pe procesarea informațiilor și comunicare în limba engleză.

Lecția 1: Atmosfera

Lecția 2: Apa

Lecția 3: Solul

Lecția 4: Energia solară

Lecția 5: Producerea energiei solare

Lecția 6: Energia eoliană

Lecția 7: Producerea energiei eoliene

Lecția 8: Activitate de cooperare în grup: elevii au lucrat în grup pentru completarea celor 6 fețe ale unui cub cu următoarele cerințe:

- *Descrie energia solară și eoliană*
- *Compară energia solară cu cea eoliană*
- *Asociază energia solară și eoliană*
- *Analizează energia solară și eoliană*
- *Forme de utilizare a energiei solare și eoliene*
- *Argumente pro și contra*

Lecția 9 : Energia valurilor și a mareelor

Lecția 10: Energie curată – pregătirea prezentărilor despre energie curată

Lecția 11: Energie curată – prezentări ale produselor finale

Bibliografia modului CLIL a inclus un material scris primit de fiecare elev pentru a învăța mai ușor în limba engleză cuvinte și expresii tehnice specifice mediului și poluării, precum și filme cu scopul dezvoltării abilităților de identificare și înțelegere a expresiilor în limba engleză, prin video-audiții.

Activitățile dezvoltate au fost *individuale*, de studiu pe baza materialelor scrise, *în perechi*, de identificare a elementelor componente ale centralelor electrice pe baza materialelor video și *în grup* de realizare și prezentare a cubului și produsului final- prezentarea PowerPoint a energiilor curate. Au fost exploatate metodele didactice care utilizează strategii de învățare cu potențial în dezvoltarea gândirii critice cum ar fi ciorchinele, Știu-Vreau să știu-Am învățat, citirea unui text utilizând semnele SINELG, brainstorming, metoda cubului, metoda jurnalului.

Evaluarea unității de învățare

De la început elevii au fost anunțați că există o grilă de evaluare (a se vedea Anexa), care are în vedere trei aspecte ale activității desfășurate:

- din punct de vedere lingvistic: însușirea corectă a termenilor tehnici,
- din punct de vedere științific: prezentarea logică și coerentă a fenomenelor,
- din punct de vedere al cooperării: gradul de implicare a elevilor și eficiența comunicării între elevi.

Criteriile de evaluare din cadrul grilei au fost defalcate pe asimilarea conținutului (concepte de bază/principii și elaborarea explicațiilor referitoare la sursele de energie regenerabile) și dezvoltarea limbajului tehnic în limba engleză (acuratețea vocabularului, fluența vorbirii și ușurința interacționării cu ceilalți).

La finalul fiecărei lecții, elevii au completat un test de verificare a cunoștințelor nou însușite în limba engleză. Acestea au fost concepute fie ca dileme (jocuri de rol), fie ca teste scrise cu propoziții lacunare, propoziții adevărate sau false, spații de completare ca în exemplul prezentat în tabelul 1 mai jos.

Tabel 1. Exemplu de test de verificare/ Fișă de lucru

WORKSHEET 2		
<i>Do we know air?</i>	<i>True</i>	<i>False</i>
1. The atmosphere is the “warm blanket” of the planet.		
2. The atmosphere is the layer around the Earth where weather is shaped.		
3. Oxygen is the most common gas in the atmosphere.		
4. The oxygen and carbon dioxide in the air are in constant circulation due to the plants and the animals.		
5. Without air, the Earth would be a desert planet.		

<i>Why does the Earth need its atmosphere? Only six statements of the nine listed in the boxes below are true about the atmosphere. Write the correct answers.</i>		
1.....		
2.....		
3.....		
4.....		
5.....		
6.....		
Makes our weather and climate possible.	Provides people with building materials.	Makes breathing possible.
Provides people with natural gas.	Plays a key role in the water cycle.	Spreads smells and sounds.
Is the media where photosynthesis takes place.	Allows burning to take place.	Is the environment for all living species.

Pentru a dezvolta limbajul tehnic și exercițiul comunicării în limba engleză, un rol important l-a avut aplicarea metodei cubului ca strategie de învățare prin colaborare în cadrul grupurilor eterogene de elevi pe tema descrierii, comparării, asocierii, analizării și utilizării energiei solare și eoliene.

Cea mai eficientă metodă de evaluare, atât a conținutului științific cât și a dezvoltării limbajului tehnic în limba engleză, a fost cea a interevaluării prin intermediul jurnalului energiilor neconvenționale (conform exemplului din tabelul 2 de mai jos). Fiecare elev completează jurnalul în clasă la punctele corespunzătoare subiectului discutat și a filmelor vizionate, iar ca temă de casă un alt coleg corectează cele scrise de el utilizând bibliografia recomandată, dicționare sau alte surse de informare pe Internet.

Tabel 2. Exemplu de jurnal de învățare utilizat la modulul „Surse neconvenționale de energie”

WORKSHEET 9 JOURNAL OF RENEWABLE ENERGY		
No.	Topic	Correction of the topic
1	Write 4 sentences about solar energy (underline advantages and disadvantages)	
2	General function of solar power plant	
3	The role of the components in a solar power plant	

Pe parcursul întregului proces de învățare prin tipurile de activități realizate și metodele alternative de evaluare a acestora (completarea tabelului SINELG, ciorchinele, fețele cubului, prezentarea dilemelor) am încercat să încurajez autonomia în învățare, dezvoltarea gândirii critice la elevi și să stimulez colaborarea în grup. Am observat o creștere a interesului elevilor în a căuta informații din cât mai multe surse de informare care a dus la o învățare temeinică.

Reflecții asupra implementării unității de învățare

În urma aplicării unui chestionar elevilor cu scopul de a afla opiniile lor relativ la parcurgerea și implementarea modulului CLIL am constatat următoarele:

- experiența învățării prin modul CLIL a fost foarte importantă pentru 7 elevi, importantă pentru 14 și parțial importantă pentru 1 elev;
- elevii s-au simțit confortabil în cadrul discuțiilor și a activităților în grup deoarece învățau unii de la alții expresii în limba engleză (foarte confortabil 4 elevi, confortabil 14 elevi și parțial confortabil 4 elevi);
- au considerat foarte important în cadrul modulului CLIL să dețină un vocabular bogat în limba engleză (20 elevi), să reformuleze cu propriile cuvinte (12 elevi), să improvizeze (16 elevi), să pronunțe corect cuvintele (16 elevi), să-i verifice pe ceilalți (12 elevi);

- cele mai bune strategii utilizate pentru îndeplinirea sarcinilor de lucru au fost să folosească exemplele prezentate de profesor (16 elevi au considerat folositor, 6 elevi aproape folositor), să răspundă la întrebările profesorului (12 elevi au considerat folositor, 10 elevi au considerat aproape folositor), să răspundă la întrebările colegilor (7 elevi au considerat folositor, 10 elevi au considerat aproape folositor, 5 elevi au considerat nu așa de folositor);
- acest modul a îmbunătățit abilitatea de exprimare în limba engleză foarte mult pentru 6 elevi, suficient pentru 12 elevi și puțin pentru 4 elevi;
- problemele întâmpinate de elevi au fost referitoare la înțelegerea materialelor scrise în limba engleză din cadrul bibliografiei;
- la întrebarea dacă le-a plăcut această experiență toți au răspuns afirmativ, argumentând că „a fost greu, dar a fost interesant”, iar la întrebarea dacă ar avea de ales între un modul convențional și unul CLIL ce ar alege, elevii au răspuns: „prefer CLIL deoarece este ceva nou, este mai interesant, mă ajută să învăț și limba engleză.”

Concluzie

Modulul CLIL implementat la Colegiul Tehnic Energetic a avut ca scop dezvoltarea limbajului tehnic în limba engleză la elevii cu vârste cuprinse între 16 și 18 ani. Unitatea de învățare CLIL „Surse neconvenționale de energie” a fost structurată pe durata a 11 ore și s-a utilizat o grilă de evaluare care a avut în vedere 3 aspecte ale activității desfășurate: din punct de vedere lingvistic însușirea corectă a termenilor tehnici, din punct de vedere științific prezentarea logică și coerentă a fenomenelor și din punct de vedere al cooperării gradul de implicare al elevilor.

Prin rezultatele obținute și activitățile desfășurate, proiectul a avut un impact considerabil la nivelul claselor de elevi. S-a observat o mai bună implicare a acestora în cadrul lecțiilor datorită responsabilizării lor prin diferite activități de cercetare a unei teme, de joc de rol și de implicare în evaluare. Totuși, cel mai important lucru a fost utilizarea limbii engleze pe tot parcursul modului, fapt care i-a motivat pe elevi să învețe mai bine deoarece era necesar să cunoască foarte bine conținuturile în limba română pentru a putea conversa în limba engleză referitor la subiectele abordate. Pe lângă acest lucru, toate materialele din bibliografie au fost în limba engleză, fapt care a dus la o dezvoltare considerabilă a vocabularului în limba engleză.

Dacă unitatea de învățare ar fi fost tratată în mod obișnuit în limba română, ar fi lipsit acest element de îmbogățire a limbajului în limba engleză și în plus elevii nu ar fi fost într-atât de motivați în a studia individual temele referitoare la energii regenerabile cu scopul câștigării unei competiții informale în cadrul prezentărilor.

Bibliografie

1. Cerghit, I.. (2002). *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*. București, Editura Aramis
2. Oprea, C.L.. (2006). *Strategii didactice interactive*. București, E.D.P.
3. Steele, J., Meredith, K. S., Temple, C., (1998), *Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice*, vol. I și II, Editura Educația 2000+, București

Anexă. Grila de evaluare a unității CLIL *Unconventional energy*

	Criteria	5 excellent	4 good	3 satisfactory	2 almost satisfactory	1 unsatisfactory	Score
Content	Basic concepts / Principles	Student correctly and thoroughly describes the principles and characteristics of renewable sources.	Student correctly describes the principles and characteristics of renewable sources.	Student contributes some correct information to describe the principles and characteristics of renewable sources.	Student contributes few information to describe the principles and characteristics of renewable sources.	Student doesn't contribute any information or work to describe the principles and characteristics of renewable sources.	
	Elaboration	Well structured, correct and comprehensive explanation of renewable sources; excellent personal evaluation.	Generally well structured, correct and adequate explanation of renewable sources; good personal evaluation.	Sufficient explanation, with a limited number of errors of renewable sources; limited personal evaluation.	The explanation shows major deficiencies in terms of logical structuring and formulation of renewable sources.	The explanation is severely deficient in terms of logical structuring and formulation of renewable sources; no personal evaluation.	
Language	Accuracy and choice of words	Consistent grammatical control and appropriate use of vocabulary.	Good grammatical control and generally appropriate use of vocabulary.	A few mistakes in grammar and vocabulary use do not lead to mis-understanding.	Systematically makes mistakes in grammar and vocabulary use but the message is generally clear.	The systematic grammar mistakes and the narrow range of vocabulary make the message meaningless.	
	Fluency & Interaction	Can express him/herself with a natural flow and interact with ease.	Can express him/herself and interact with a good degree of fluency.	Can express him/herself and interact with a reasonable degree of fluency.	Can manage the discourse and the interaction with effort and must be helped.	Communication is totally dependent on repetition, rephrasing and repair.	

Content : _____

Language: _____

Total score: _____

Experiența aplicării instrumentelor de evaluare AECLIL în modulul *Pământul, casa noastră*

Dr. Carmen Maria Chișiu, expert în educație, membru ALSDGC, România

R

Rezumat

Pentru învățământul primar din România, Proiectul AECLIL¹ a fost aplicat ca modul, în cadrul unei discipline opționale, pe parcursul a zece ore. Tema modulului, Pământul, casa noastră, are conținuturi specifice domeniului științe - explorarea mediului și limbii engleze, ca limbă străină. Printr-o abordare interdisciplinară, s-a construit un curriculum integrat, fiind exersate și competențe din domeniile: dezvoltare personală, abilități practice, arte, educație pentru societate. Obiectivele propuse au vizat atât achizițiile de cunoștințe legate de reducerea, recuperarea, reciclarea și re folosirea materialelor, cât și competențe lingvistice și atitudini sociale. Parcurgerea unui curriculum integrat a dat posibilitatea evaluării dominant participative, cu accent pe evaluarea competențelor exersate. În lucrare vom prezenta: formele, metodele, instrumentele de evaluare folosite, rezultatele obținute de elevi în învățare, percepția profesorului și a elevilor față de metodele, instrumentele de lucru, modalitățile de organizare și mijloacele didactice folosite în procesul de învățare, percepția față de activitatea proiectului AECLIL în ansamblu.

Introducere

În abordarea AECLIL, conținutul diferitelor discipline însușit (parțial) într-o limbă străină conduce la o abordare pedagogică integrată. Elevii sunt implicați într-un proces în care utilizarea limbii străine este prilejul pentru a dobândi cunoștințe și competențe noi, așa încât să facă progrese în ambele sensuri: atât în ceea ce înseamnă competența lingvistică, cât și în conținutul disciplinei respective.

Pentru învățământul primar, proiectul s-a realizat prin introducerea modulului, în cadrul unei discipline opționale, pe parcursul a zece ore, elevilor de 9-11 ani. Tema modulului *Pământul, casa noastră*, propune conținuturi specifice domeniului științe - explorarea mediului și limbii engleze, ca limba străină. Obiectivele propuse elevilor au fost următoarele:

- să identifice modalități de a reduce, recupera, re folosii și recicla materiale;
- să sorteze și să recicleze hârtie, sticlă și plastic;
- să caute informații pe un anumit subiect legat de reducere, recuperare, re folosire, reciclare, accesând diferite surse de informare;

¹ Titlul oficial în limba engleză al proiectului „Evaluare în CLIL”, cu prescurtarea AECLIL. CLIL este acronimul de la „Content and Language Integrated Learning” (lb. engl) și se utilizează sub această formă și în literatură de specialitate din România, însemnând „Învățarea integrată a conținuturilor și limbii”.

- să comunice bazându-se pe construcții verbale și non-verbale, folosind vocabularul de bază legat de reducere, recuperare, refolosire, reciclare, în limba engleză;
- să identifice efectele reducerii, recuperării, refolosirii și reciclării de materiale;
- să analizeze efectele pe care le are indiferența oamenilor față de mediu;
- să formuleze sfaturi cu privire la protejarea mediului înconjurător;
- să proiecteze și să pregătească materiale vizuale (desene, simboluri, imagini, fotografii) care să sensibilizeze atitudinea oamenilor față de reducerea, reciclarea, recuperarea, refolosirea materialelor;
- să colaboreze cu succes cu colegii pentru realizarea diferitelor sarcini.

În prima etapă, anul școlar 2010-2011, activitățile s-au desfășurat cu trei clase:

- o clasă a III-a, 16 elevi, Colegiul Național Pedagogic Sibiu;
- o clasă a IV-a, 21 elevi, Școala cu cl. I-VIII Nr. 8 Mediaș;
- o clasă a IV-a, 28 elevi, Liceul de Artă, Sibiu.

Pentru anul școlar 2011-2012, proiectul a fost aplicat doar la o clasă a IV-a, 17 elevi, de la Liceul de Artă Sibiu. În această etapă, au fost utilizate: proiectarea didactică, fișele de lucru, instrumentele de evaluare revizuite pe baza feedback-ului primit din partea profesorilor și a elevilor după prima etapă de implementare a modulului.

Urmărind obiectivele enumerate, asumându-și rolul de facilitator al învățării, pe parcursul celor zece ore, cadrul didactic a folosit diferite modalități de organizare a activității: dominant muncă în grup, dar și activitate frontală și individuală, precum și o varietate de metode de predare, dominant interactive, încât să poată răspunde capacităților, nevoilor și intereselor diferite ale elevilor.

Ca instrumente de lucru au fost folosite: fișe de lucru, prezentări Power Point, albume, povestea Comoara Eco Piraților, harta Eco Piraților, chestionare, grafice de reprezentare a informațiilor obținute prin administrarea de chestionare, grafice de monitorizare a progresului personal, portofolii de grup. Elevii au realizat postere menite să contribuie la susținerea echilibrului ecologic, cuprinzând: imagini, simboluri, fotografii, grafice, hărți, organizatori grafici.

Forme, metode și instrumente de evaluare folosite

Proiectarea modulului, realizată interdisciplinar, facilitează exersarea dominant a competențelor și evaluarea dialogată, participativă, cu pronunțat caracter formativ.

Evaluarea dialogată și participativă este un proces în care trebuie negociate, între profesor și elev, diferitele interese, valori și puncte de vedere. Evaluarea participativă are la bază responsabilitatea împărtășită între elev și profesor. Se pune accentul pe cooperare, pe colaborare și pe procesul învățării. Elevul, ca evaluator, învață să cunoască și își construiește învățarea. Este stimulat activismul și implicarea atât în procesele de învățare, cât și în cele de evaluare (Chișiu, 2011).

Pe parcursul celor zece ore, ca instrumente de evaluare au fost folosite: matricile de evaluare continuă, matricile și graficele de monitorizare a propriului progres, realizate de elevi, grila pentru evaluarea finală, chestionarele de măsurare a gradului de satisfacție a profesorilor și a elevilor, participanți la proiect.

Matricile de evaluare continuă (Tabelul 1) au fost folosite de profesori, pentru a monitoriza, prin observare, apreciere și înregistrare repetată, evoluția performanțelor elevilor la nivelul următoarelor subcompetențe (Sc):

- Sc.1. Folosirea cuvintelor învățate, despre recuperare, reciclare, refolosire, reducere, în propoziții simple
- Sc.2. Identificarea informațiilor relevante, despre recuperare, reciclare, refolosire, reducere, accesând surse variate
- Sc.3. Întreținerea unui dialog
- Sc.4. Înțelegerea mesajelor orale
- Sc.5. Citirea cu voce tare a unui text familiar
- Sc.6. Înțelegerea unui text audiat
- Sc.7. Cooperarea pentru îndeplinirea sarcinilor de grup
- Sc.8. Monitorizarea propriului progres.

Tabelul 1. Matrice de evaluare continuă

Nr. crt.	Numele elevului	Sc.1.	Sc.2	Sc.3	Sc.4	Sc.5	Sc.6	Sc.7	Sc.8	Aprecieri, recomandări
1										
2										
...										

Pe parcursul celor zece ore, profesorul a completat pentru fiecare elev câte un rând dintr-o astfel de matrice. Folosind simboluri, culori diferite, date, în funcție de stilul de lucru propriu, a făcut aprecieri cu referire la evoluția subcompetențelor exersate, de câte ori elevul manifesta un comportament relevant. Analizând pe verticală rezultatele obținute, profesorul își dă seama care din subcompetențele vizate, la nivel de clasă, nu au fost realizate, într-o măsură care să îl mulțumească și își propune să le exerseze în următoarele activități. Analizând pe orizontală, a putut aprecia nivelul de internalizare a subcompetențelor de către fiecare elev, a putut oferi un feedback, a putut face *aprecieri și recomandări* necesare pentru un program de dezvoltare sau compensare.

