

Ministerul Educației al Republicii Moldova
Proiectul *Educație de calitate în mediul rural din Republica Moldova*

Limbi străine II

Ghid de implementare
a curriculumului modernizat
pentru treapta liceală

CARTIER

Elaborat și editat în cadrul Proiectului Educație de calitate
în mediul rural din Republica Moldova, finanțat de Banca Mondială.
Aprobat la ședința Consiliului Național pentru Curriculum, proces-verbal nr. 12 din 5 noiembrie 2010.
Aprobat prin Ordinul nr. 810 din 9 noiembrie 2010 al ministrului Educației.

Recenzenți:

Anna Gorea, *doctor conferențiar, USM*
Lidia Ciolacu, *profesoară, grad didactic superior, LT „V. Alecsandri”, Bălți*

CARTIER

Editura Cartier, SRL, str. București, nr. 68, Chișinău, MD2012.
Tel./fax: 24 05 87, tel.: 24 01 95. E-mail: cartier@cartier.md
www.cartier.md

Cărțile CARTIER pot fi procurate în toate librăriile bune din România și Republica Moldova.

LIBRĂRIILE CARTIER

Casa Cărții, bd. Mircea cel Bătrân, nr. 9, Chișinău. Tel./fax: 34 64 61. E-mail: casacartii@cartier.md
Librăria din Centru, bd. Ștefan cel Mare, nr. 126, Chișinău. Tel./fax: 21 42 03. E-mail: librariadincentru@cartier.md
Librăria din Hol, str. București, nr. 68, Chișinău. Tel.: 24 10 00. E-mail: librariadinhol@cartier.md
Librăria 9, str. Pușkin, nr. 9, Chișinău. Tel.: 22 37 83. E-mail: libraria9@cartier.md

Colecția *Cartier Educațional* este coordonată de Liliana Nicolaescu-Onofrei

Editor: Gheorghe Erizanu

Autori: Ala Antonov

Lector: Valentin Guțu

Coperta: Vitalie Coroban

Design/tehnoredactare: Georgeta Fusa

Prepress: Editura Cartier

Tipărită la Tipografia Centrală (nr. 3526)

Ala Antonov

LIMBI STRĂINE II. GHID DE IMPLEMENTARE A CURRICULUMULUI MODERNIZAT
PENTRU TREAPTA LICEALĂ
Ediția I, decembrie 2010

© 2010, Ministerul Educației, pentru prezenta ediție.

Toate drepturile rezervate. Cărțile Cartier sînt disponibile în limita stocului și a bunului de difuzare.

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

Limbi Străine II. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală / Ala Antonov;
Ed. I. – Ch.: Cartier, 2010 (Tipografia Centrală). – 116 p.: (Colecția „Cartier educațional”).

ISBN 978-9975-79-654-5.

37.016.046:811'243

A 64

A u t o r i :

Ala ANTONOV,

*(coordonator), profesoară de limba franceză, grad didactic superior,
Liceul Teoretic „Alexei Mateevici”, Căușeni*

*Aducem mulțumiri profesorilor care au contribuit la elaborarea modelelor de
proiecte didactice:*

Ion EREMEEV, (limba engleză pag.100-109),

profesor de limba engleză, grad didactic doi, Liceul Teoretic „Alexei Mateevici”, Căușeni

Ana CARAIVAN, (limba germană pag. 110-113),

profesoară de limba germană, grad didactic superior, Liceul Teoretic „Mihail Kogălniceanu”, Chișinău

Elena GENUNCHI, (limba spaniolă pag. 114-115),

profesoară de limba spaniolă, grad didactic superior, Liceul Teoretic „Hyperion”, Chișinău