Evaluarea, abordată în acest mod, dă posibilitatea profesorului, ca la finalul modulului, să poată face aprecierea obiectivă a gradului de manifestare a competențelor exersate.

Matricile și graficele realizate de elevi (Tabelul 2) au fost folosite pentru autoevaluarea și monitorizarea progresului realizat la nivelul competenței lingvistice, exprimată prin numărul de cuvinte, propoziții achiziționate, în patru activități de autoevaluare (I-IV) desfășurate pe parcursul celor zece ore. Pentru monitorizarea propriului progres, fiecare elev avea de scris toate cuvintele și propozițiile pe care și le amintește din temele parcurse. Fiecare oră parcursă a însemnat noi cuvinte și noi propoziții utilizate. Prin autocorectare, cu participarea și sub observarea directă a colegului, având voie să consulte caietele, fișele de lucru, dicționarul, fiecare elev avea de corectat ceea ce a scris și de completat matricile.

Tabel 2. Autoevaluare

Auto-evaluare																							
I																							
II																							
III																							
IV																							
V																							

Fiecare elev a avut două astfel de matrici: una pentru cuvinte și una pentru propoziții. Au colorat individual (cu sprijin dinspre colegul de bancă sau profesor) un număr de pătrățele egal cu numărul de cuvinte și propoziții corect utilizate, pe parcursul activității. După fiecare completare, elevii aveau de apreciat evoluția de la un exercițiu la următorul, răspunzând la întrebările:

- Ai înregistrat progres?
- În ce măsură?
- Cum îți explici evoluția?

De asemenea evaluarea continuă, realizată după fiecare activitate din cadrul celor zece ore realizată prin: autocorectarea exercițiilor cu sprijinul colegului de bancă, compararea răspunsurilor obținute (cu cele ale colegului sau cu cele obținute de perechea vecină, în condițiile activității în perechi), prezentarea în fața clasei a produselor obținute, a putut fi folosită pentru observarea gradului de manifestare a competențelor exersate.

Grila pentru evaluarea finală cuprinde competențe și subcompetențe, exprimate prin criterii, pe cinci niveluri de performanță: Excelent, Bine, Satisfăcător, Aproape satisfăcător, Nesatisfăcător care au vizat:

I. Cunoștințele

- Folosirea cuvintelor învățate despre recuperare, reciclare, re folosire în propoziții simple;
- Identificare informațiilor accesând surse variate;

II. Competențele lingvistice: vorbit, scris, citit, înțelegere;

- Întreținerea unui dialog;
- Înțelegerea mesajelor orale referitoare la recuperare, reciclare, re folosire;
- Citirea cu voce tare a unui text familiar;

III. Creativitatea:

- Originalitatea în pregătirea și execuția produselor (desene, simboluri, imagini, fotografii), pentru a crește gradul de conștientizare a necesității vieții ecologice;

IV. Capacitatea de autoevaluare a propriului progres;

V. Capacitatea de lucru în echipă:

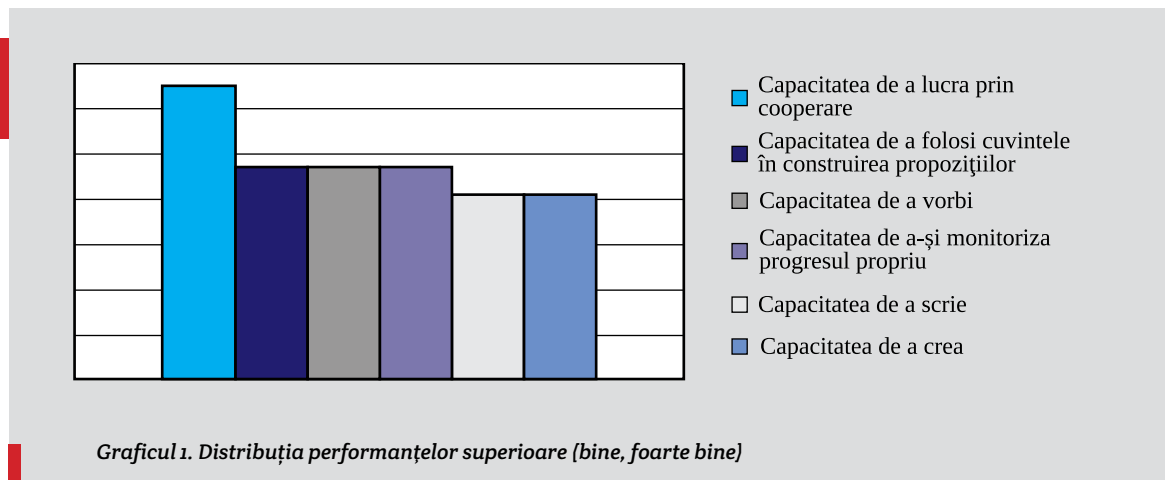
- Cooperarea pentru îndeplinirea sarcinilor de grup.

Pentru realizarea evaluării finale și completarea grilei, profesorul a luat în considerare aprecierile realizate pe parcursul celor zece ore, rezultatele autoevaluării realizate de elevi, precum și rezultatele analizei produselor realizate de elevi (postere, portofolii).

Vom prezenta rezultatele obținute de elevii care au parcurs modulul în ultima etapă. Competențele vizate de referă la dialogarea, citirea, scrierea, înțelegerea cuvintelor, propozițiilor, mesajelor referitoare la tema: reciclare, re folosire, reducere, recuperare a materialelor și echilibru ecologic, folosind limba engleză. Din cei 17 elevi, performanțe superioare, bine și foarte bine, au fost obținute astfel (Graficul 1):

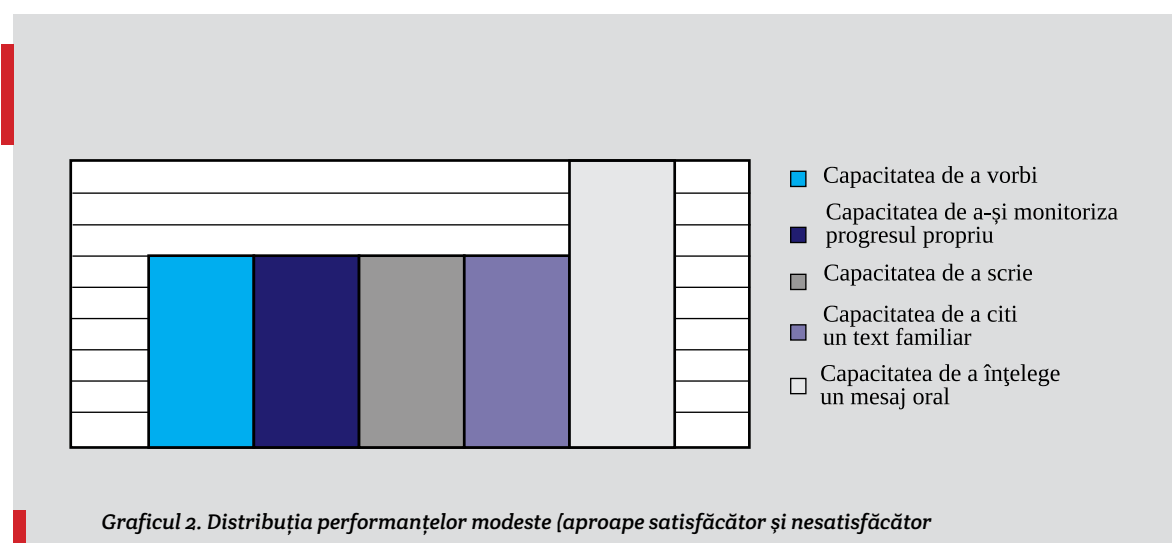
- cei mai numeroși, 11 elevi, au realizat performanță la nivelul bine și foarte bine pentru capacitatea de a lucra prin cooperare;
- 8 elevi au realizat performanță la nivelul bine și foarte bine, în folosirea cuvintelor în construirea propozițiilor, capacitatea de a vorbi, de a scrie, capacitatea de a-și monitoriza progresul propriu;
- 7 elevi au realizat performanță la nivelul bine și foarte bine, capacitatea de a scrie;

- 6 au realizat performanță la nivel bine și foarte bine pentru capacitatea de a înțelege mesajul oral.



Performanțe modeste, la nivel aproape satisfăcător și nesatisfăcător, au fost obținute în felul următor (Graficul 2):

- 2 elevi au manifestat la nivel aproape satisfăcător capacitatea de a vorbi, de a scrie, de a citi un text familiar despre reciclare, re folosie, recuperare, de a-și monitoriza propriul progres;
- 3 elevi au manifestat la nivel aproape satisfăcător și nesatisfăcător capacitatea de a înțelege un mesaj oral.



Chestionarele, pentru profesori cât și cele pentru elevi, au fost folosite pentru a afla gradul de satisfacție oferit de proiect, modul în care a fost percepută activitatea, în ansamblu. Profesorii apreciază experiența acumulată cu ocazia activității în cadrul proiectului:

- deosebit de interesantă și trainică, prin metodele și tehnicile folosite, prin abordarea interdisciplinară a activității de predare-învățare;
- formele de evaluare, metodele, instrumentele de evaluare folosite, pe parcursul activității, au dat posibilitatea observării și aprecierii succesive a evoluției fiecărui elev;

- feedback-ul, permanent oferit, precum și autoevaluarea au oferit posibilitatea obținerii succesului în învățare;
- utilă pentru activitatea viitoare, în predarea limbii engleze;
- în ansamblu, activitatea a fost motivantă și entuziastă pentru participanți: elevi și profesori;

Ce apreciază profesorii că a fost dificil:

- adecvarea vocabularului la nivelul de înțelegere al elevilor;
- construirea curriculumului integrat; uneori combinarea conținuturilor cu cunoștințele de limbă;
- foarte rar, unele conținuturi au fost dificile pentru elevi.

Elevii apreciază:

- în totalitate, activitatea proiectului ca fiind interesantă;
- dialogul și interviurile cu colegii, schimburile de idei cu profesorul;
- cel mai confortabil s-au simțit în schimbul oral de idei cu colegul de bancă și în activitățile de grup;
- activitățile plăcute: s-au jucat; au lucrat în grup, au avut teme deosebite, s-au întâlnit la domiciliu pentru a lucra la proiecte;
- ca fiind dificil să înțeleagă unele mesaje orale.

Concluzii

Evaluarea realizată, folosind formele, metodele și instrumentele descrise, are la bază un proces: observarea evoluției de-a lungul celor zece ore și nu evaluarea doar a produselor realizate și a manifestării elevului într-un moment unic.

Din răspunsurile exprimate de elevi și de profesori la chestionare, a rezultat faptul că feedback-ul, oferit individual, direct și prompt, a asigurat motivarea, care reprezintă un element crucial în sprijinirea elevilor pentru a învăța cu succes.

Atât profesorii, cât și elevii apreciază activitatea proiectului ca fiind plăcută, motivantă, interesantă, deosebită, utilă prin faptul că oferă posibilitatea exersării atât a limbii, cât și a unor competențe aplicabile în contextul vieții reale.

Bibliografie

1. Chișiu, C.M.(2011). *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării. Note de curs*. Sibiu, Editura Universității Lucian Blaga
2. Popa, C. M. (2009). *O școală orientată spre elev. Elevul partener activ în procesul propriei învățări*. București, Editura Aramis.
3. <http://www.aeclil.eu/article.asp?id=15> (accesat în 29.10.2012)

Metode CLIL de predare și evaluare

Prof. înv. primar Liana Pop, Colegiul Național „Emil Racoviță” - Cluj-Napoca

R

Rezumat

Nu numai profesorilor de limbi străine le revine un rol esențial în construirea unei Europe a multilingvismului. Dozând corect competențele lingvistice și cele pedagogice, învățătorii le pot trezi elevilor din ciclul primar un entuziasm pentru cunoașterea limbilor străine. Prin activarea aptitudinilor lor naturale pentru asimilarea limbilor la o vârstă fragedă, copiii dispun de mai mult timp pentru a învăța și, astfel, beneficiază de o experiență lingvistică și culturală care contribuie la creșterea încrederii în sine și la dezvoltarea lor generală (cognitivă, socială, acustică, lingvistică și personală) și îi determină să manifeste mai multă hotărâre și să participe mai activ.

Valorile promovate prin implementarea CLIL: îmbunătățirea în ansamblu a competențelor lingvistice în limba străină studiată, dezvoltarea abilităților de comunicare verbală, se încearcă a fi promovate în școlile românești prin activități didactice ocazionale CLIL în clasă, cursuri opționale, activități extrașcolare și diverse proiecte educaționale de schimb intercultural Comenius, eTwinning etc.

Introducere

Nu numai profesorilor de limbi străine le revine un rol esențial în construirea unei Europe a multilingvismului. Dozând corect competențele lingvistice și cele pedagogice, profesorii de la ciclul primar le pot trezi elevilor entuziasmul pentru cunoașterea limbilor străine, care îi va însoți pe tot parcursul vieții. Potrivit unei Comunicări a Comisiei Europene din 2008, intitulată *Multilingvismul: un avantaj pentru Europa și un angajament comun*, învățarea limbilor străine de la o vârstă fragedă poate avea efecte benefice importante asupra copiilor. Prin activarea aptitudinilor lor naturale pentru asimilarea limbilor la o vârstă fragedă, copiii dispun de mai mult timp pentru a învăța și, astfel, beneficiază de o experiență lingvistică și culturală care contribuie la creșterea încrederii în sine și la dezvoltarea lor generală (cognitivă, socială, acustică, lingvistică și personală) și îi determină să manifeste mai multă hotărâre și să participe activ la activitățile proiectelor internaționale.

Transformarea unei școli tradiționale, monolingve, într-o școală care să susțină educația CLIL prin lecții transdisciplinare are un impact important și puternic asupra activităților în clasă, organizării școlii, alcătuirii curriculum-ului și asupra modului în care școlile interacționează cu lumea din afară, pentru că educația CLIL modifică în mod drastic cadrul social și de învățare. În „Content and Language Integrated Learning”, David Marsh subliniază că tot curriculumul ar trebui reorganizat în așa fel încât, după ce se învață conținutul în limba principală sau în limba maternă, acesta imediat

trebuie predat și în limba secundară, iar activitățile proiectelor internaționale CLIL trebuie integrate în curriculum la decizia școlii, în activități didactice ocazionale CLIL în clasă, cursuri opționale, activități extrașcolare. În plus, limba străină este integrată într-o programă mai amplă, ce combină noțiunile legate de un anumit subiect cu dezvoltarea abilităților lingvistice, astfel încât sarcina cognitivă scăzută și modalitatea în care sunt dobândite cunoștințele să se consolidează reciproc.

În lucrarea de față voi descrie și analiza metodele CLIL de predare a unei discipline implementate astfel: în activități didactice ocazionale CLIL în clasă, în cadrul cursurilor opționale, în cadrul proiectelor multilaterale on-line eTwinning, al proiectelor multilaterale Comenius, precum și al activităților extrașcolare. Metode ca jocurile didactice, tehnici dramatice de predare, diferitele rebusuri, activitățile kinetice, proiectele tematice și cântecele se îngemănează într-o ordine prestabilită menită să îmbunătățească competențele lingvistice ale elevilor.

De asemenea, voi prezenta criteriile de evaluare utilizate în finalul acestor activități în vederea identificării parametrilor necesari în procesul de predare-învățare printr-o metodă bilingvă (chestionare, teste, fișe de lucru, portofoliile elevilor, postere, conferințele internaționale web-cam, expoziții, piese de teatru, participarea la proiectele eTwinning etc).

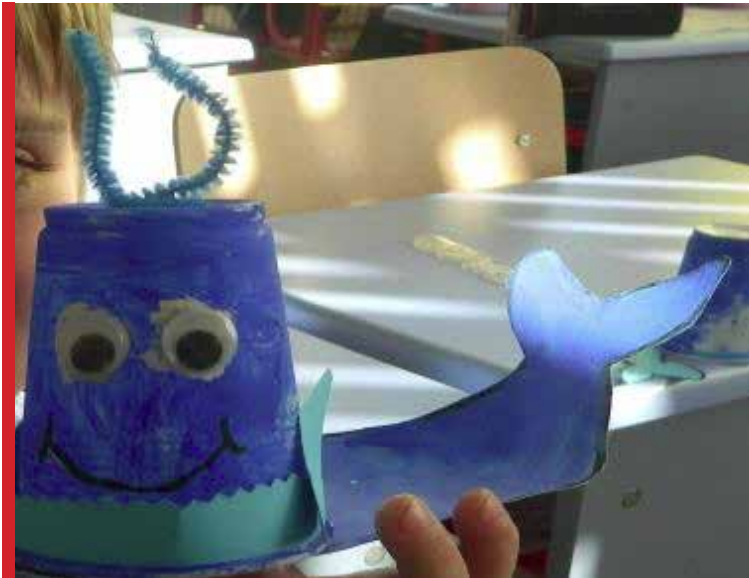
Predare-învățare în CLIL în ciclul primar

Cele două idei importante care stau la baza creării unui modul CLIL sunt abordarea temei studiate și faptul că elevii învață limba prin conținuturile unei discipline. În această lucrare voi prezenta metodele CLIL de predare și evaluare ale modului „Under the sea” abordat atât în cadrul unui curs opțional la clasa a II-a, cât și în cadrul unui proiect internațional eTwinning cu același conținut și care le-a oferit posibilitatea cadrelor didactice participante să învețe metode noi de predare CLIL, precum și să compare și să perfecționeze metode de evaluare CLIL. Când conținutul ales este interesant și abordat într-o manieră transdisciplinară, elevii vor fi mai motivați decât dacă conținutul ales vizează doar asimilarea unei reguli gramaticale. Pe de altă parte, dacă profesorul alege un conținut cu care elevii sunt deja familiarizați sau care a fost recent studiat la o disciplină, în limba maternă, elevii au toate premisele să învețe mai mult despre acel conținut în limba străină. Această familiarizare în prealabil cu conținutul ușurează procesul observării detaliilor și asocierilor dintre idei, pe care, de altfel, elevii le-ar fi omis sau uitat după un timp. Acesta a fost motivul pentru care am ales ca tema abordată de proiectul internațional eTwinning CLIL „Under the Sea” să fie animalele submarine, temă abordată în prealabil și la cunoașterea mediului în clasa a II-a. În plus, această temă e în consonanță cu particularitățile de vârstă ale elevilor, iar posibilitatea de a comunica despre acest subiect cu partenerii lor dintr-o școală din Italia a determinat îmbogățirea cu succes a vocabularului, precum și ameliorarea pronunției și a fluenței în limba engleză.

Învățarea unui subiect nou începe întotdeauna cu 5-10 termeni esențiali, cuvintele cheie ale modului. Asimilarea termenilor esențiali referitori la viața submarină s-a realizat transdisciplinar în cadrul a patru lecții de abilități practice care au avut ca temă confecționarea animalelor submarine: Whales made of small plastic cups (Balene din pahare de plastic), Toilet Paper Roll Octopus (Caracatițe din rolele de la sulul de hârtie igienică), Rainbow Fish Coffee Filter Craft (Peștele curcubeu din filtrele pentru cafea), Mosaic under the sea animals (animale submarine realizate prin tehnica mozaicului). Pe lângă pronunțarea numelui fiecărui animal submarin în engleză (rainbow fish, octopus, dolphin, turtle, shark, whale etc.) elevii au trebuit să denumească părțile componente

ale corpurilor acestora, iar cadrul didactic a folosit aceste cuvinte de mai multe ori pe parcursul lecțiilor. Astfel vocabularul elevilor în limba engleză a fost îmbogățit nu numai cu cuvinte ce aparțin disciplinei cunoașterea mediului, ci și cu cele care aparțin abilităților practice (taie, lipește, pliază, pictează, desenează).

Exemplu: Whales made of small plastic cups



Materials: a small plastic cup, blue paint, white chenille stems, large wiggly eyes, glue, blue construction paper.

Instructions

Paint the plastic cup blue. Let it dry. Cut out the whale's body from a sheet of blue paper. The whale's body should have a tail and fins. Poke a hole in the cup and put in chenille stems. Glue on the fins and the wiggly eyes. Draw a mouth.






În finalul celor patru lecții de abilități practice a existat un moment în care munca în echipă a fost valorificată la maximum, în sensul că elevii au realizat un panou CLIL unde, sub fiecare animal submarin confecționat, au lipit denumirea animalului în limba engleză. Se cunoaște faptul că lecțiile CLIL la elevii din ciclul primar sunt mai eficiente atunci când denumirile cuvintelor utilizate pe parcursul unui demers educativ sunt permanent afișate. Astfel panoul a devenit un veritabil material didactic pentru proiectul eTwinning „Under the sea”.

Jocurile de rol, folosirea marionetelor, dramatizările diferitelor povești tematice în limba engleză reprezintă metode atractive prin care se poate asimila conținutul unei discipline. În cadrul proiectului eTwinning „Under the sea” am adaptat povestea Rainbow Fish, transformând-o într-o piesă de teatru. Această piesă de teatru a stârnit într-un mod atractiv interacțiunea naturală în limba engleză, exersarea vocabularului și a pronunției într-o manieră contextualizată, achiziția de vocabular și de structuri noi, pe deplin contextualizat și un sentiment de încredere în abilitatea elevilor de a învăța o limbă străină.

Exemple de replici:

Fish 1: In the deep blue sea, there lives a fish [...] but the octopus disappeared into a dark cloud of ink. Suddenly, the little blue fish was back.

-  Blue Fish: Rainbow fish! Please, don't be angry! I just want one little scale.
-  Rainbow Fish: A very, very small scale. Why not? Here, I'll give you this one!
-  Blue Fish: Thank you, thank you very much! You are kind, Rainbow Fish.”

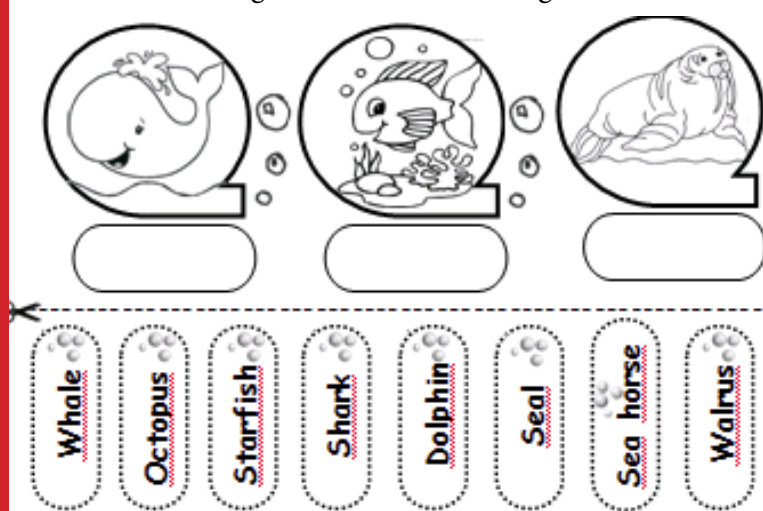
Majoritatea cuvintelor din piesa de teatru au fost de un real ajutor atunci când s-a realizat lecția de descriere a animalelor submarine în limba engleză. Cuvinte ca „scales”, „tail”, „fish”, „sea”, „little”, „big”, „sea”, „ocean” au apărut în fiecare descriere, propozițiile elevilor devenind din ce în ce mai lungi, iar fluența în limba engleză a crescut considerabil.

Când profesorul găsește un text CLIL, ca fragmentul din piesa de teatru prezentat anterior, primul lucru la care se gândește este cum să-l exploateze pentru ca elevul să-și însușească cu succes atât vocabularul în limba străină, cât și conținutul. Mai întâi, elevii trebuie să-și însușească vocabularul pentru a înțelege conținutul textului prin: exerciții de potrivire a cuvintelor cu definițiile acestora sau cu imaginea corespunzătoare, rebusuri, exerciții de completare a unui text lacunar, exerciții de ordonare a paragrafelor pentru a forma textul studiat sau exerciții de etichetare a imaginilor unui text cu paragrafele corespunzătoare. La fel am procedat atunci când am ales textul „Rainbow Fish” pentru a fi studiat. Elevii și-au reamintit denumirea animalelor tăind și lipind etichetele cu denumirile animalelor sub imaginea corespunzătoare, cerându-le să alcătuiască o propoziție cu fiecare cuvânt. În plus, am folosit din nou termenii „cut” (decupează) și „paste” (lipește) folosiți în predarea lecțiilor CLIL de abilități practice.

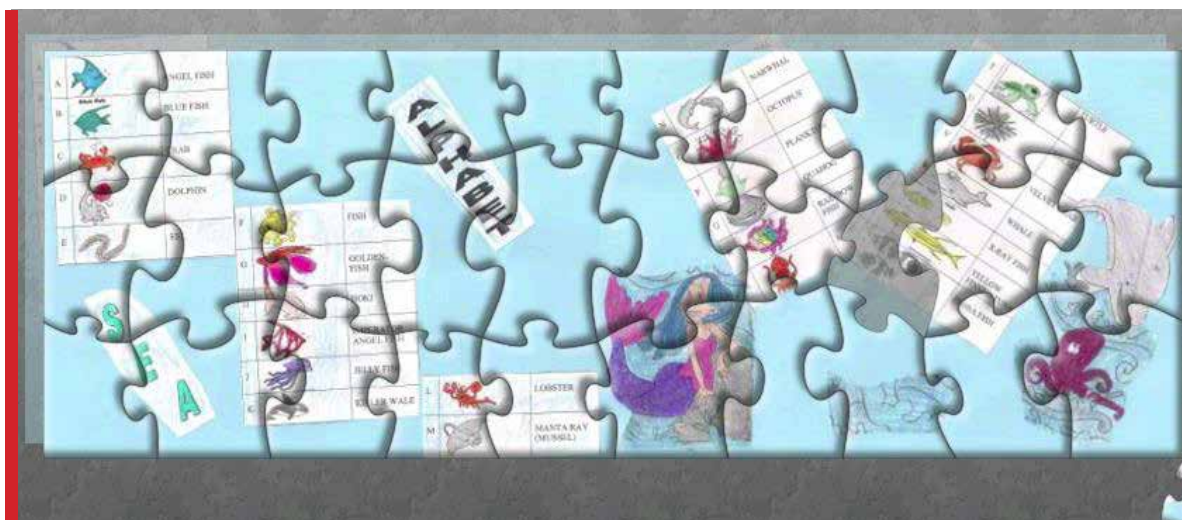
Profesorii parteneri ai proiectului eTwinning CLIL au creat un puzzle online, prin care elevii trebuiau să asambleze în așa fel piesele încât fiecare cuvânt scris în engleză să fie așezat lângă imaginea corespunzătoare (a se vedea imaginea de mai jos). Elevii au memorat astfel scrierea corectă a cuvintelor într-un mod atractiv. Acesta este un exercițiu care i-a ajutat să obțină calificative maxime la evaluarea prin teste scrise.

Toate aceste cuvinte care fac parte din vocabularul vieții submarine au

Cut the words and glue them under the right sea animal



fost cu succes reactualizate la începutul lecțiilor proiectului proiectului eTwinning „Under the sea” prin ceea ce numim jocuri CLIL kinestetice, prin care elevii asimilează cel mai bine informația prin mișcare și manipulare. Redăm mai jos două exemple de astfel de activități.



Insule de preferințe: Pe jos sunt puse foi cu litere din alfabet. Profesorul spune: „Zburați spre prima literă a animalului submarin preferat.” Cei aflați pe aceeași insulă (de ex. litera A), vor comunica, își vor motiva alegerea și apoi tot grupul va asculta pe rând ce a ales fiecare. Formulând motivarea animalului submarin ales, elevul își dezvoltă abilitățile de argumentare într-o limbă străină. Acest exercițiu-joc este o ocazie în care cadrul didactic poate pune întrebări care încurajează dezvoltarea unor abilități cognitive, inclusiv gândirea mai complexă, prin solicitarea răspunsurilor la întrebări care încep cu „de ce” sau „cum”.

Digits: Elevii se așează în cerc pe podea și, fără o ordine prestabilită, încep să numere de la unu la zece. Dacă doi sau mai mulți copii vorbesc în același timp, ies afară din joc și numărătoare începe din nou. Jocul se poate juca alternând setul de cuvinte pronunțate în limba engleză. Se pot alege în loc de termenii care denumesc numerele termeni din vocabularul submarin, animale din junglă, fructe, legume etc.

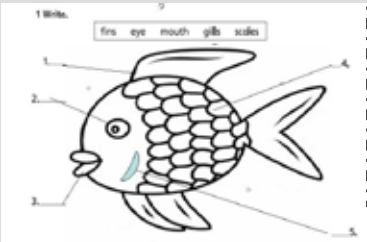
Predarea conținutului unei discipline CLIL prin intermediul cântecelor este o metodă excelentă care determină elevii să învețe și să memoreze cuvinte și expresii în altă limbă, îi familiarizează pe aceștia cu sunetele limbii engleze, cu ritmul și accentul englezesc. Intonarea însoțită de mișcări a cântecului „Under the Sea” a fost o oportunitate pentru elevi să interacționeze și să comunice în limba engleză, le-a transmis o atitudine pozitivă față de învățarea conținutului proiectului în limba engleză. Acest tip de activitate educațional-terapeutică (climatul afectiv educațional este plin de bună dispoziție) îmbină într-o structură unitară melodia cu conținutul literar, cât și mișcarea corespunzătoare vocabularului predat. Imaginile poetice ale cântecelor sunt transpuse în joc prin diferite mișcări specifice, potrivite cu posibilitățile copiilor. Cuvintele din astfel de jocuri muzicale sunt mai ușor reținute și pronunțate de elevi decât dacă ar fi învățate pe de rost dintr-o listă de cuvinte. Partenerii noștri eTwinning de la Scoala Istituto Comprensivo 2- Lavello, Italia, au realizat un minivideoclip karaoke al acestui cântec, elevii intonând cântecul urmărind versurile afișate pe ecran cu ajutorul video-proiectorului. Afișarea versurilor însoțite de imagini sugestive a condus la memorarea cântecului mai rapidă și conștientă, în sensul că elevii nu doar au memorat niște cuvinte sau fraze în limba engleză, dar sunt capabili să și le traducă.

Exercițiile de dezvoltare a inteligenței emoționale se pot folosi la orice disciplină, inclusiv în predarea limbii engleze. De exemplu, jocul „Fruit salad” (Salata de fructe) se poate folosi în cadrul lecțiilor de alimentație sănătoasă realizate prin abordarea CLIL, pentru ca elevii să-și însușească într-un mod atractiv și relaxant vocabularul în limba engleză legat de fructe și legume. Iată cum se poate realiza o astfel de activitate de învățare: copiii stau pe scaune într-un cerc mare. Fiecăruia i se dă o bucătică de hârtie pe care este scrisă denumirea unui fruct. Sunt cinci fructe diferite pe hârtie (apple, banana, orange, plum, nut). Liderul grupului stă în mijlocul cercului și nu are scaun. Liderul strigă numele unui fruct și acei elevi care au pe bilețel numele acelui fruct trebuie să-și schimbe locul pe scaun cât mai repede posibil. Liderul încearcă și el să-și găsească un scaun liber și elevul care rămâne fără loc va deveni liderul, adică acela care strigă numele fructului și astfel jocul continuă. Acest exercițiu l-am folosit la o lecție de cunoaștere a mediului despre alimentația sănătoasă pe care am susținut-o în limba engleză, dar l-am adaptat cu succes și în cadrul proiectului eTwinning „Under the sea”, schimbându-i titlul în „Fish salad” și folosind denumirile animalelor subacvatice în limba engleză. Rezultatele așteptate ale acestui joc sunt de a sparge gheața, evident, dar și de a înveseli și relaxa atmosfera clasei și, așa cum probabil vor observa profesorii de limbi străine, sunt excelente pentru fixarea unor termeni.

În predarea lecțiilor CLIL, atât conținutul, cât și limba sunt importante pentru învățare. Însă atunci când se evaluează elevii, conținutului ar trebui să i se dea prioritate. Am încercat să-i evaluez pe elevi concepând teste care au două părți: prima se referă la înțelegerea conținutului abordat și poate să conțină exerciții de completare a unui text lacunar, exerciții de stabilire a valorii de adevăr a unor propoziții (de tipul adevărat sau fals) sau exerciții de alegere a răspunsului corect. A doua parte a testului are o orientare mai mult lingvistică și conține întrebări care cer elevilor răspunsuri elaborate, necesitând folosirea corectă a regulilor gramaticale ale limbii. Pentru ilustrarea sarcinilor de evaluare, prezentăm exemplul de mai jos.

Label the picture with these words

1 Write: fins eye mouth gills scales




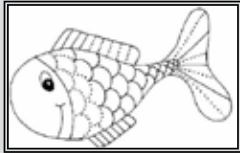
Complete the descriptions with the correct words:

It is a _____ animal.

It has got _____ scales.

It lives _____

True or false?	
<input type="checkbox"/>	Rainbow fish live in water.
<input type="checkbox"/>	Rainbow fish breathe with gills.
<input type="checkbox"/>	Rainbow fish have got scales.
<input type="checkbox"/>	Rainbow fish have got babies.
<input type="checkbox"/>	Rainbow fish have got a backbone. They are small vertebrates.
<input type="checkbox"/>	Rainbow fish eat only plants.



What do rainbow fish eat? _____

What colours are its scales? _____

Un mod interesant de a evalua elevii atât din punctul de vedere al înțelegerii conținutului predat, cât și al nivelului lingvistic asimilat este ceea ce numesc experții CLIL exercițiile „scaffolding”.

Sunt exerciții de eșafodaj în care li se cere elevilor să termine o „construcție” începută în prealabil de profesor, să descrie un obiect urmărind un model dat sau să termine propozițiile începute. Am folosit acest mod de a evalua elevii în finalul proiectului eTwinning „Under the Sea”, când le-am cerut să completeze niște cărțile ilustrate care descriau fiecare animal submarin studiat. Fiecare mini-carte are opt pagini. Pe fiecare pagină există imaginea animalului descris și sub fiecare imagine este scris începutul unei propoziții pe care elevii trebuie să o termine. Elevii au de completat propoziții despre ceea ce mănâncă animalul respectiv, despre ceea ce poate face sau nu, despre părțile componente ale corpului acestuia etc.

Exemplu:

The octopus is _____.

It can _____ *but it can't* _____.

The octopus eats _____.

The octopus lives _____.



Aceste mini-cărți au fost prezentate elevilor parteneri din Italia în cadrul ultimei conferințe webcam care, în final, s-a dovedit a fi o metodă eficace de a evalua atât conținutul asimilat de elevi, cât și fluența limbii vorbite și acuratețea pronunției, precum și - în ansamblu - abilitatea acestora de a discuta despre animalele subacvatice.

Multiplele aspecte ale abordării CLIL în cadrul cursurilor opționale la decizia școlii și în cadrul proiectelor școlare e-twinning sau Comenius pot prezenta numeroase avantaje: dezvoltă abilitățile de comunicare interculturală; îmbunătățește competențele lingvistice și de comunicare orală; încurajează formarea unor interese și atitudini multilingve; vine în completarea altor obiecte de studiu; oferă posibilitatea studierii conținutului din diferite perspective; diversifică metodele și tipurile de predare în clasă; consolidează motivația și încrederea celor care studiază atât în ceea ce privește limba străină, cât și obiectul predat.

Bibliografie

1. Coyle, D., P. Hood & D. Marsh (2010) *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press
2. Deas, P., Cousins, E. (2011) *The Big Interacting Teacher Manual*, Madrid
3. Deller, S. & C. Price (2007) *Teaching Other Subjects through English*.
4. Comenius in-service training course: *Teaching and Learning Strategies Using Games and Drama Activities*

Cadrul ERR aplicat în abordarea temei „Carbonul”

Prof. Luminița-Adriana Vârva, Colegiul Național „George Barițiu”, Seminarul Teologic Ortodox, Cluj-Napoca

R

Rezumat

Metodelor și strategiile de predare/învățare care au potențialul de a dezvolta gândirea critică și de a crește gradul de eficiență a învățării reprezintă o resursă valoroasă atât pentru profesor, cât și pentru elevi sporind implicarea și motivarea acestora. Lucrarea prezintă câteva tehnici de lucru pentru dezvoltarea gândirii critice în cadrul lecțiilor de chimie, la tratarea unui element deghezat într-o mulțime de forme, carbonul, precum și constatările desprinse în urma aplicării acestor tehnici. Elevii participă la descoperirea acestui element pas cu pas, beneficiind de:

- descoperirea importanței și necesității studierii științelor;
- alăturarea mai multor discipline (geografie, fizică) în abordarea conceptului;
- ocazii de dezvoltarea spiritului de echipă prin colaborarea dintre elevi;
- un mediu prielnic în vederea descoperirii aptitudinilor practice ale elevilor;
- posibilități de extindere, aprofundare a temei.

Prin încurajarea și facilitarea gândirii critice ne dorim să educăm tineri care își vor folosi cunoștințele într-un mod creativ, devenind persoane care se vor adapta schimbărilor rapide din societatea de azi.