| | |
|--|------------|
| 1. Structura, funcțiile și modalitățile de aplicare ale curriculumului modernizat (2010)..... | 5 |
| 2. Formarea și dezvoltarea personalității în procesul de implementare a curriculumului modernizat..... | 10 |
| 3. Sisteme de competențe (competențe-cheie / transversale; competențe transdisciplinare; competențe specifice) | 13 |
| 4. Metodologia formării competențelor specifice disciplinei | 18 |
| 5. Corelarea competențelor, subcompetențelor, conținuturilor, tipurilor de activități, strategiilor de predare-învățare-evaluare. | 21 |
| 6. Strategii didactice de predare-învățare | 25 |
| 6.1. Tipologia și specificul strategiilor didactice..... | 26 |
| 6.2. Repere și modalități de proiectare a strategiilor didactice..... | 28 |
| 6.3. Diversificarea și combinarea metodelor și tehnicilor de învățare în raport cu diferite criterii: competențe, conținuturi, clasă, vîrsta elevilor, măiestria pedagogică a profesorilor etc. | 28 |
| 6.4. Diversificarea formelor de învățare. Învățarea autonomă | 48 |
| 6.5. Realizarea inter-/transdisciplinarității..... | 49 |
| 6.6. Centrarea pe elev..... | 56 |
| 6.7. Utilizarea TIC în predarea limbilor străine | 59 |
| 7. Strategii de evaluare | 64 |
| 7.1. Evaluarea axată pe competențe..... | 65 |
| 7.2. Tipuri de evaluare | 68 |
| 7.3. Metode și tehnici de evaluare | 69 |
| 7.4. Forme de evaluare curentă..... | 76 |
| 7.5. Evaluarea centrată pe succes..... | 80 |
| 8. Recomandări metodice de utilizare a echipamentului și materialelor didactice, a manualelor existente și noi în procesul de implementare a curriculumului modernizat..... | 82 |
| 9. Recomandări metodice pentru proiectarea didactică | 84 |
| 10. Proiecte centrate pe formarea la elevi a competențelor specifice disciplinei. | 89 |
| 11. Bibliositeografiet | 116 |

1. Structura, funcțiile și modalitățile de aplicare ale curriculumului modernizat (2010).

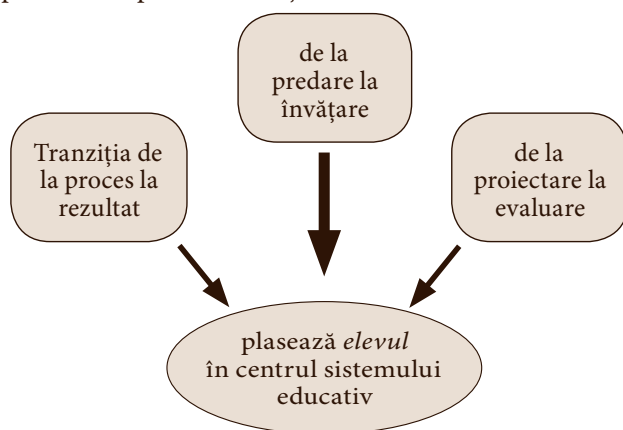
Școala contemporană are pe umerii săi sarcina primordială de a pregăti cetățeanul secolului 21, care să poată gândi critic la nivel superior, să fie responsabil, creativ, comunicativ, să aibă abilități de colaborare, de adaptare la diverse situații și, inevitabil, abilități multimedia. Rolul școlii constă atât în dezvoltarea potențialului limbajului de care dispune fiecare elev, cât și în dezvoltarea capacităților cognitive, creative și în implicarea asimilării limbilor străine, pe care elevii caută să le însușească de-a lungul parcursului școlar. A studia limbi străine înseamnă a poseda valori cum ar fi toleranța, bunăvoința, curiozitatea pentru diversitate. Elevul de astăzi trebuie să știe cum să recurgă la resurse lingvistice diversificate, pentru a-și însuși mai bine competențele comunicative, a-și dezvolta cunoștințele și experiențele lingvistice, socio culturale și tematice în mai multe limbi și a-și aprofunda componentele importante, ceea ce Cadrul European Comun de Referință numește „mediere” – interacționarea în diferite limbi.

Reforma curriculară este o condiție indispensabilă pentru crearea unei societăți democratice și formarea unei personalități libere și creatoare. Întrucât actul educațional depinde de personalitatea profesorului, valorînd atîta cît valorează el însuși, putem trage concluzia că, de fapt, cadrul didactic este persoana care trebuie să dețină conținuturile și metoda predării disciplinei pe care o profesază. El trebuie să cunoască principiile învățămîntului modern, metodologia lucrului în echipă, metodele de evaluare, modalitățile de integrare a sistemului educațional în comunitate, adică să posede:

- cunoștințe (componenta cognitiv-informațională);
- capacități (componenta aptitudinal- formativă);
- atitudini (componenta atitudinal –formativă), care, în ultima instanță, conduc la formarea unor competențe de diferit grad de generalitate și care răspund neapărat atât cerințelor proprii de dezvoltare ale elevilor, cât și celor solicitate de piața de muncă locală, națională, europeană și chiar globală.