Introducere

Metodele de predare/învățare care contribuie la dezvoltarea gândirii critice sunt aplicate cu succes în prezent în sistemul de învățământ românesc la majoritatea disciplinelor de studiu din curriculumul școlar. Importanța utilizării unor asemenea metode în predare este evidentă: facilitatea comunicării în lumea modernă, accesul la informație pentru o majoritate covârșitoare a lumii schimbă enorm rolul profesorului, acesta nu mai este singura sursă de informație devenind partener în procesul de învățare și dirijând doar activitatea de învățare a elevilor. Dezvoltarea interesului pentru chimie, a înțelegerii lumii înconjurătoare cu tot ceea ce implică ea, sensibilizarea elevilor pentru această disciplină va avea în vedere și dezvoltarea curiozității de investigare a lucrurilor, a proceselor și fenomenelor recurgând la capacitatea lor de a gândi critic.

Gândirea critică, un proces activ care se produce uneori intenționat, alteori spontan și care îl face pe cel care învață să primească informațiile cu un scepticism politic, punându-le sub semnul întrebării, integrându-le, reconfigurându-le, adaptându-le sau respingându-le [Steele *et al.* 2000] poate fi dezvoltată la elevi prin recurgerea la cadrul de învățare care presupune trei faze: *evocarea, realizarea sensului și reflecția (ERR)*.

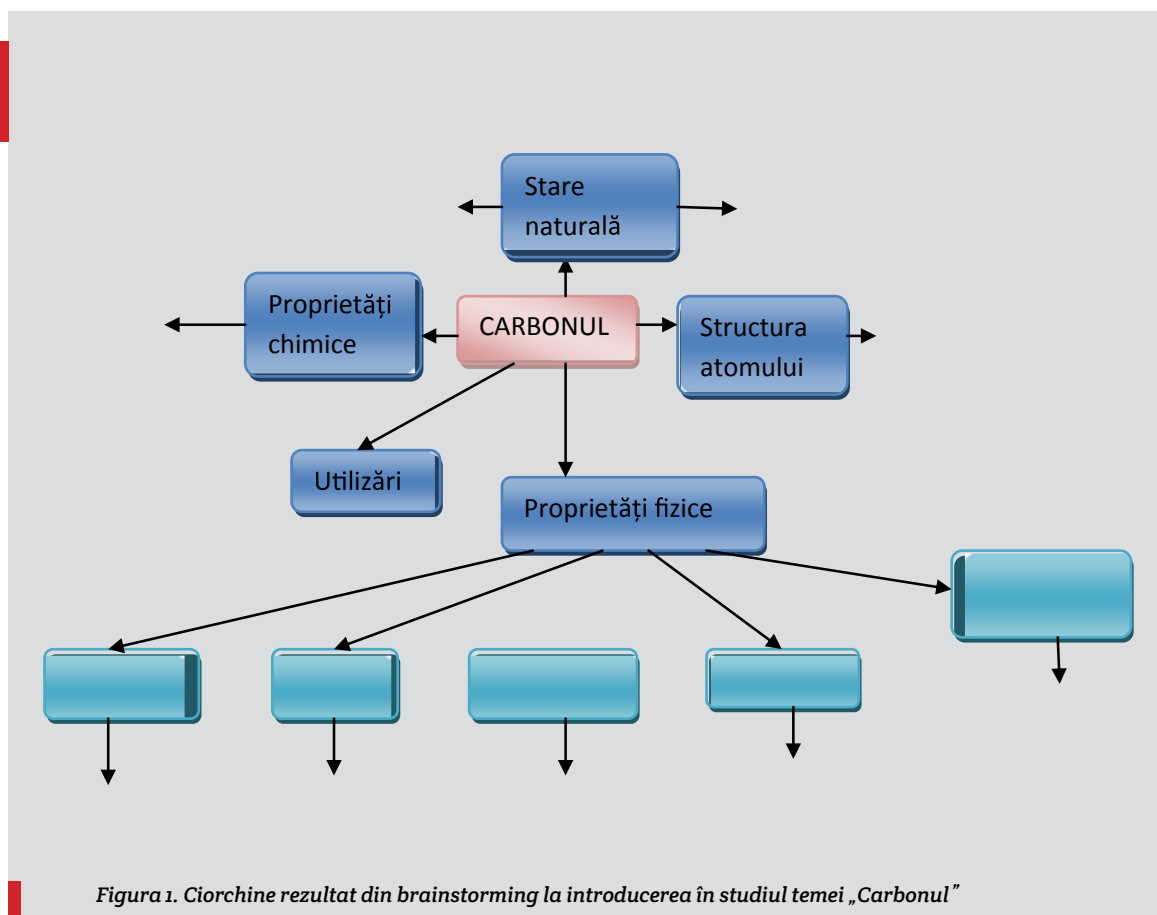
În prima fază, *evocarea*, este trezită curiozitatea elevilor, elevii formulează întrebări și stabilesc direcțiile pentru investigație și învățare. *Realizarea sensului* este faza în care elevii vin în contact cu noile informații, fiind încurajați să investigheze. *Reflecția* presupune consolidarea cunoștințelor noi și integrarea lor în sistemul cunoștințelor preexistente. Elevii pot exprima în cuvinte proprii ideile și informațiile întâlnite pe parcursul lecției, le pot susține, argumenta sau pot genera noi întrebări care să conducă la noi procese de investigație.

ERR aplicat la o lecție de chimie

Voi descrie mai jos o lecție de chimie la clasa a VIII-a, pe care am conceput-o pe modelul Evocare-Realizarea sensului-Reflecție pentru a facilita învățarea elevilor despre carbon.

Studiul nemetalelor la clasa a VIII-a începe cu oxigenul, element esențial pentru menținerea vieții pe Pământ, se continuă cu carbonul, al doilea element cel mai abundent din corpul uman după oxigen. Elevii cunosc unele proprietăți ale carbonului, varietățile de cărbune de la disciplinele „Științe” și „Geografie”.

Am realizat pe tablă un ciorchine cu ajutorul metodei brainstormingului în grup pentru a evidenția conexiunile dintre idei. Pe baza cunoștințelor însușite anterior și a imaginilor prezentate la proiector legate de varietățile carbonului, elevii completează următoarea schemă:



Pentru realizarea sensului am efectuat un experiment. Elevii au format grupe de câte 4-5 și fiecare grupă a primit sarcini de lucru pentru verificarea unor proprietăți fizice și chimice ale carbonului. Metoda folosită este “Ghidul de studiu”, care pune în valoare atât munca lor în grup, prin colaborare, cât și formarea unor abilități practice.

Tabel 1. Ghid de studiu pentru studierea temei „Carbonul”

Nr. crt	EXPERIMENT	OBSERVAȚII	ECUAȚIILE REACȚIILOR CHIMICE	CONCLUZII
1	Conductibilitatea grafitului	În urma intercalării în circuit a unei mine de creion se constată că becul se		Grafitul este.... conducător de electricitate.
2	Conductibilitatea cărbunelui de pământ	Pentru o bucată de cărbune pusă în circuit se observă că		Cărbunele de pământ este....conducător de electricitate.
3	Puterea adsorbantă a cărbunelui activ	Prin compararea mirosului celor 2 eprubete în care s-a introdus amoniac diluat se constată că cea în care s-a introdus cărbunele activ nu.....		Puterea de adsorbție a cărbunelui activ a fost studiată de chimistul N.D. Zelinski, cel care a propus folosirea acestuia la fabricarea măștilor contra gazelor de luptă.
4	Reacția de ardere a carbonului	O bucată de cărbune încălzită într-o lingură de ars, se aprinde și formează care poate fi pus în evidență prin proprietatea lui de a tulbura formând.....	$\dots 2C + O_2 \longrightarrow 2CO$ $\dots C + O_2 \longrightarrow CO_2$ $CO_2 + Ca(OH)_2 \longrightarrow CaCO_3 \downarrow + H_2O$	La arderea incompletă a C se obține un gaz toxic, monoxidul de carbon. La trecerea unui curent de aer peste cărbune incandescent se obține CO_2 care tulbură apa de var și stinge flacăra lumânării.
5	Reacția C cu oxidul de cupru	Carbonul încălzit în amestec cu oxidul de cupru formează de culoare roșiatică șicare tulbură	$\dots C + 2CuO \longrightarrow 2Cu + CO_2$	Carbonul se poate combina cu unii oxizi metalici punând în libertate metalul respectiv.

Pentru a facilita reflecția elevilor asupra celor învățate și a arăta modul în care unele proprietăți fizice și chimice determină utilizările carbonului, am aplicat metoda „Jurnalului dublu”. Foaia a fost împărțită în două părți, elevii au notat într-o parte proprietățile verificate experimental sau discutate și în cealaltă utilizările carbonului.

Tabel 2. Exemplu de completare a jurnalului dublu

Proprietatea carbonului	Utilizare
Arderea cărbunilor de pământ	Combustibil, la fabricarea cocsului
Puterea de adsorbție a cărbunelui activ	La fabricarea medicamentelor (carbocif), dezodorizantelor pentru frigidere, în industria zahărului
Grafitul este moale, prezintă fenomenul de clivaj; se topește la temperaturi foarte înalte, peste 350 ⁰	La fabricarea minelor de creion Folosit în tehnica atomică, la reactoare nucleare
Diamantul este transparent și puternic strălucitor Duritatea diamantului	La obținerea pietrelor prețioase, bijuterii La tăierea sticlei, la șlefuit
Fulerele - structura lor poroasă, asociată unor dimensiuni de ordinul nanometrilor Nanotuburi - minuscule structuri tubulare de carbon	O posibilă folosire a lor în tratamentul cancerului și al unor boli ca SIDA; Pot furniza sau stoca energia în pile solare și baterii, în cercetarea medicală
Grafenul este transparent, cel mai bun conductor de electricitate și căldură cunoscut	Producerea de ecrane transparente de tip touch screen (ecrane tactile), panouri luminoase și chiar celule solare

În final, elevii au realizat pe tablă ciorchinele revizuit pentru ca profesorul să poată monitoriza înțelegerea conținutului predat (vezi Anexa). Dintre proprietățile care implică utilizările acestor varietăți de carbon, elevii au înțeles schimbările rapide din tehnologia modernă și dezvoltările din industria electronicelor. Argumentarea ideilor desprinse din lecție a solicitat gândirea elevilor.

Pentru a reflecta la frumusețea lumii materiale, la ordinea și aranjarea atomilor de carbon în a genera aranjamente atât de diferite ca formă, proprietăți, lecția s-a încheiat cu un eseu de 5 minute. Comentariul unuia dintre citatele de mai jos:

„Un grăunte de diamant și unul de grafit ni se prezintă atât de diferit simțurilor noastre cu toate că ambele au aceeași constituție de carbon.”

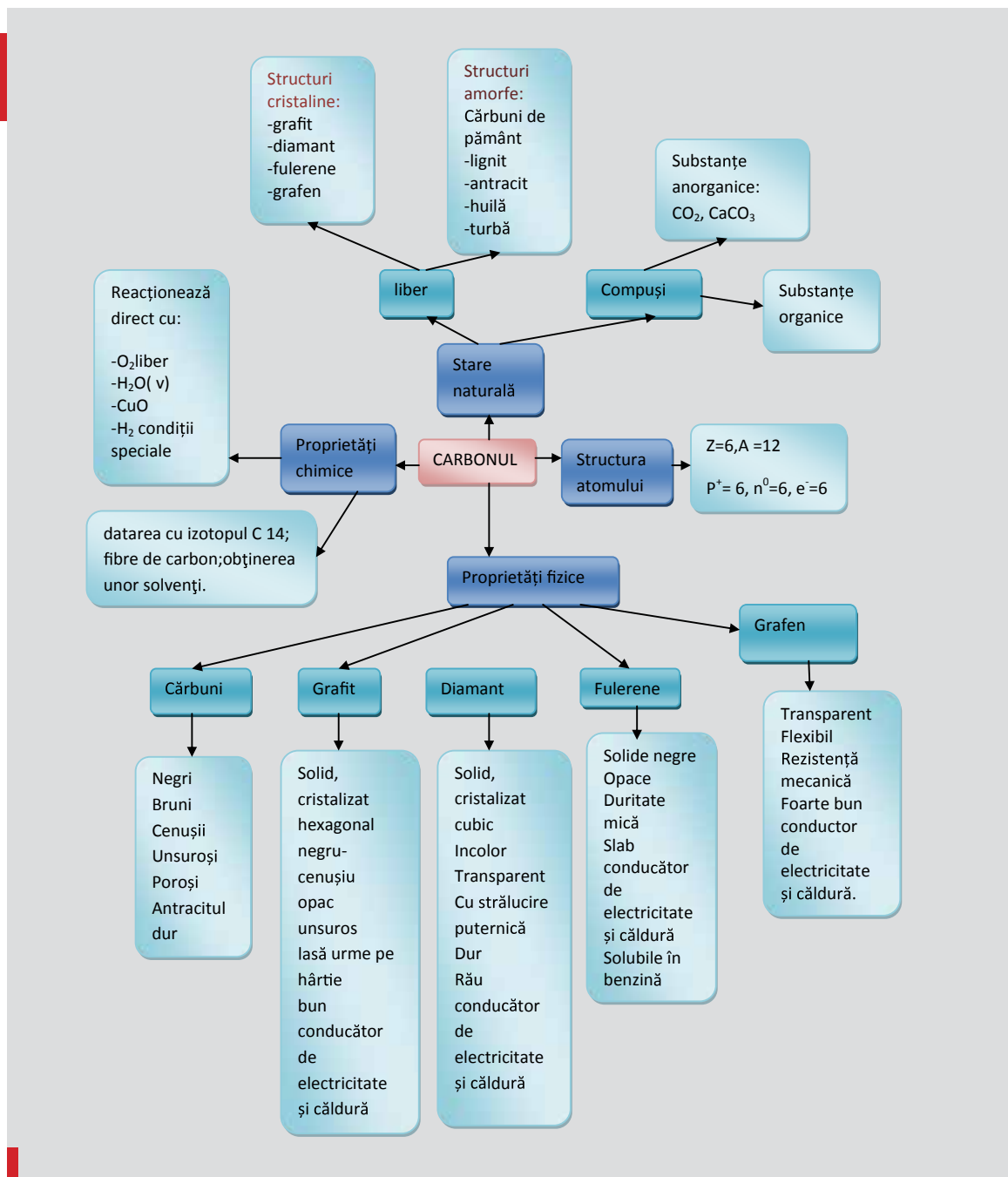
„Grafitul ne dă posibilitatea să ne însemnăm toate, întocmai cum diamantul în anumite împrejurări ne face să uităm toate.” (Stanciu, 1939)

Metodele descrise mai sus, aplicate în procesul de predare-învățare, dezvoltă încrederea elevilor în forțele proprii, îi implică activ în procesul de învățare și îi pregătește în formarea unor atitudini, judecări de valoare în contextul învățării, elimină monotonia în predarea unor conținuturi științifice valoroase.

Bibliografie

1. Steele, J.L., Meredith, K.S., Temple, C. (2000) *Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice*, vol.I, Centrul Educația 2000+, București
2. Dumitru I.A. (2000) *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*, Editura de Vest, Timișoara
3. Stanciu V. (1939) *Minunate sunt lucrurile tale*, Cluj, Tipografia Eparhiei Ortodoxe Române
4. Fătu, S., Stroe, F., Stroe, C. (2000) *Chimie, Caietul elevului*, Editura Corint

Anexă. Exemplu de „ciorchine revizuit” realizat la lecția „Carbonul”



Metoda ciorchinelui și turul galeriei în fixarea noțiunii de arie

Prof. Coța Elena, Colegiul Național „George Barițiu”, Cluj-Napoca

R

Rezumat

Scopul fundamental pe care îl urmărește orice demers de învățare în matematică nu se poate comprima doar la simpla gestionare a informației și la livrarea ei către elevi, ci prin predarea acestei discipline se realizează mai ales dezvoltarea raționamentului și a receptivității, a deprinderilor de gândire logică, de definire clară și precisă a noțiunilor, de adaptare creatoare la cerințele actuale. Aș adânci opinia prin a sesiza că matematica se regăsește în cele mai multe contexte practice pe care orice elev le străbate, de la simplul calcul al prețului biletelor de transport necesare pentru deplasarea spre școală, până la măsurarea terenului necesar banalului joc cu mingea. Elevii claselor de gimnaziu trebuie să își însușească un sistem de cunoștințe matematice prin care să se dezvolte gândirea practică dimpreună cu toate beneficiile pe care le aduce.

Leția de matematică pe care o prezint a folosit „metoda ciorchinelui” și „turul galeriei” pentru reactualizarea și fixarea noțiunii de arie a unei suprafețe. Prin aceste metode se fixează mai bine ideile și se structurează informațiile facilitându-se înțelegerea și reținerea acestora.

Conchid că lecția pe care o propun și care beneficiază de fundamentul celor mai aplicate metode de învățare centrate pe elev este binevenită mai ales pentru generația de profesori tineri; ea propune însă și o serie de provocări pentru profesorii de matematică deja înzestrați cu o amplă experiență.

Introducere

Deși în ultimii ani, supraaglomerarea grupurilor clasă a făcut ca factorul numeric să strivească demersurile educative focalizate pe elev, prin mijloacele computerizate, prin folosirea eficientă a resurselor procedurale furnizate de programul *Lectura și Scrierea pentru dezvoltarea Gândirii Critice*, se reușește asigurarea unui stil de învățare sincronizat cu ritmul propriu de învățare al elevului. Centrarea demersurilor de învățare pe elev conduce echilibrat și sigur și către responsabilizarea lui în ceea ce privește propriile achiziții.

Poziționarea elevului în centrul preocupării instructiv-educative cere din partea profesorului atribuirea unei suite de roluri prin care se depășește comunicarea unidirecționată din școala tradițională. Profesorul este atât un regizor, cât și un actor subtil, a cărui prezență trebuie receptată direct, simplu și constructiv de către grupul de elevi; profesorul actual nu mai poate pune catedra ca

o barieră fizică între el și grupul de dialog de pe teritoriul orelor de curs, el trebuie să devină *insider*, iar atunci apar și oportunitățile cele mai potrivite de învățare pentru fiecare elev.

Iată doar câteva dintre avantajele învățării folosind metodele gândirii critice:

- Sporirea motivației elevilor, deoarece aceștia își asumă repede postura de parteneri de dialog și își joacă, pe măsura nevoii și capacității individuale, rolul bivalent, de receptori și emițători ai mesajelor, influențând actul de învățare;
- Creșterea eficacității în secvențele de retenție și transfer, deoarece acest tip de învățare activează foarte mult;
- Actul de învățare capătă sens, deoarece elevii devin ei înșiși *insideri* (intră în contextul lecției și și-l asumă, conștienți de scopul comunicării educative și de avantajele);
- Definirea amprentei creative a eului, în sistemul și ierarhia grupului clasă.

Contextele de învățare centrată pe elev captivează participanții la dialogul educativ, ajută mult elevii la înțelegerea conținuturilor și le formează competențe, adică – în linii largi – le deschid disponibilitatea de a aplica în viața reală cele învățate.