Curriculumul modernizat pentru Limbi străine II (2010) își propune să răspundă cerințelor actuale ale societății în întregime și ale educației în special, să reflecte și să promoveze modernizarea procesului de învățămînt, drept consecință a schimbărilor care au intervenit în sistemul educațional după elaborarea curriculumului în prima variantă, respectiv, în urma schimbărilor survenite în procesul de proiectare, predare–învățare–evaluare a limbii străine.

Schimbarea esențială constă în trecerea de la învățarea centrată pe obiective la învățarea centrată pe **competențe**. Are loc o **deplasare a accentului de pe procesul de predare**, focalizat abuziv pe obiective și pe demersul educativ la fiecare lecție, în baza obiectivelor operaționale, **pe procesul de învățare și evaluare**, axat pe **produsul final al acestui proces – competențele** –, care integrează în mod funcțional cunoștințele, capacitățile, atitudinile și valorile formate. Competențele se impun și prin caracterul lor finalizat, disciplinar, contextualizat, cumulativ și evaluabil. Anume această tranziție de la proces la rezultat, de la predare la învățare, de la proiectare la evaluare conduce în mod logic și spre plasarea *elevului* în centrul sistemului educativ ca subiect competent, actant principal și coparticipant efectiv la procesul de predare-învățare-evaluare a limbii străine.



Realizarea cu succes a acestei tranziții presupune și o reabordare a *strategiei de predare-învățare-evaluare*, în care **elevul**, constructor al propriilor competențe, este **actorul principal al procesului instructiv**, profesorului revenindu-i rolul de animator, ghid, moderator sau chiar partener.

Noul Curriculum modernizat impune promovarea și actualizarea unei *pedagogii active*, îndeosebi a metodelor interactive sau cu caracter bilateral, fondate pe schimbul reciproc de idei și experiențe, pe colaborarea și relaționarea interpersonală, pe reflecții și contraargumentări, pe medieri și exprimări interculturale, pe dezvoltarea gândirii creative și critice, pe formarea inteligenței sociale și acționale, drept constituențe ale unui învățământ formativ contemporan. Implementarea strategiei educative acționale presupune din partea participanților la proces: profesor-elev, elev-profesor, elev-elev etc., o adoptare a unui comportament adecvat axat pe respect reciproc, atitudine pozitivă, sinceritate, punctualitate, discreție și confidențialitate, responsabilitate etc.

Procesul de revizuire a *Curriculumului de Limbi străine II* pentru ciclul liceal a luat în considerare mai mulți factori, printre care:

- specificul sistemului educațional, în general, și al celui liceal, în particular, din Republica Moldova;
- experiența națională și internațională a elaborării curriculumurilor școlare și universitare de către comunitatea academică din republică;
- integritatea concepției curriculare la nivelul ciclului liceal și asigurarea continuității în raport cu ciclul gimnazial, în predarea axată pe context și pe nevoile de comunicare ale elevului;
- recomandările comisiilor europene privind achiziționarea competențelor-cheie în cadrul învățământului obligatoriu;
- racordarea competențelor liceenilor la nivelurile de performanță ale CECRL;
- concordarea conținuturilor educaționale la *Limbi străine II* cu disciplinele lingvistice și limitrofe ale ciclului liceal;
- ajustarea conținuturilor educaționale la particularitățile psihofiziologice ale elevilor din ciclul liceal;
- necesitatea de a oferi un răspuns adecvat cerințelor sociale, exprimat în termeni de competențe finale evaluabile, la încheierea învățământului liceal.

Obiectivul fundamental al disciplinei Limbi străine II este ca elevul să achiziționeze și să-și dezvolte competențele de comunicare, necesare pentru a înțelege texte redactate într-o limbă clară și standard și să producă mesaje scurte și simple, adică să atingă, conform descriptorilor CECRL la Limbi străine II, nivelul B1 în comprehensiunea orală și scrisă și nivelul A2 în producerea/ interacțiunea orală și scrisă.