Metodele active sunt, de altfel, și cele prin care elevii ajung să își dezvolte abilități de colaborare și ajutor reciproc, atingând o componentă educativă de mare rafinament, socializarea. Utilizarea metodelor activ-participative nu trebuie să disloce iremediabil actul de predare-învățare de practica tradițională. Toate resursele procedurale își au rolul lor. Rămâne ca profesorul, pe măsura inspirației sale regizorale, să ofere, la ora de curs, oportunități ca fiecare actor să joace rolul potrivit, congruent cu sensibilitatea sa, cu achizițiile sale. Printre metodele de învățare activă care încurajează dezvoltarea gândirii critice, cele care pot fi utilizate cu succes și la orele de matematică sunt: brainstormingul, metoda mozaicului, metoda cubului, turul galeriei, ciorchinele.

Aplicarea unor metode eficiente de învățare la o lecție de matematică

Voi exemplifica mai jos modul în care am aplicat o serie de metode interactive, cu potențial de dezvoltare a gândirii critice în cadrul unității de învățare *Patrulatere*, clasa aVII-a, lecția numită *Arii (triunghiuri, patrulatere)*. Lecția ilustrează cum pot fi ajutați elevii să învețe matematica, utilizând metode care îi ajută să gândească liber și deschis, să realizeze conexiuni logice între idei, să își depășească inhibițiile și să colaboreze între ei, atunci când sunt puși în ipostaza de a găsi soluții de rezolvare problemelor propuse. În cadrul lecției, se utilizează, ca resurse procedurale, metoda ciorchinelui și turul galeriei.

În etapa de *anticipare* a lecției, pentru a stârni curiozitatea și a încuraja investigația, subiectul lecției este anunțat sub forma unei întrebări „La ce folosește noțiunea de arie în viața cotidiană?” Elevii sunt provocați astfel, încă de la începutul lecției, să caute răspunsuri. După ce elevii se familiarizează cu tema pe care o vor studia, reactualizarea cunoștințelor teoretice referitoare la tema studiată se realizează folosind *metoda ciorchinelui* (a se vedea Anexa 1), o metodă foarte utilă în această etapă a lecției, deoarece pe de o parte ei cunosc etapele acestei metode, iar pe de altă parte sunt încurajați să gândească liber, deschis și să stabilească anumite conexiuni logice între idei. Prin conversație euristică, profesorul completează împreună cu elevii ciorchinele plecând de la cuvântul cheie arie. Acest ciorchine conține toate formulele de arie învățate în lecțiile anterioare și de care avem nevoie în etapa următoare a lecției. În această etapă, ele sunt folosite în rezolvarea problemelor aferente.

După completarea ciorchinelui, elevii privesc cu atenție schema realizată sub îndrumarea profesorului, iar profesorul conduce dialogul euristic spre asigurarea retenției formulelor de arie studiate.

În etapa următoare a lecției, *construirea de cunoștințe*, pentru a fixa toate formulele de arie recapitulate în etapa anterioară, elevii au ca sarcină de lucru rezolvarea unor probleme aferente acestor formule. Pentru acest moment al lecției, elevii sunt împărțiți în cinci grupe de câte patru membri și fiecare elev va primi câte o fișă de lucru pe care sunt trecute câte cinci probleme. Fiecare grupă rezolvă o problemă conform ordinii: Grupa 1 – problema 1, Grupa 2 – problema 2, Grupa 3 – problema 3, Grupa 4 – problema 4, Grupa 5 – problema 5. Problemele de pe fișa de lucru (a se vedea Anexa 2) sunt alese astfel încât, în rezolvarea lor, să se utilizeze formule de arie pentru figuri geometrice diferite; se acoperă astfel o paletă amplă din punct de vedere geometric, iar fiecare elev va avea, ulterior, de completat, ca temă de casă, restul de probleme neconsumate ca sarcină aferentă grupei lor. În cadrul fiecărei grupe, elevii discută și participă la rezolvarea problemei, iar după schițarea ei în caiete, varianta definitivă a rezolvării se notează cu ajutorul markerelor pe postere. Simultan rezolvării problemelor, profesorul își asumă rolul de manager al resurselor materiale, așa încât toți membrii grupelor să aibă la îndemână instrumentarul necesar. După ce elevii încheie sarcina de lucru, elevii afișează posterele realizate, în locuri vizibile.

Se intră astfel în ultima etapă a lecției, *consolidarea*. Profesorul folosește ca metodă de lucru turul galeriei; grupele de elevi se deplasează de la un poster la altul, rămânând în formațiile de lucru prestabilite. Ei comentează rezolvările colegilor și aduc eventuale completări și corecturi pe care le inserează direct, pe fiecare poster analizat. Profesorul încheie turul galeriei analizând frontal, prin dialogul euristic cu elevii, corectitudinea matematică a produselor realizate. Se compară fiecare produs și se stabilește echipa care a lucrat cel mai bine. În etapa de *reflecție*, elevii au de redactat un eseu de 15 – 20 rânduri, cu tema: *Aplicații practice ale noțiunii de arie*.

Concluzii

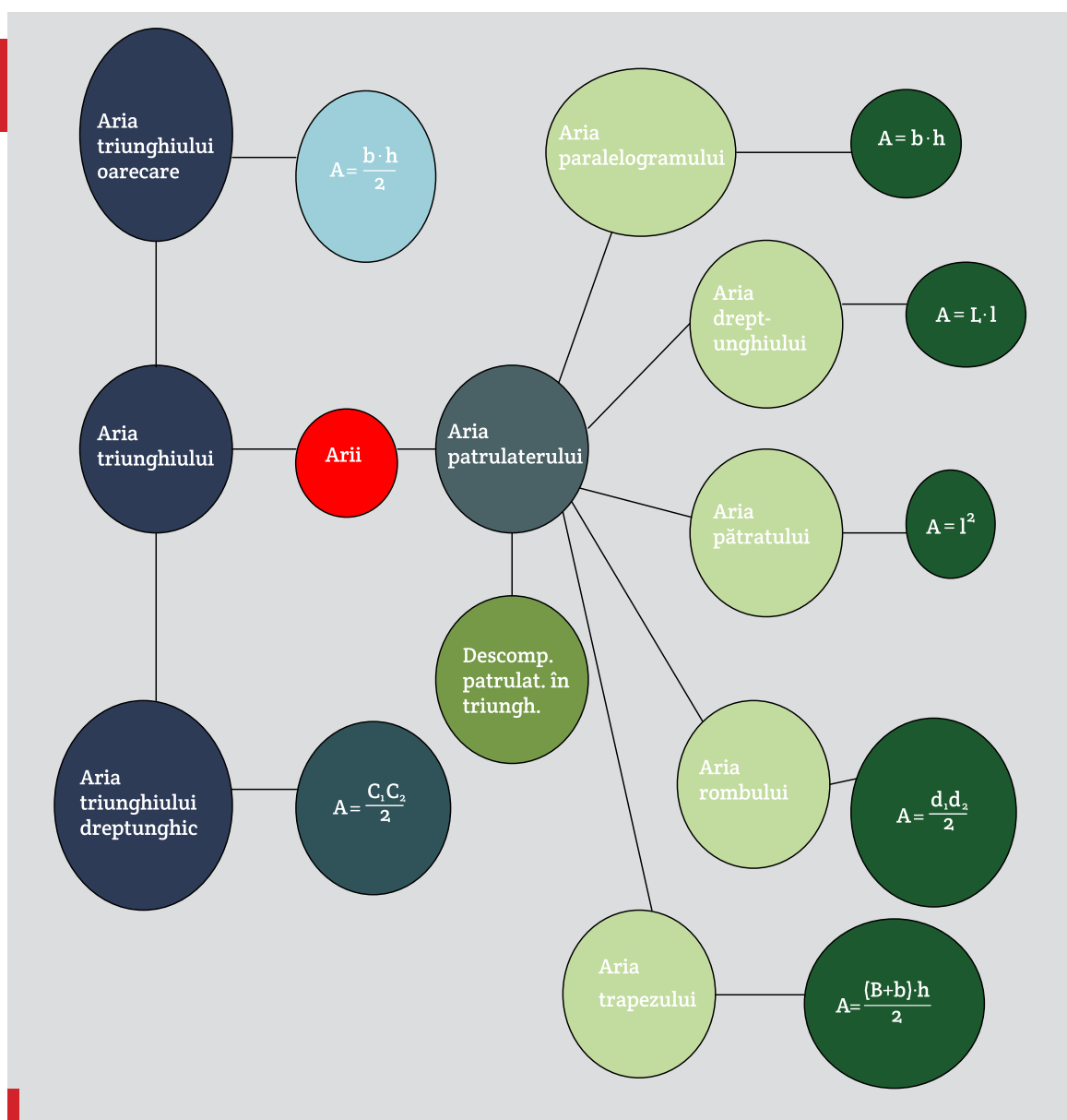
Lecția de matematică descrisă mai sus a folosit “metoda ciorchinelui” și “turul galeriei” pentru reactualizarea și fixarea noțiunii de arie a unei suprafețe. Am constatat că prin recurgerea la aceste metode se fixează mai bine ideile și se structurează informațiile facilitându-se ușurarea înțelegerii și reținerii acestora. De asemenea, în urma realizării acestei lecții precum și a altora asemănătoare bazate pe resurse metodologice similare, am constatat că metodele care implică activ elevii și care îi ajută să realizeze conexiuni între idei și să rezolve probleme în grup conduc la sporirea motivației pentru învățare. În același timp, crește eficacitatea în secvențele de retenție și transfer, deoarece acest tip de învățare activează foarte mult. Astfel, actul de învățare capătă sens, elevii intrând în contextul lecției și asumându-și responsabilitatea pentru învățare, conștienți de scopul comunicării educative.

Consider că lecția pe care am descris-o și care beneficiază de fundamentul celor mai aplicabile metode de învățare centrate pe elev ar putea inspira mai ales generația de profesori cu experiență mai limitată, deși ea propune o serie de provocări și pentru profesorii cu o amplă experiență în predarea matematicii.

Bibliografie

1. Văcărețu, A. S. (2008) *Lecții de matematică pentru dezvoltarea gândirii critice*, Editura Eikon, Cluj-Napoca
2. Dumitru, I. A. (2000) *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*, Editura de Vest, Timișoara
3. Balica, I., Perianu, M., Săvulescu, D. (2012) *Matematică pentru clasa a VII-a*, Editura Art

Anexa 1. Sinoptic al ariilor (ciorchinele, variantă realizată frontal, cu elevii)



Anexa 2. Fișa cu probleme

Problema 1. (Grupa 1)

Un triunghi dreptunghic are laturile direct proporționale cu numerele 3, 4 și 5 și perimetrul egal cu 36 cm. Calculați aria triunghiului.

Problema 2. (Grupa 2)

Un romb ABCD are latura egală 12 cm. Calculați aria rombului dacă se știe că perimetrul triunghiului ABC este egal cu 40 cm, iar perimetrul triunghiului ABD este egal cu 36 cm.

Problema 3. (Grupa 3)

Calculați aria unui trapez isoscel cu diagonalele perpendiculare care are înălțimea de 36 cm.

Problema 4. (Grupa 4)

Un dreptunghi ABCD are aria egală cu 25 cm^2 . Calculați aria dreptunghiului MNPQ dacă $MN=2,4 \cdot AB$, iar $NP=0,3 \cdot BC$

Problema 5. (Grupa 5)

Fie E și F mijloacele laturilor [BC], respectiv [AD] ale paralelogramului ABCD, iar G mijlocul segmentului [DE]. Demonstrați că $A_{ABCD} = 8A_{EFG}$.

Dezvoltarea gândirii critice prin cercetarea istoriei locale

Prof. Daniela Cistelean, Școala „Ion Creangă”, Cluj-Napoca

R

Rezumat

Dezvoltarea gândirii critice prin cercetarea istoriei locale este povestea unui proiect educativ care a început în 2011 și a dat roade bune. Scopul acestei lucrări este de a prezenta realizările proiectului, care a recurs la utilizarea metodelor cu potențial ridicat de dezvoltare a gândirii critice. Utilizarea acestor metode în activitățile de cercetare pe teren au dat roade și mi-au dovedit încă o dată, dacă mai era necesar, că elevii mei au devenit gânditori critici – adică gânditori activi angajați care operează sistematic și reflexiv cu cunoștințele pe care le au pentru a se redefini pe ei înșiși.

Toate activitățile educative școlare și extrașcolare, interdisciplinare din cadrul proiectului au urmărit cunoașterea urbei de baștină și a împrejurimilor ei, precum și dezvoltarea gândirii critice la elevi, adică realizarea unei învățări eficiente, de durată în care cunoștințele nou învățate sunt aplicate în rezolvarea unor sarcini autentice.

Introducere

Datorită vieții trepidante pe care o ducem, trecem poate zilnic prin centrul istoric al Clujului fără a ne bucura din plin de el. Cresc generații care cunosc mai bine Londra decât Clujul natal. Trecem zilnic pe lângă monumentele seculare, ne mândrim cu ele în fața străinilor, le considerăm simboluri ale urbei în care trăim, am dori să le sădim adânc în sufletele copiilor noștri, dar constatăm că nici noi, adulții, nu le cunoaștem suficient. La clasă elevii sunt obligați fie de părinți, fie de sistem, să parcurgă aceleași materii fără a avea posibilitatea de a se dezvolta și în alte domenii. Este normal și ne întrebăm cum și prin ce metodă am putea să cercetăm ceea ce îi fascinează pe elevi, ceea ce fac cu pasiune fără să le-o ceară cineva. Din aceste cauze mai sus enumerate mi-am propus să utilizez mai multe metode practice de dezvoltare a gândirii critice, în dorința de a cerceta propriul oraș sau împrejurimile lui.

Dimensiunile schimbărilor care se petrec în societatea contemporană reprezintă o provocare serioasă pentru cei a căror sarcină este să-i pregătească pe copii pentru secolul vitezei, secol în care ne aflăm. Cadrele didactice se confruntă cu problema de a-i pregăti optim pe elevi, pentru a reuși, pentru a fi prosperi și productivi într-un viitor pe care nu-l putem prevedea în detaliu. Este imposibil de anticipat ce vor face actualii elevi de gimnaziu când vor termina liceul și vor intra în rândul forței de muncă. În fabrici sau în bănci, în sănătate sau în alte servicii, greu ne putem imagina ce fel

de noi ocupații vor apărea. Pentru a funcționa cu eficiență în lumea viitorului va fi adesea nevoie de cunoștințe și perspective complet noi. De aceea este nevoie ca proprii noștri elevi să stăpânească nu informații, ci modul de a dobândi informații folosindu-și gândirea critică. În acest sens, am hotărât să prezint un model de activitate care se bazează pe unele din cele mai cunoscute metode promovate în cadrul programului de dezvoltare profesională *Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice*.

Prezentarea proiectului

Dezvoltarea gândirii critice prin cercetarea istoriei locale

Acest model de activitate se referă la implementarea metodei „învățarea pe bază de proiect” (IBP) în cadrul proiectului *Dezvoltarea gândirii critice prin cercetarea istoriei locale - descoperă oameni și locuri faimoase în orașul tău (județul tău)* - proiect educativ care are în vedere desfășurarea unor activități educative școlare și extrașcolare, interdisciplinare, urmărind cunoașterea urbei de baștină precum și dezvoltarea gândirii critice la elevi, adică realizarea unei învățări eficiente, de durată bazată pe faptul că noile cunoștințe pot fi aplicate în rezolvarea unor sarcini autentice.

Am ales o astfel de temă pentru proiectul desfășurat anul trecut deoarece atinge unul din obiectivele din Planul de Dezvoltare Instituțională (PDI) a școlii noastre, și anume: *Optimizarea procesului de predare-învățare în scopul creșterii calității în educație*.

Demersul nostru a început încă din prima parte a semestrului I, când am ales obiectivele cultural-istorice care să constituie subiectul unor activități educative. Trebuie amintit că toate activitățile s-au desfășurat interdisciplinar, prin colaborare cu catedra de limba engleză de la școala noastră. Ca obiective cultural-istorice au fost alese centrul istoric al orașului Cluj-Napoca, Castelul nobiliar de la Bonțida (care se află în plin proces de restaurare), Castelul Haller din satul Coplean și Castelul Kornis din satul Mănăstirea. Activitatea, în prima ei etapă, a durat trei săptămâni (1-23 decembrie 2011) și s-a realizat la clasa a VIII-a B, pe parcursul a trei ore.

În această primă parte a proiectului, am informat clasa despre obiectivele alese și metodele pe care le vom utiliza în vederea atingerii scopului propus: realizarea unei broșuri „*Ghidul Clujului*”. Împreună cu elevii organizați în grupuri de câte 4-5, am formulat întrebări cu privire la obiectivele alese în prealabil. Elevii au format perechi și au întocmit o listă cu tot ce știu despre temele ce urmează să fie discutate. Am început astfel construirea unui tabel *Știu/Vreau să știu/Am învățat* (Steele *et al*, 2000). Am cerut grupelor de elevi să spună celorlalți ce au scris pe lista lucrurilor cunoscute deja, după care am notat în prima coloană din tabel (sub „Știu”) informațiile cu care toată lumea era de acord. În continuare i-am ajutat pe elevi să formuleze întrebări cu privire la temele alese. Întrebările au fost notate în coloana din mijloc a tabelului. Apoi, am cerut elevilor să citească textul pe care l-au primit fiecare la începutul activității. După lecturarea textului au fost notate în cea de a treia coloană răspunsurile la întrebările formulate în cea de a doua coloană. În continuare, întreaga clasă s-a întors la întrebările care nu și-au găsit răspunsul în text, ca de exemplu: *Ce origine aveau stăpânii castelelor ce urmează a fi vizitate? Câte astfel de castele nobiliare au fost ridicate în aceeași perioadă în Transilvania? Ce stiluri au fost îmbinate pentru construirea clădirilor din centrul vechi al Clujului? Comparați stilurile arhitecturale ale clădirilor din centrul orașului Cluj-Napoca, cu stilul arhitectural al castelelor ce urmează a fi vizitate. Căutați personalități a căror viață este legată de orașul și județul nostru. Ce înțelegem prin procesul de restaurare?* etc. Parțial pe baza acestor întrebări, dar și pe baza relațiilor de prietenie între elevi, am format echipele pentru a doua etapă a activității cultural-educative, care a avut loc în săptămâna 2-6 aprilie 2012.

În cea de a doua etapă a activității am ales metoda cooperării în cadrul echipei și între echipe, astfel că am reușit să lucrez cu toți elevii din clasă indiferent de nivelul lor de cunoștințe la istorie. Învățarea prin cooperare poate avea un scop complex. Din această cauză am format cu mai mare grijă grupele/echipele, deoarece de modul cum erau formate depindea dacă activitatea va avea succes sau nu. Astfel membrii fiecărei echipe au avut sarcini concrete, un scop comun, strategii clare și roluri bine stabilite. Rolurile atribuite elevilor au fost: *verificatorul* – verifică dacă toată lumea înțelege ce se lucrează; *iscoada* – caută informațiile necesare la alte grupuri, pe internet sau chiar la profesor; *cronometrul* – are grijă ca grupul să se concentreze pe sarcină și ca lucrul să se desfășoare în limitele de timp stabilite; *interogatorul* – extrage idei de la toți membrii grupului; *rezumatorul* – trage concluziile în urma discuțiilor din grup în așa fel încât să aibă sens; *încurajatorul* – felicită, încurajează, ajută fiecare membru al grupului; *cititorul* – citește materialele scrise pentru grup.

Cea de a doua parte a activității a fost una practică deoarece ea s-a desfășurat sub forma unor vizite în centrul orașului (după lecții), precum și o vizită pentru o singură zi la castelele nobiliare din afara Clujului. În această a doua parte a activității, am avut în vedere mai multe aspecte: felul în care elevul relaționează cu ceilalți membri ai grupului, modul în care participă la luarea deciziilor, căile prin care obține informațiile și utilizarea lor, metoda preferată în organizarea activității. În selecția membrilor echipei am ținut seama de compatibilitatea personalităților membrilor, acordul lor în ceea ce privește stilul de muncă, natura sarcinilor ce trebuiesc rezolvate, cunoștințele și abilitățile necesare. În momentul în care echipele au fost formate, obiectivele cultural-artistice și întrebările rămase nerezolvate în prima etapă a activității au devenit teme ale fiecărei echipe cu scopul de a aduce informații în portofoliul personal.

În timpul vizitării obiectivelor din oraș, fiecare echipă a avut de prezentat informații și curiozități despre clădirile din centrul vechi al orașului Cluj-Napoca, iar când am ieșit în afara orașului, în vizita realizată pe traseul Bonțida-Coplean-Mănăstirea, echipele au prezentat „istorioare” complete ale obiectivelor cultural-istorice. Pe lângă ceea ce au avut de pregătit elevii au trebuit să răspundă în portofoliile personale la întrebările nesoluționate în prima parte a activității noastre, întrebări cu privire la originea stăpânilor castelelor ce urmează a fi vizitate, la numărul castelelor nobiliare ridicate în Transilvania în această perioadă, la personalitățile a căror viață și activitate a fost parte integrantă a orașului și județului nostru etc.



Figura 1. Imagine de la expoziția de fotografii și portofolii realizată cu ocazia zilelor școlii

Pe tot parcursul activității practice, elevii au completat portofoliile personale atât cu fotografii ale diferitelor obiective, cât și cu informații și curiozități despre modele de urmat, adică personalități a căror viață și activitate a fost legată de orașul și județul nostru.

În partea a treia a activității noastre a urmat evaluarea muncii de echipă desfășurată pe parcursul întregului an. Această autoevaluare și evaluarea activității elevilor a constat în realizarea portofoliilor personale, organizarea unei expoziții cu poze și imagini colectate pe parcursul activităților practice, chestionare adresate părinților, chestionare adresate elevilor și profesorilor parteneri: Chestionarele au avut rolul de a verifica modul de implicare atât a părinților, cât și a elevilor și profesorilor colaboratori în cadrul activităților proiectului. S-au acordat apoi diplome tuturor participanților și la 22 iunie 2012 a avut loc lansarea broșurii „Ghidul Clujului” – broșură bilingvă română-engleză.

În ceea ce privește evaluarea portofoliului, elevii au fost anunțați în prealabil care sunt obiectivele și produsele care dovedesc atingerea obiectivelor învățării. Produsele au inclus eseuri, reflecții scrise de natură autoevaluativă, chestionare, prezentări. Elevii au scris un eseu despre ceea ce au învățat pe parcursul activităților practice inserându-l alături de alte produse cum ar fi: modele de urmat - personalități clujene, obiective cultural-istorice, fotografii de la diferite activități realizate împreună cu echipa proiectului. În urma interviului realizat de cei doi profesori coordonatori cu echipa proiectului au fost selectate un număr de lucrări realizate de către elevi, lucrări care au constituit conținutul viitoarei broșuri „Ghidul Clujului”. După selecția lucrărilor, fiecare elev a fost apreciat prin recurgerea la descriptorii de performanță aplicați la produsele incluse în portofoliu. Elevii știau că *pentru nota 9-10* eseu și documentația trebuie să fie originale, să aibă argumente bine dezvoltate în sprijinul ideilor enunțate, să ia în considerare principalele contra-argumente ale temei alese, să aibă introducerea, cuprinsul și concluziile clare, să aibă între 10-15 pagini; *pentru nota 7-8*, eseu și documentația trebuie să fie originale, să aibă argumente bine dezvoltate în sprijinul ideilor enunțate, să aibă introducerea, cuprinsul și concluziile clare, să aibă între 10-15 pagini; *pentru nota 5-6*, eseu din portofoliu să aibă o teză clară, să aibă argumente, să aibă introducerea, conținutul și concluziile clare, să aibă cel puțin 7 pagini; *pentru nota 4* lucrării îi lipseau teza clar afirmată, argumentele în sprijinul unei teze, scrisul era neîngrijit sau conținea greșeli de gramatică și ortografie, iar lucrarea avea sub 3 pagini. În timp ce am ales lucrările și articolele pentru broșură, am stabilit și un redactor șef din rândul elevilor, care împreună cu alți doi elevi au făcut echipă pentru redactarea broșurii „Ghidul Clujului”. Broșura ca atare poate fi considerată un alt produs care reflectă calitatea muncii echipelor având în vedere conținutul, forma și seriozitatea cu care s-a lucrat până în momentul în care a fost bună de tipar. Lansarea broșurii la 22 iunie 2012 a însemnat o încununare a muncii echipei de proiect și prilej de evaluare a activității elevilor și profesorilor participanți la proiect.

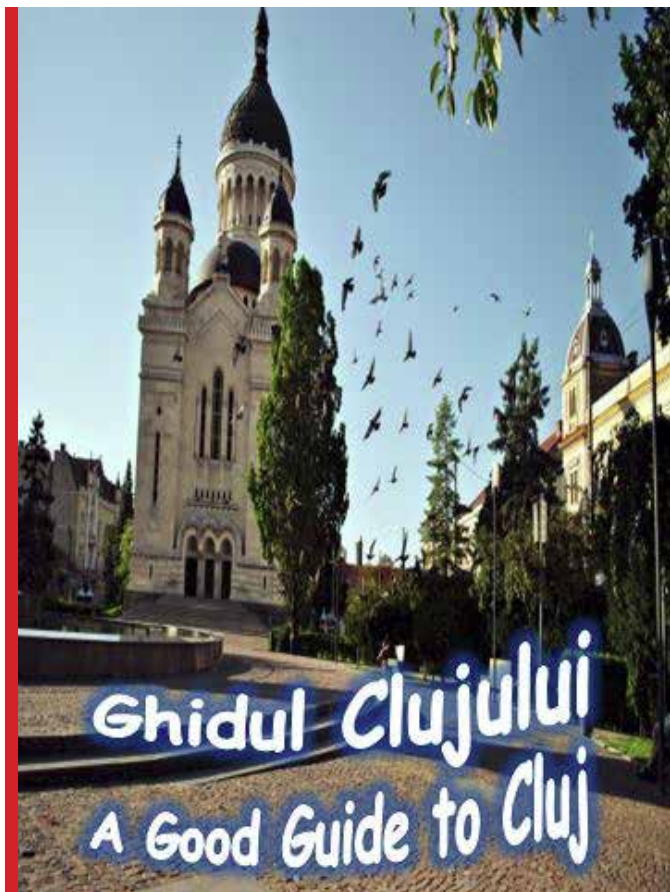


Figura 2. Coperta broșurii realizată de elevi

Concluzie

Elevii participanți la realizarea proiectului au învățat să lucreze în echipă, să fie toleranți cu ei înșiși, cu părinții, colegii și profesorii, să enunțe idei de valoare cu privire la monumentele pe care le-am vizitat, să-și schimbe într-o oarecare măsură mentalitatea cu privire la munca de voluntariat. Prin această muncă în echipă trebuie să remarc faptul că elevii au perceput clar realizările lor și nevoile de dezvoltare, precum și că au devenit capabili să facă planuri de îmbunătățire a activității lor. Consider că prin felul acesta de muncă am reușit să-i facem pe elevi parteneri în procesul de evaluare, determinându-i să fie conștienți de ceea ce înseamnă lucrul bine făcut.

Bibliografie

1. Steele, J.L., Meredith, K.S., Temple, C. (2000) *Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice*, volumul I, Centrul Educația 2000+, București

LSDGC¹ - premisă și cadru pentru dezvoltare durabilă

Prof. Delia Bob, Școala Gimnazială „Octavian Goga”, Cluj-Napoca

R

Rezumat

Lucrarea prezintă un proiect de dezvoltare profesională în vederea obținerii gradăției de merit, realizat pe parcursul a patru ani. Acesta pornește de la premisa că tehnicile de dezvoltare a gândirii critice sunt aplicabile în context educativ formal sau informal, la școală sau în afara școlii, pentru adulți și pentru copii, în diferite ipostaze: elevul subiect al învățării, elevul participant în actul învățării, cadrul didactic inițiator al experiențelor de învățare, cadrul didactic subiect al propriei experiențe de învățare. Lucrarea de față este un demers descriptiv de prezentare a unor exemple de bună practică în domeniul aplicării metodelor și strategiilor de învățare promovate prin programul LSDGC, experiențe de învățare însoțite de instrumente specifice de evaluare. Mai precis, dintre activitățile pe care mi le-am propus a fi desfășurate pe parcursul celor patru ani, am ales să detaliez un program de stimulare a lecturii pentru elevi, intitulat DEAR, și un program de petrecere a timpului liber, atât pentru elevi, cât și pentru cadre didactice - Școala de vară „Emoție, expresie, creativitate”. Activitățile de învățare realizate și propuse sunt un instrument de lucru util și aplicabil în mediul școlar și extrașcolar.

Introducere

De ce LSDGC - premisă și cadru pentru dezvoltare durabilă? Am ales acest titlu cu o arie atât de largă, deoarece pornesc de la faptul că odată însușite, tehnicile de lucru specifice programului de dezvoltare a gândirii critice devin instrument de lucru pentru învățarea pe tot parcursul vieții. Lucrarea de față își propune prezentarea unor tehnici de lucru specifice LSDGC, aplicate în context școlar și transferul lor în alte contexte de învățare.

Proiectul pentru obținerea gradăției de merit a pornit de la o analiză de nevoi, realizată din perspectiva autoarei, în Școala Gimnazială „Ion Creangă”, prezentată mai jos sub forma unei analize SWOT².

¹ LSDGC – Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice, program de formare continuă pentru cadre didactice

² http://en.wikipedia.org/wiki/SWOT_analysis

<p>Puncte tari (Strengths)</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ clase de nivel bun și foarte bun ■ cadre didactice interesate de dezvoltare profesională ■ părinți receptivi la solicitările cadrelor didactice 	<p>Puncte slabe (Weaknesses)</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ la nivelul școlii, aparatură multimedia este minimală ■ la nivelul claselor nu există calculator, ecran de proiecție, internet etc. ■ lipsa de interes a elevilor pentru lectură ■ abundența programelor educative extrașcolare pentru elevi, uneori în detrimentul activităților școlare ■ lipsa abilităților de lectură conștientă
<p>Oportunități (Opportunities)</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ dinamismul și receptivitatea elevilor pentru metode activ-participative ■ existența, la nivelul școlii, a unor proiecte naționale, internaționale și parteneriate care ating dimensiunea europeană și internațională ■ folosirea de către cadrele didactice ale școlii și de către elevi a calculatoarelor și a spațiilor virtuale pentru desfășurarea unor proiecte, atât la nivelul clasei, cât și la nivelul școlii 	<p>Amenințări (Threats)</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ demonstrarea parțială de către elevi a abilităților de raportare critică față de un text literar și/sau nonliterar ■ tendința de ancorare a unor cadre didactice exclusiv în manual ■ existența unor temeri în abordarea unor metode dinamice și creative de predare

Obiectivul general al proiectului de dezvoltare profesională (în acord cu Planul de dezvoltare instituțională al școlii) este: *Optimizarea procesului de predare-învățare în scopul creșterii calității în educație. Accentuarea aspectului formativ al învățării, dezvoltarea competențelor cheie și a capacităților de transfer.*

Obiectivele specifice ale proiectului sunt variate și au în vedere, în principal, utilizarea metodelor activ-participative LSDGC la nivelul clasei și în cadrul activităților extrașcolare. Acest prim obiectiv se va realiza și prin utilizarea în proporție mare a tehnologiei informației și comunicării (TIC) de către elevi și cadre didactice în contexte școlare și extrașcolare.

Un alt obiectiv este dezvoltarea gustului pentru lectură a elevilor prin aplicarea metodelor gândirii critice. Desigur, proiectul de dezvoltare profesională are în vedere și măsurarea progresului școlar al elevilor, după aplicarea metodelor LSDGC, prin intermediul unor situații statistice comparative, grafice de progres, diagnoze.

Activitățile ce vor îndeplini aceste obiective sunt realizabile, în principal, în spațiul școlar: susținerea a cel puțin 3 activități LSDGC la nivelul catedrei/ școlii, publicarea a cel puțin 3 articole de specialitate în reviste de specialitate/ pe site-uri de specialitate, scrierea unei aplicații pentru obținerea cel puțin a unei burse de formare individuală Comenius în domeniul propus, realizarea unui program coerent de stimulare a lecturii/ înțelegerii textului prin metodele LSDGC, realizarea unor grafice (situații statistice) de monitorizare a progresului elevilor la disciplina limba și literatura română, în urma folosirii metodelor LSDGC, valorificarea unor contexte potrivite de folosire a me-

todelor LSDGC și a altor metode tangente și complementare (de exemplu, CLIL³).

Întrucât aplicabilitatea metodelor LSDGC depășește contextul școlar, proiectul de dezvoltare profesională își propune și realizarea următoarelor activități: realizarea a cel puțin 3 parteneriate specifice cu ONG-uri în vederea promovării metodelor LSDGC, realizarea unor programe extra-curriculare de genul unor școli de vară având ca instrument metodele LSDGC, participarea elevilor și a cadrelor didactice la simpozioane, ateliere de formare etc., ce valorifică metodele gândirii critice, asigurarea îndrumării cadrelor didactice pentru folosirea metodelor LSDGC în cadrul unor activități extrașcolare.

În vederea continuei îmbunătățiri, proiectul de dezvoltare profesională va intra în autoevaluare și evaluare la sfârșitul fiecărui an școlar. Autoevaluarea se va realiza de către propunător prin: prelucrarea feed-back-ului de la elevi (la sfârșitul orelor, de ex.), portofolii ale elevilor (de exemplu, *Portofolii de lectură*), schimb de experiență și bune practici cu cadrele didactice de la nivelul catedrei (sau a școlii) etc. Evaluarea externă a proiectului de dezvoltare profesională se va realiza de către conducerea instituției prin mijloace specifice, dintre care: analize SWOT, focus-grupuri, interviuri structurate și nestructurate, altele. În urma evaluării, pe baza obiectivelor din Planul de dezvoltare instituțională a școlii, proiectul se restructurează și se îmbunătățește în fiecare an școlar.

Rezultate obținute

Cele mai importante activități realizate în primul an de proiect sunt: acreditarea ca formator în metodele LSDGC, publicarea unor lucrări de specialitate pe site-uri didactice și în volum, realizarea Școlii de vară „Emoție, expresie, creativitate”, având ca instrument de lucru metodele LSDGC, realizarea microproiectului de stimulare a lecturii DEAR și realizarea proiectului etwinning „Let’s introduce a book - Little Prince”.

Fiind un proiect de dezvoltare profesională, accentul este pus pe elevi și cadre didactice. Primul an de desfășurare a avut în vedere o îmbinare armonioasă a activităților școlare și extrașcolare în care metodele de predare au fost cele specifice LSDGC.

În ceea ce îi privește pe elevi, două activități ample s-au evidențiat: predarea aproape exclusiv cu ajutorul metodelor LSDGC și stimularea lecturii prin microproiectul DEAR.

Prima activitate a adăugat plusul de calitate, valoarea adăugată performanțelor academice ale elevilor. Deși am utilizat aceste metode la clasă începând cu anul școlar 2001-2002, în cadrul acestui proiect mi-am propus predarea conținuturilor aproape în exclusivitate cu ajutorul metodelor LSDGC. Îmbinarea potrivită a acestora cu metode activ-participative și cu tehnici de lucru pe grupe, în echipe a contribuit la ridicarea nivelului de performanță a elevilor cu un procent semnificativ: 10%. Menționez că acest procent evidențiază progresul elevilor (respectiv mediile) din clasa a VI-a C de la Școala Gimnazială „Ion Creangă”, la disciplina limba și literatura română, în anul școlar 2011-2012, prin comparație cu nivelul aceluiași elevi, la aceeași disciplină, în anul școlar 2010-2011, când se aflau în clasa a V-a.

Noutatea absolută pentru elevi a fost al doilea demers, anume proiectul de stimulare a lecturii DEAR (Drop Everything and Read), care a avut următoarele obiective: îmbunătățirea competențelor de lectură ale elevilor, realizarea unui studiu comparativ referitor la competențele de lectură ale ele-

3 Content and Language Integrated Learning (Învățarea integrată a conținuturilor și limbii)

vilor înainte și după implementarea proiectului, dovedirea de către elevi a unei atitudini pozitive față de actul lecturii. Pornit de la o activitate desfășurată la Școala Internațională Cluj, mult îmbogățit, proiectul a durat cinci săptămâni, iar activitatea principală a fost 15 minute de lectură la începutul fiecărei ore de limba română: 10 minute lectură individuală, apoi 5 minute minilecții, susținute pe grupe de elevi. Subiectele pentru minilecții au fost propuse, alese și pregătite de elevi. S-a discutat despre: *folosirea vocii în citire, observarea dedicațiilor făcute de către autor la unele cărți, cum ajută ilustrațiile la citit, ce înseamnă un început bun într-o carte, ce înseamnă un sfârșit bun într-o carte, cum să îți alegi o carte, cum să ai grijă de cărți, ce faci după ce ai terminat o carte, despre biblioteca mea, ce ai învățat despre tine ca cititor* etc. Fiecare grupă a avut un coordonator de minilecție, care stimula și coordona discuțiile echipei prin: alegerea unui subiect de discuție pentru minilecția respectivă, încurajarea tuturor membrilor echipei de a lua cuvântul, moderarea schimbului constructiv de păreri prin tehnici specifice (de exemplu, parafrizarea sau întrebările deschise) și altele.

Lectura a fost orientată pe parcurs. Proiectul a debutat cu o listă de lecturi concepută de către cadrul didactic împreună cu elevii. Pe parcurs, elevii au primit recomandări de lectură și de la doamna bibliotecară de la Biblioteca Județeană „Octavian Goga”. Acest fapt a dus la depășirea listelor de lecturi obligatorii și facultative cu recomandări ale elevilor.