Curriculumul modernizat are următoarea structură:

Preliminări

1. Concepția didactică a disciplinei
2. Competențe-cheie/transversale
3. Competențe-cheie/transversale și transdisciplinare pentru treapta liceală
4. Competențe specifice disciplinei
5. Subcompetențe, conținuturi, activități de învățare și evaluare
6. Domenii și conținuturi (lingvistice și tematice)
7. Strategii didactice: orientări generale (metodologice)
8. Strategii de evaluare

Concepția disciplinei Limbi străine II este o continuitate logică proprie Limbilor străine I și se concentrează pe dimensiunea comunicativ-acțională a limbii studiate anterior în ciclul gimnazial, care va determina obiectivul de bază al învățării-predării-evaluării acestei discipline în ciclul liceal.

Necesitatea deplasării accentului de pe procesul de predare pe procesul de învățare și evaluare reliefează predominanța rezultatelor în fața ofertelor, reiterarea importanța învățămîntului formativ-dezvoltativ în fața celui tradițional, informativ-reproductiv, centrat pe profesor și bazat pe conținuturi precise, acestea din urmă necesitînd a fi transformate în realități funcționabile ce promovează autonomia, creativitatea, adaptarea la caracterul labil al realității, ingeniozitatea și gîndirea critică a elevilor. **Obiectivele urmărite sunt centrate pe formarea de competențe** (lingvistice, comunicativ-discursive, socioculturale, civice etc.) ce au fost corelate și cu particularitățile de dezvoltare intelectuală, psihologică și de vîrstă ale elevilor.

Concepția disciplinei se fondează și pe un șir de **principii de proiectare-realizare** a procesului didactic la limbile străine:

- principiul abordării funcționale;*
- principiul continuității și consecvenței;*
- principiul accesibilității;*
- principiul abordării complexe;*
- principiul abordării individualizate;*
- principiul interdisciplinarității;*
- principiul autonomiei;*
- principiul motivației de a învăța.*

În procesul de învățare-predare-evaluare a limbilor străine sunt detașate, în mod tradițional, cele **patru deprinderi integratoare**:

- comprehensiunea (înțelegerea) scrisă,
- comprehensiunea (înțelegerea) orală,
- exprimarea (producerea) scrisă,
- exprimarea (producerea) orală.

În viziunea noii concepții, acestea necesită a fi completate de **interacțiunea orală și scrisă**, adică cu formele metodelor interactive sau cu caracter bilateral. Discernerea activităților didactice pentru realizarea competențelor specifice, structurate în conformitate cu deprinderile integratoare, nu va minimaliza necesitatea aplicării *principiului abordării complexe* a competențelor specifice în procesul de realizare a conținuturilor de program. Anume acest principiu va fi luat în considerare atît pe parcursul evaluării curente, cît și la evaluarea finală a competențelor elevului.

Școala nu va forma cu siguranță poligloți, dar ea poate să conducă elevii la atingerarea unui nivel de competențe date, ea poate să ofere cunoștințe reale în anumite limbi și aptitudinea de a învăța alte limbi, pe care elevul le administrează singur în studiul său. Rolul **profesorului** este esențial în procesul de a-i „învăța cum să învețe” și de a-i determina să se simtă degajați în aprofundarea independentă. Important este să dai elevilor cunoștințe plurilingve pe care ei să le aplice după necesitate.

Interacțiunea în diferite limbi, numită **mediere** de către Cadrul European Comun de Referință, vizează conceperea modalităților de recunoaștere a parcursului școlar bi-/ plurilingv, mai precis, de **a ști cum** să recurgi la resurse lingvistice diversificate pentru a-ți însuși mai bine competențele comunicative, de a dezvolta cunoștințele și experiențele lingvistice, socio culturale și tematice în alte limbi, pentru a le utiliza în noi situații ale vieții cotidiene.