Pe parcursul proiectului am oferit o serie de materiale de sprijin: listă de cărți potrivite pentru vârsta elevilor, completată pe parcurs de copii (77 de cărți ce merită citite), tehnici de lectură („tips for reading”), listă de verificare a lecturii („Sunt un cititor bun pentru că...”), fișă de evaluare a lecturii, fișă de monitorizare a lecturii acasă (semnată de părinți).

Activitatea s-a încheiat cu lectura expresivă a unor fragmente de text, lectură evaluată, pe baza unei fișe, chiar de către elevi.

Cele trei obiective principale avute în vedere în cadrul proiectului DEAR au fost îndeplinite cu succes. Chestionarele aplicate dovedesc în procente reușita acestui microproiect. Iată câteva dintre rezultate:

Itemul	Înainte de DEAR	După DEAR
Frecvența lecturii de plăcere	30,43% - citesc în fiecare zi	79,16% - citesc în fiecare zi
După ce s-a lecturat un text	52,17% - pot rezuma mesajul	79,16% - pot rezuma mesajul
După ce s-a lecturat un text	63,63% - pot formula o opinie argumentată despre cele citite	80% - pot formula o opinie argumentată despre cele citite
Când citesc cu voce tare	65,21% - își dozează respirația și ritmul vocii	83,33% - își dozează respirația și ritmul vocii

Voi dezvolta doar un item din cei 4 de mai sus și anume itemul al treilea, referitor la formularea unei opinii argumentate. La începutul proiectului, pe baza observației directe și a unui test scris, am sesizat că, atunci când își exprimă opinia față de un fragment lecturat, elevii folosesc formulări de genul: *îmi place/nu îmi place....., deoarece sau îmi place/nu îmi place....., pentru că*. Formularea opiniei se reduce doar la un enunț, destul de general, nenuanțat. Pe parcursul desfășurării proiectului, le-am oferit elevilor câteva structuri ancoră pentru exprimarea unei opinii, pe care le-au folosit la început în minilecții, apoi în scris, în cadrul jurnalului lectorului.

La *clasa a V-a* acestea au fost:

1. Am admirat momentul în care....
2. Am trăit emoții, sentimente de ...
3. M-a întristat faptul în care....
4. M-a bucurat momentul...

5. M-am simțit însingurat la citirea fragmentului în care...
6. Compătimesc personajul aflat în grea cumpănă, când...
7. Lectura textului mi-a dat speranța că...
8. Am simțit o bucurie în suflet când...
9. Am devenit melancolic citind despre...
10. Mi-a dat speranță fragmentul...
11. Ceea ce mă impresionează...
12. Citind textul, cel mai mult mi-a plăcut...
13. Lectura m-a impresionat...
14. O senzație puternică de... își face loc...
15. Demn de admirat este momentul în care....

La *clasa a VI-a* acestea au fost:

1. Atmosfera celor descrise a produs asupra mea o impresie de...
2. Dacă aș avea posibilitatea, aș schimba...
3. Dintre toate operele literare se distinge.....
4. În urma lecturii am învățat....
5. Memorabil este.....
6. Mi se pare că opera literară are o influență pozitivă asupra cititorului deoarece....
7. Personajele operei reprezintă un model pentru tânăra generație prin...
8. Aș reveni ori de câte ori la această lecură pentru că..
9. Am trăit emoții, sentimente de....
10. Impresionant este momentul în care.....

Am urmărit exersarea lor în cadrul minilecțiilor, așa că, în finalul proiectului, formulările acestea au intrat în vocabularul elevilor, iar exprimarea nuanțată a unui punct de vedere asupra textului lecturat nu a mai ridicat probleme.

În *ceea ce îi privește pe adulți*, în principal cadrele didactice, cea mai importantă activitate a fost Școala de vară „Emoție, expresie, creativitate”, proiect aflat la ediția a IV-a și desfășurat în vacanța de vară și care are ca obiectiv central *dezvoltarea inteligenței emoționale prin intermediul unor activități educative* (desfășurate în limba engleză și în limba română). Instrumentele de lucru pe care adulții le-au dobândit în acest program sunt pârgii de predare și învățare pe tot parcursul vieții, respectiv tehnici specifice de lucru ce depășesc cadrul proiectului propriu-zis: realizarea activităților în cadrul Evocare - Realizarea sensului - Reflecție, jurnalul dublu de lectură, brainstorming, metoda SINELG, știu/vreau să știu/am învățat, turul galeriei, metoda cadranelor sunt doar câteva dintre tehnicile utilizate frecvent în acest proiect.

Cel mai important aspect însă este însușirea unor strategii de dezvoltare a gândirii critice. De la un an la altul, Școala de vară „Emoție, expresie, creativitate” a constituit un cadru de dezvoltare a unor cetățeni responsabili pentru o societate deschisă. Accentul este pus pe aspectul social: proiectul a oferit cadrelor didactice ocazia de a aprecia propria muncă în colaborare cu ceilalți, a da sens unei munci de echipă; apoi, fiind un context dinamic, a oferit ocazia aprecierii unor puncte de vedere diferite, a unor probleme diferite. Flexibilitatea și adaptarea continuă s-au dovedit esențiale. Sub aspect pragmatic, Școala de vară a mutat accentul de pe tehnici de lucru teoretice în zone mult mai concrete, respectiv aplicarea acestora în rezolvarea de probleme. Atât adulții, cât și copiii au avut ocazia să rezolve probleme cât se poate de concrete, începând de la modalitatea de repartizare în camere, continuând cu posibile recompense și sancțiuni și terminând cu punerea în practică a unui demers logic mental.

Concluzii

Cele trei activități tratate în această lucrare – ridicarea nivelului de performanță academică a elevilor cu 10% prin folosirea aproape exclusivă a metodelor LSDGC; proiectul DEAR, Școala de vară „Emoție, expresie, creativitate” – sunt tot atâtea exemple de bună practică pentru un context educațional care dezvoltă abilitățile specifice gândirii critice. În primul exemplu, notele elevilor sunt o certitudine a acestui demers didactic axat pe metodele LSDGC. În al doilea exemplu, rezultatele proiectului dovedesc că cele 15 minute de lectură la fiecare oră sunt o investiție, nu o pierdere din timpul alocat predării. Totodată, feedback-ul din partea elevilor dovedește că pentru 65% dintre ei lectura conștientă și critică a unui text, realizată de două-trei ori săptămânal, s-a transformat într-o deprindere socială asumată și dovedită. În al treilea exemplu, feedback-ul cadrelor didactice, precum și prestația acestora de la un an la altul în cadrul Școlii de vară, este un indicator sigur că tehnicile specifice LSDGC sunt contextualizate de către acestea, atât în cadrul mediului școlar, cât și în cadrul mediului extrașcolar.

Desigur, posibilitățile de valorificare în alte conjuncturi mai mult sau mai puțin formale, școlare sau extrașcolare, sunt multiple. Cei trei ani de studiu rămași pentru implementarea proiectului de dezvoltare profesională constituie o oportunitate pentru explorarea cât mai multor contexte posibile de dezvoltare a gândirii critice, atât la adulți, cât și la copii.

Bibliografie

1. Steele, J. L., Meredith, K. S., Temple, C. (2000). *Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice*, Casa de Editură și Tipografia Gloria, Cluj-Napoca

Mentorat pentru dezvoltare complexă – studiu de caz

Prof. Constanța Stănescu, Colegiul Tehnic Energetic, Cluj-Napoca

R

Rezumat

Proiectul Mentorat pentru dezvoltare complexă implementat de ALSDGC România cu sprijinul financiar al Foundation Open Society Institute, se pilotează la nivelul județului Cluj în perioada februarie 2012-decembrie 2012, la Colegiul Tehnic Energetic. Elevii implicați sunt în număr de cinci din clasele a XI-a și a XII-a. Lucrarea prezintă un studiu de caz din cadrul programului de mentorat livrat în cadrul proiectului.

Introducere

Programul de mentorat din cadrul proiectului *Mentorat pentru dezvoltare complexă* implementat de ALSDGC România se realizează în județul Cluj la Colegiul Tehnic Energetic în perioada februarie-decembrie 2012. Elevii implicați sunt în număr de cinci din clasele a XI-a și a XII-a. Programul de mentorat urmărește să contribuie la dezvoltarea personală complexă a tinerilor beneficiari ai programului pentru a-i capacita să participe pe deplin, eficient și responsabil la viața societății.

Pentru aceasta, tinerii beneficiari ai programului învață despre ei înșiși analizându-și propriul trecut și prezent, stabilind conexiuni între trecut, prezent și viitor pentru a-și conștientiza propriile țeluri și pentru a-și proiecta viitorul; identifică și realizează conexiuni între mediul social în care trăiesc și propria existență; își dezvoltă competențele de învățare, abilitățile de a gândi critic, de a lua decizii și de a-și gestiona sentimentele în mod constructiv

Evoluția lui Victor

„Mi-a plăcut foarte mult povestea aceea cu Domnul Trandafir... mi-o amintesc mereu când vine vorba de școală dar nu mă gândeam să mai întâlnesc un domn sau o doamnă Trandafir dacă nu am întâlnit până acum. Cred că ar merita orice elev un program de mentorat...”
(Victor¹, elev participant la mentorat)

Victor este acum elev în clasa a XII-a de liceu tehnologic. A intrat în programul de mentorat când era în clasa a XI-a, destul de neîncrezător, dar fără timiditate sau rețineră. L-au recomandat pentru a

¹ Nume fictiv

fi propus spre selecție în program faptul că este elev orfan de mamă de când era în clasa a IX-a. Avea rezultate foarte slabe la învățătură și se regăsea în fiecare an în rândul celor care așteptau să intre la examenul de corigență vara, de fiecare dată la câte două materii. Este singur la părinți și recunoaște că l-a supărat adesea pe tatăl său: „o fac adesea intenționat ca un fel de pedeapsă pentru că el a reușit să o înlocuiască pe mama...” Tatăl s-a recăsătorit, iar noua prezență feminină din casă nu a fost deloc pe placul lui Victor, deși ea se străduia să facă totul ca să fie acceptată și Victor a observat că „părea uneori că îi pasă sincer” de el. Scos din fire de comportamentul îndărătnic al copilului, tatăl a început să manifeste un comportament violent verbal și fizic. Reacția lui Victor a fost că a început să plece de acasă pentru a se întâlni cu prietenii cu care petrecea timp până noaptea târziu. „Simțeam că nu mai am niciun scop în viață și că nimic nu merită pe lumea asta”, a mărturisit Victor. De la școală nu absentă mult deoarece se simțea bine alături de unii colegi. Deși afirmă că nu are o materie la care să se pregătească în mod special, spune că se simte cel mai bine la ora de istorie și de fiecare dată rămâne cu ceva pentru că „e interesant” (Victor).

Victor nu este motivat intrinsec pentru a învăța, nu are nici surse variate de motivare pozitivă din cauza rezultatelor slabe de până acum. Întăririle pozitive vin de la tatăl lui care îi dă bani uneori când ia notă de trecere, dar și de la unii dascăli care îl laudă mai mult pentru atitudinea lui respectuoasă și pentru unele intervenții bune din timpul orelor decât pentru rezultatele la învățătură. Îi place atunci când oamenii mulțumesc pentru o faptă bună și nu înțelege de ce unii uită să o facă sau consideră că nu e important. „Eu am văzut pe pielea mea ce înseamnă răsplata cu un zâmbet sau un mulțumesc”, spune Victor.

Este mândru de informațiile și cunoștințele pe care le deține în domeniile lui de interes: internet, istorie. Oferă prompt și oricui ajutorul atunci când aceștia întâmpină greutăți în lucrul cu calculatorul, chiar și unele cadre didactice îi cer părerea în legătură cu diferite operații. Afirmă faptul că sistemul *Microsoft Word* oferă încă multe posibilități de care mulți nu se știu bucura pentru că „nu au răbdare să caute” (Victor). În ceea ce privește istoria, consideră că dacă ar avea răbdare să citească, ar fi foarte bine pentru că ar afla mai multe lucruri din cărți decât poate afla de pe internet, deși „unii cred că internetul ne dă totul” (Victor). Am încercat să-i induc ideea că nu e încă târziu să înceapă să citească și să descopere plăcerea de a citi oferindu-i proză scurtă despre care să discutăm apoi.

Învăță foarte puțin sau deloc: „învăț câte cinci minute la fiecare materie”, după cum mărturisește. Îi place să învețe ascultând muzică, este interesat și ar dori să învețe mișcări de dans și despre trecutul României în vremea comunismului. Despre sine ca persoană care învață crede că reține informația greu și pentru puțină vreme, că resimte învățatul ca pe o apăsare tocmai pentru că îi este teamă că nu reține ceea ce învață.

Are unele abilități de gândire critică deoarece îi place să discute despre părerile celorlalți, să nu ia totul de-a gata fără să intervină cu propria-i opinie; afirmă că toți oamenii sunt valoroși pentru ceva, că oamenii au nevoie unii de ceilalți, spune că omul nu trăiește cu adevărat dacă nu-și spune părerea despre lucruri, consideră că e bine să păstrăm mereu un dialog civilizată și să fim atenți la ceea ce se spune în jurul nostru deoarece altfel lucruri și idei importante pot trece pe lângă noi. Știe că este importantă în orice dialog puterea argumentării, că nu e bine să facem afirmații fără temeii. Pe de altă parte nu relaționează corect posibilitățile sale, dorința lui de a se termina școala cât mai repede cu idealul, cu visul său, acela de a avea un serviciu în S.U.A., la un birou.

Are abilități de gestionare constructivă a sentimentelor dar la un nivel modest deoarece afirmă că în familie se simte extrem de bine, că toată lumea îi acordă atenție, dar în rândul colegilor și al prietenilor spune că tatăl lui este dur cu el, că îl bate adeseori, că nu se înțelege bine cu mama lui vitregă. Oricum, persoana pe care o iubește cel mai mult este bunica maternă. Se simte foarte bine

acasă „lângă ai lui”, adică rudele din partea mamei, de aceea și peste zece ani ar dori să fie tot în apropierea lor pentru că îi acordă cea mai mare atenție.

Pe baza răspunsurilor înregistrate în scala Rosenberg a stimei de sine, precum și din afirmațiile făcute de către elev în eseu „Despre mine” se evidențiază un nivel al stimei de sine ridicat. Îl caracterizează o stimă de sine înaltă și instabilă, pe baza comportamentului observat în mod cotidian și descris în eseu. Stima lui de sine, deși ridicată, poate suferi șocuri majore, în special dacă se află într-un context competitiv sau destabilizator. Victor reacționează energic la critică și la eșec, pe care le percepe ca pe un pericol și încearcă să se pună în valoare afișând excesiv succesele sau calitățile lui. Se simte vulnerabil, agresat și se îndoiește de capacitățile lui atunci când se află în contexte ostile sau pur și simplu critice. Primește criticile la nivel afectiv și consacră multă energie autopromovării.

Elevul face referiri foarte puține și vagi la învățare, nu descrie explicit modul în care învață, ci în general doar menționează prin calificative de tipul „satisfăcător” sau „slab” preocuparea lui pentru învățare la diferite discipline. Afirmă: „trebuie să învăț”, „să fac bucurie tatălui”, „să nu o supăr pe bunica”, dar în același timp și „simt învățarea ca pe o apăsare”, „vreau să se termine repede”. Este în general submotivată pentru învățare și de aceea nici rezultatele nu sunt satisfăcătoare și planurile lui în acest sens sunt de scurtă durată, adică urmărește doar să treacă clasa.

Nivelul de performanță pentru competența de a învăța a fost interpretat pe baza chestionarului „Cum învăț” și a eseului structurat „Despre mine”. Acest chestionar cere elevilor să reflecteze asupra conceptului „de a învăța să înveți” și asupra strategiilor proprii de învățare. În eseu se oferă informații utile despre sentimentele și atitudinile elevului și despre imaginea pe care ar dori să o avem despre ei. Cu ajutorul acestor două am realizat evaluarea inițială înainte de începerea activității propriuzise de mentorat. Voi descrie mai jos constatările mele formulate pe baza informațiilor obținute prin cele două instrumente.

În ceea ce privește proiectarea și organizarea propriului proces de învățare, inclusiv gestionarea resurselor, Victor este conștient de termenul limită până la care trebuie să realizeze sarcinile de învățare alocate și de resursele pe care le-ar putea utiliza, dar la un nivel modest. Cât despre monitorizarea și evaluarea propriului proces de învățare și a progresului în învățare, el conștientizează într-o măsură limitată progresul înregistrat în învățare și procesele pe care le parcurge pentru realizarea sarcinii. Utilizează conștient metodele și strategiile de învățare, inclusiv mnemotehnicile: cunoaște metode și strategii de învățare și le utilizează la insistențele unui facilitator al învățării. Autoreflexia o aplică la nivel modest: când este solicitat, reflectează asupra celor învățate și a modalității proprii de învățare. Câteodată caută oportunități de învățare care se potrivesc cu interesele proprii, acesta constituind un nivel mediu pentru dezvoltarea competenței de a învăța.

Pe baza aceluiași instrumente a fost interpretat nivelul de performanță pentru abilitățile de gândire critică. Dintre acestea au prezentat interes: căutarea activă a răspunsurilor la întrebări complexe, analiza și sinteza informațiilor și opiniilor, activarea cunoștințelor și abilităților existente și aplicarea acestora în acțiuni cotidiene, evaluarea alternativelor și adoptarea unei poziții argumentate. Interpretarea a condus la concluzia că Victor realizează o analiză a informațiilor și opiniilor la nivel superficial și le sintetizează neconcludent în majoritatea cazurilor, recurge la activarea superficială a unor cunoștințe și abilități atunci când este solicitat. Evaluează o minoritate de alternative în funcție de care adoptă o poziție.

Evaluarea inițială a urmărit și nivelul de performanță pentru abilitățile de a lua decizii.

Interpretarea s-a realizat pe baza eseului „Despre mine” și a condus la concluzia că Victor are un nivel mediu de identificare a criteriilor de definire a succesului, pentru el sunt relevante două-trei criterii: banii, o casă, un serviciu comod. Se remarcă un nivel modest al cântării și analizării

alternativelor; ia în calcul cel mult două alternative, de multe ori nu ambele valide. În consecință, anticipează un număr limitat de consecințe ale deciziei luate.

Eseul „Despre sine” a pus în evidență și nivelul de performanță pentru abilitățile de gestionare constructivă a sentimentelor. Astfel, Victor dovedește un nivel modest al recunoașterii atitudinilor și manifestărilor afectate de bias, nu distinge cu ușurință între sentiment și rațiune în afirmarea unei atitudini. Emite speculații referitoare la unele cauze posibile generatoare de sentimente și /sau emoții, dar utilizează la nivel modest o strategie de gestionare a unor situații care implică manifestarea diferitelor emoții, de aceea reacțiile lui sunt uneori imprevizibile, necontrolate.

Pornind de la aceste premise, am elaborat o planificare a activității de mentorat care să vizeze îmbunătățirea competențelor evaluate inițial ca fiind la nivel modest. Temele generale abordate în timpul activităților de mentorat au fost: „Identitatea mea”, „Resursele mele”, „Viața mea ca o călătorie”.

Prezența lui Victor la activități a fost activă, serioasă, responsabilă. Am remarcat atitudinea contemplativă față de problemele puse în discuție. Grăbit la început în a formula răspunsuri și a da soluții și mai cu seamă în a „expedia” într-un fel subiectul, parcă mai mereu pus pe fugă, a devenit treptat, treptat, o prezență calmă, destinsă, atentă, dornică să dezvolte subiectul chiar dincolo de ceea ce propuneam eu și preluând mereu cuvântul în fața colegului său. „*Poate că am greșit uneori în viață când am considerat că nimic nu merită atenție prea mare. De fapt lucrurile nu stau chiar așa...*” (Victor). Plecând la drum cu aspectele discutate la tema „Identitatea mea”, dialogul a devenit apoi de un firesc surprinzător, participarea și implicarea lui Victor deschise, cu intervenții fluctuante între o maturitate debordantă și o naivitate aparent inexplicabilă. De cele mai multe ori, planurile săptămânale (de la activitatea la follow-up) o vizau mai cu seamă pe bunica și apoi școala. Deși nu recunoaște explicit, școala a început să-l preocupe, identifică metode mai eficiente de învățare la diferite discipline, găsește rostul diferitelor materii la care până acum nici nu se gândea că ar folosi la ceva. Afirmă însă că nu dorește să continue studiile, urmând o facultate, că învățatul îl stresează și că stresul este dăunător sănătății. Face uneori afirmații din bravadă și nu neapărat din convingere. Acest fapt l-a demonstrat de-a lungul întâlnirilor noastre când a trecut de la manifestări de entuziasm nejustificat la o atitudine meditativă, de punere în balanță a alternativelor.

De la atenția acordată analizei diferitelor fapte și evenimente din viața sa, Victor trece la selecția acelor care i-ar putea folosi în planurile sale de viitor, încercând să sintetizeze aspectele majore, importante care l-au urmărit până acum prin repetabilitatea lor și să le coreleze cu evenimente rare care s-au petrecut ca niște semnale de alarmă pentru a-l face să fie atent și să se gândească la consecințe. Abstractizarea este un nivel la care reușește să ajungă cu dificultate, ia termenii cu semnificația lor primară și nu înțelege sensuri și semnificații dincolo de planul imediat. De fapt, nici nu vede necesitatea termenilor abstracti, dar și în acest plan face o deșurcare când spune că ar fi interesat să vadă tot ce poate mintea omenească, cât de departe poate merge gândul omului, cum au reușit fizicienii „să vadă” vectorii, ce mistere mai ascunde ADN-ul etc.

Generalizările le face deseori în pripă și incorect, dar are capacitatea de a se corecta singur manifestând înțelegere față de cei care nu susțin majoritatea: „*poate minoritatea are motivele ei să nu fie de acord cu ceea ce hotărăște majoritatea*”, este opinia lui Victor. Îi plac poveștile cu tâlc și îl atrage mesajul acestora, încercând să-l pătrundă și să particularizeze referitor la el sau la apropiați ai lui. Găsește uneori explicații neașteptate. De exemplu, citind povestioara „Pățania măgarului bătrân” ajunge la concluzia că uneori un defect al nostru poate să fie exploatat ca șansă așa cum pentru măgar încăpățănarea, defect devenit etichetă, ajunge să fie singura lui cale de a se salva. Parcurgând povestea „Mulțumesc, tanti” despre un adolescent care a încercat să fure o poșetă și a fost prins de

către însăși doamna căreia îi aparținea poșeta, Victor crede că deși doamna l-a tratat cu îngăduință și cu bunătate, el nu este sigur nici că băiatul și doamna vor rămâne prieteni, nici că băiatul nu va mai fura altă dată.

Încercările euristice sunt la Victor cu aspect de metaforă. Povestește, de exemplu, că după ce mama lui a murit nu a mai găsit lucruri și locuri pe care le-a întâlnit când era cu ea, își amintește că obișnuia să mănânce un fel de pizza care acum nu mai există nicăieri: „*pizza aceea o mâncam numai cu mama ... poate ea vrea să nu mă facă să sufăr că nu mai am cu cine să mănânc pizza și a luat-o cu ea ...*”.

Își recunoaște cu ușurință multe calități și este convins că îi vor fi de folos în viață. Autocritica pentru defectele pe care le are nu o face cu convingere și nu crede că vrea să înlăture toate defectele pentru că a învățat și continuă să învețe din greșeli.

Majoritatea competențelor de învățare și luare a deciziilor s-au dezvoltat de-a lungul activității de mentorat de la modest și mediu la superior. Dintre competențele de gestionare constructivă a sentimentelor, recunoașterea biasului și a cauzelor generatoare a sentimentelor și a emoțiilor au cunoscut o evoluție de la modest către superior.

Un exemplu de competență specifică unde Victor a înregistrat un real progres este exploatarea oportunităților de învățare. De la un nivel modest ce descria acceptarea inițiativei altora de a exploata unele oportunități de învățare, el a ajuns la aproape finalul activității de mentorat la un nivel superior astfel încât acum caută activ și sistematic oportunități de învățare relevante pentru interesele proprii. Activitățile resursă care au susținut dezvoltarea acestei competențe au fost variate. Am început cu tema „Identitatea mea”, subtemele „Comunitatea/comunitățile mele”. În acest context, am folosit ca pretext o înregistrare TV dintr-o emisiune despre personalitatea lui Sergiu Celibidache. Am continuat cu tema „Resursele mele”, subtema „Persoane resursă din jurul meu” și am utilizat în acest context un instrument deosebit: cărțile OH (vezi Figura 1), cu ajutorul cărora au ieșit la suprafață aspecte deosebite despre trecutul și prezentul lui Victor. El s-a simțit confortabil, iar eu am simțit că particip la povestea lui și la descoperirea pe care a făcut-o în legătură cu sine atunci când a afirmat că „cei care ne iubesc, ne ascund lucruri despre care cred că nu ne-ar folosi la nimic”, ei „ne spun însă despre lucruri pe care poate nu le vedem, dar sunt foarte importante pentru noi” sau „și de la soția tatălui meu am învățat lucruri care poate îmi vor folosi”. Toate acestea au fost relevate în întâmplările povestite din care Victor spune că a învățat și care l-au condus la concluzia că uneori oamenii se pot înșela cu privire la noi, așa cum și noi ne putem înșela cu privire la ei. Important este, crede Victor, ca atunci când ai descoperit greșeala să recunoști atât față de tine, cât și față de alții. Tema „Viața mea ca o călătorie” cu subtema „Prețuirea experiențelor proprii” a oferit o altă oportunitate pentru dezvoltarea competenței de explorare a oportunității de învățare. Metodele preluate din programul *Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice* au fost de fiecare dată un instrument foarte important: interogarea multiprocesuală, cadranele, jurnalul dublu, tabelul T, cuvintele cheie, eseul de cinci minute etc.

Asemeni cercului care trebuie să se închidă, activitatea de mentorat impune o evaluare de progres căreia îi va urma firesc o evaluare finală. Aceleași metode folosite la evaluarea inițială vor releva schimbarea și mai ales progresul în dezvoltarea competențelor vizate. Eseul „Despre mine” arată în cazul lui Victor un mod mai complex de a-și exprima sentimentele, dar și de a expune modul în care gândește despre școală, colegi și profesori. Apare regretul pentru despărțirea de școala și aprecierea că „parcă acum sunt mai elev ca niciodată”, are o deschidere mai mare către dialog și conduce discuția relaxat, se consideră mai cuminte, dar și mai cu multă minte și îi pare rău că mentoratul nu va continua. Spune că este foarte bine să ai un mentor și că este de preferat să-l cauți în același timp

în care te caută el pe tine. Bunica rămâne persoana cea mai dragă sufletului lui și vrea să-i acorde cea mai mare importanță de aici înainte respectând-o și sprijinind-o mai mult.

Metodele de învățare interactivă, de explorare a sensurilor au contribuit eficient la atingerea obiectivelor vizate prin desfășurarea activităților de mentorat pentru dezvoltare complexă. Progresele înregistrate de către Victor în dezvoltarea abilităților de luare a deciziilor, de gestionare a sentimentelor, dar și în dezvoltarea competențelor de învățare au pus în evidență faptul că programul de mentorat pe care l-am proiectat având ca resurse *Ghidul activităților de mentorat și Metodologia desfășurării activităților de mentorat* este un program eficient în scopul pe care și-l propune: acela de a pregăti tinerii pentru a participa activ la construirea propriei lor vieți, dar și pentru participarea în calitate de cetățeni responsabili la viața socială.



Figura 1. Exemple de cărți OH utilizate în activitatea de mentorat

Bibliografie

1. Kovacs, M. (2006). *Strategii de predare în școala incluzivă, Ghid pentru cadre didactice*, PHARE 2003 Acces la educație pentru grupuri dezavantajate, CEDP, București
2. Văcărețu, A., Steiner, F., Kovacs, M. (ed.) (2011) *Modalități inovatoare de motivare a adulților pentru învățare*, proiectul CreMoLe, <http://www.cremole.eu/ckfinder/userfiles/files/Ghidul%20cu%20strategiile%20inovative-2011%20RO.pdf>
3. *Ghid pentru mentori, Proiectul Mentorat pentru Dezvoltare Complexă*, Asociația Lectura și Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice, 2012
4. *Metodologia de organizare și desfășurare a activității de mentorat*, Asociația Lectura și Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice, 2012

LSDGC¹ și tehnica mandala

Prof. Maria Pavelescu și Prof. Lăcrămioara-Tatiana Clucerescu, Suceava

R

Rezumat

Tehnica Mandala se poate folosi pentru evaluare folosind și tehnicile LSDGC pentru a obține o imagine completă asupra învățării. Abordarea integrată a învățării prin mixarea celor două tehnici a condus la crearea de povești, cvintete și eseuri care au stimulat imaginația, creativitatea, gândirea creativă și nu în ultimul rând dezvoltarea personală.

Introducere

Cuvântul *mandala* în vechea limbă indiană înseamnă cerc. Tradiția budistă folosește mandala ca semn al meditației. O mandală are întotdeauna forme așezate în jurul unui centru.

Cercul este ceva deosebit și exprimă două lucruri: este semnul curbei închise fără început și fără sfârșit și îngrădirea infinitului. Cercul în viziunea noastră este liniștitor. Natura ne arată nenumărate exemple de mandale și anume: cuibul păsărilor, pânza de păianjen, scoici, cercuri în apă provocate de căderea picăturilor de ploaie sau a unei pietre, corola florilor etc.

O mandala duce întotdeauna spre un punct central numit mijloc. Formele, modelele, structurile sunt așezate în așa fel încât au tendința să se unească spre mijloc. Mandala reprezintă drumul din exterior spre interior.

Mandalele acționează asupra noastră provocând liniștea și concentrația. Se poate citi pe fața celor care colorează desenul faptul că ei sunt captați de ceea ce fac. Copiii au libertatea de a începe coloratul din exterior spre interior sau invers și pot alege culorile. Faptul că desenul este colorat mai șters sau mai apăsător dă fiecărei lucrări o notă personală.

Tehnicile LSDGC reprezintă acele resurse metodologice aplicabile la lectură, scriere și organizarea comunicării didactice, a dezbaterilor etc., pe care programul LSDGC le promovează ca fiind eficiente pentru a realiza învățarea activă, în cooperare, care cresc șansele dezvoltării gândirii critice.

Ilustrarea combinației tehnicilor Mandala și LSDGC

Tehnica Mandala și tehnicile LSDGC au fost utilizate în activitățile de învățare și evaluare atât cu elevii, cât și cu adulții în cadrul Școlilor de Vară ale Asociației Educatorilor Suceveni. Această combinare a tehnicilor urmărește formarea de abilități de lucru în echipă, învățarea prin cooperare, acceptarea opiniilor celorlalți, acceptarea de sine, toleranța, dezvoltarea abilităților de negociere, dezvoltarea creativității și dezvoltarea personală.

¹ Lectura și Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice, program de dezvoltare profesională pentru cadre didactice

Tipuri de activități sunt interdisciplinare: se începe cu creația plastică a mandalei pe un fond muzical adecvat, finalizându-se cu eseu care redă tabloul mandalei. De exemplu: avem o mandală cu motive de toamnă și ca audiție muzicală „Anotimpurile” de Vivaldi. Se poate porni de la cuvinte cheie ca: *frunze, moarte, multicolore, vânt, ploaie, frig* pentru crearea unui cvintet ce va însoți prezentarea tabloului mandalei. Pentru copiii care încă nu au noțiuni gramaticale se pot da cuvinte cheie sau de sprijin și se poate explica cvintetul ca alcătuire pornind de la cuvântul „titlu”, apoi căutăm două însușiri, trei acțiuni, iar acestea să se termine în „ind” sau „ând”, o propoziție alcătuită din patru cuvinte și un cuvânt „oglină” care să ne ducă cu gândul la cuvântul „titlu”. De exemplu:

*Toamnă
Friguroasă, ploioasă
Amorțind, pustiind, legănând
Natura deșartă adoarme încet.
Noiembrie.*

Elevilor care stăpânesc deja noțiunile gramaticale de substantiv, adjectiv, verbe la gerunziu etc. se poate explica alcătuirea cvintetului: un substantiv/ două adjective/ trei verbe la gerunziu/ o propoziție alcătuită din patru cuvinte/ cuvântul concluzie.

Pornind de la aceste cuvinte cheie poate fi creată o poveste care să anticipeze structura compoziției. Pentru a evalua poveștile create se poate utiliza *Jurnalul cu dublă intrare*, care ajută reflecția și implicit dezvoltă gândirea. Jurnalul cu dublă intrare este o metodă prin intermediul căreia cititorii creează o strânsă legătură între text și experiența proprie.

Dacă timpul nu permite crearea unei compoziții literare consistente, se poate insera Eseul de 5 minute, care poate reda stările sau sentimentele subiectului pe parcursul colorării/ creării mandalei.

Evaluarea competențelor dobândite de elevi sau adulți se poate realiza prin intermediul *Scaunului autorului*, unde fiecare își prezintă mandala și creația literară. Alternativ, se poate recurge la *Turul Galeriei* după ce toate lucrările au fost expuse.

În cadrul alternativei Step by Step am utilizat frecvent Mandala ca tehnică de evaluare. Am evaluat și eseurile ce le însoțeau prin intermediul *Scaunului autorului*, înregistrând progrese cu elevii care erau timizi și cu cei care aveau nesiguranță în propriile forțe sau aptitudini. O aplicație practică a mandalelor este în educația senzorială. Se urmărește cu ochii închiși, doar cu degetul forma mandalei și se caută astfel mijlocul desenului. De-a lungul conturului se pune lipici subțire pentru a obține o denivelare.

Menționăm că introducerea tehnicilor LSDGC în combinație cu mandala se face treptat, după ce copilul s-a acomodat cu tehnica mandalei, iar aceasta îi inspiră liniște și concentrare.

Tipuri de mandale

Fie că se alege un model pentru a fi colorat sau un model pentru a fi realizat în alt mod (vezi Figura 1), mandala respectivă poate fi însoțită de povești sau poezioare, cvintete, diamante etc. create de către elevi. Iată câteva exemple de utilizare a mandalelor:

- mandala – mapă
- mandala – șnur
- mandala – transparent pe geamuri
- mandala – tablouri

mandala – lanternă
 mandala – cerc al prieteniei
 mandala – calendar
 mandala meteorologică etc.

Mandalele se pot confecționa din diferite materiale: din pietre, nasturi, perle, mărgeluțe, scobitori, în nisip, în zăpadă, în grădină, în pădure – conuri de brad, frunze, crenguțe etc., ștampile, colaj, mozaic etc.

Constatări desprinse din aplicații ale mandalei

Aproape toți copiii colorează cu plăcere. Folosiți această plăcere, dar aveți în vedere ca activitatea de colorare a mandalei să le facă plăcere elevilor. Dacă copilul nu dorește să coloreze la un moment dat, nu trebuie forțat. Colorarea unei mandale își atinge scopul numai dacă copilului îi place modelul pe care îl colorează. De aceea nu se impune copilului modelul pe care să-l coloreze: trebuie lăsat să și-l aleagă singur. Este indicat ca activitatea de colorare să se desfășoare în liniște sau pe fond muzical adecvat (muzica de meditație sau relaxare), iar lumina trebuie să fie naturală. Nu se fac aprecieri asupra modelului gata colorat și nici comentarii de genul „Ai depășit marginea desenului!” sau „Nu ai colorat simetric!” Acest lucru e important pentru scopul creativ și crearea unei atitudini pozitive.

Mandala se expune doar dacă copilul dorește acest lucru. Cu cât copilul colorează mai des mandale, cu atât va avea mai puține probleme de concentrare. Pe lângă aceasta copilul învață să stea liniștit și să păstreze liniștea și cel mai important este că își dezvoltă creativitatea.



Figura 1. Exemple de mandale

Bibliografie

1. Dumitru, I. A. (2000) *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*, Editura de Vest, Timișoara
2. Steele, J. L., Kurtis, S. M., Temple, C. (2000) *Lectura și Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice*, vol. I-II, Casa de Editură și Tipografia Gloria
3. Tucci, G. (1995) *Teoria și practica mandalei cu referire specială la psihologia modernă a adâncurilor*, Editura Humanitas

Proiectul Assessment and Evaluation in CLIL (Evaluare în CLIL) și-a propus să facă cunoscută metodologia CLIL și rezultatele utilizării acestei metodologii în activitatea didactică prin împărtășirea de bune practici între diferite instituții europene de educație. Activitățile centrale ale proiectului au vizat evaluarea eficienței utilizării metodologiei CLIL. Cu alte cuvinte, proiectul și-a propus să evalueze impactul implementării metodologiei CLIL în procesul de predare – învățare – evaluare asupra formării/ dezvoltării:

- competențelor specifice diferitelor discipline predate într-o limbă străină,
- competențelor lingvistice/ de utilizare a limbii străine,
- competențelor sociale și de inter-relaționare,
- gândirii,
- competenței de a învăța să înveți.

Pentru mai multe informații despre acest proiect vă invităm să vizitați website-ul proiectului www.aeclil.net

Înființată în anul 2002, Asociația Lectura și Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice România este o asociație profesională a cadrelor didactice care prin toate proiectele sale promovează construirea unui viitor durabil prin dezvoltarea abilităților de gândire critică în și prin educație. Pentru mai multe informații despre proiectele și activitățile asociației, vă invităm să vizitați website-ul asociației www.alsdgc.ro