2. Formarea și dezvoltarea personalității în procesul de implementare a curriculumului modernizat.

Într-o societate care încurajează diversitatea este imposibil să trăim și să muncim împreună fără să ne înțelegem unii pe alții. O singură limbă vorbită nu mai poate satisface toate nevoile de comunicare. Limbile oferă cheile culturilor pe care le reprezintă. O persoană care vrea să prospere este determinată să vorbească, în afara limbii materne, o limbă străină și să aibă o competență pentru o a doua. **Educația plurilingvă** se bazează pe principiul că fiecare este capabil să-și însușească limbile moderne de care are nevoie pentru viața personală, profesională sau culturală, în momentul în care dorește, rolul școlii constând atât în dezvoltarea potențialului limbajului de care dispune fiecare elev, cât și în implicarea privitoare la asimilarea limbilor străine pe care elevii caută să le învețe de-a lungul parcursului școlar. A studia limbi străine, înseamnă a intra în contact cu valori cum ar fi toleranța, bunăvoința, curiozitatea pentru diversitate și, în acest context, educația pentru **plurilingvism** se conturează de-a lungul existenței.

Trecerea la o metodologie mai activă, centrată pe elev, implică elevul în procesul de învățare și îl învață aptitudinile învățării, precum și aptitudinile fundamentale ale muncii alături de alții, și ale rezolvării de probleme. Metodele centrate pe elev implică elevul în evaluarea eficacității procesului său de învățare și în stabilirea obiectivelor pentru dezvoltarea viitoare. Avantajele metodelor centrate pe elev ajută la pregătirea elevului atât pentru o tranziție mai ușoară spre locul de muncă, cât și spre învățarea continuă.

Competențele contribuie la formarea unei personalități „competente” care:

- aplică cunoștințele achiziționate în noi situații ale vieții cotidiene;
- analizează și ia decizii;
- este creativă;
- lucrează cu alții ca membru al unei echipe;
- comunică eficient;
- face față situațiilor neprevăzute;
- posedă o atitudine binevoitoare față de ceilalți oameni, respectă libertatea și demnitatea lor;
- manifestă abilități de colaborare constructivă;

- manifestă o atitudine responsabilă față de mediu și resursele naturale în activitatea sa și în viața cotidiană;
- demonstrează încredere în forțele proprii, demnitate și spirit autocritic;
- valorifică modul sănătos de viață, își dezvoltă corpul și spiritul;
- demonstrează gândire sistemică, creativă și critică, deține capacități de autodezvoltare;
- manifestă abilități și motive de învățare;
- este capabil să-și găsească locul într-o lume în schimbare.

Elevul care posedă limbi străine are mai multe perspective, avantaje. Nivelul de posesie a limbilor străine de către un absolvent al ciclului liceal determină posibilitatea realizării scopurilor sale. Posibilități considerabile, în această ordine de idei, se proiectează în contextul studierii structurii motivației și valorificării potențialului motivațional în vederea asigurării studierii cu succes a limbilor străine. Problema motivației denotă următoarele:

- Motivația este factorul principal în procesul de studiere a limbilor străine;
- Eficiența posesiei limbilor străine este determinată de nivelul de motivare pentru această disciplină.

Motivația învățării este o noțiune ce include procesele, metodele și mijloacele de declanșare ale activității de învățare a elevului, de stimulare a studierii active a conținuturilor educaționale. Motivația învățării contribuie la determinarea de către personalitatea în dezvoltare a direcției și metodelor de realizare a diferitelor forme ale activității educaționale. Ea constituie un factor complex ce determină trăsăturile specifice ale situației didactice în diferite intervale de timp.

Motivația este determinată de mai mulți factori, printre care:

- caracterul sistemului de învățământ,
- organizarea procesului educațional,
- trăsăturile de caracter ale profesorului,
- particularitățile disciplinei didactice,
- particularitățile elevului (gen, vîrstă, nivelul dezvoltării intelectuale).

La baza motivației învățării limbilor străine, ca proces de modificare a stării și atitudinii personalității, stau motivele, care includ un șir de declanșatori concreți ai activității și comportamentului. În calitate de motive apar nevoile și interesele, tendințele și emoțiile, orientările și idealurile personalității.

Pornind de la acești factori, problema posesiei limbilor străine capătă astăzi o importanță deosebită. În acest context sporește nivelul de responsabilitate al liceului în procesul de instruire al elevilor și implicit gradul de exigență față de învățarea limbilor străine. Curriculumul școlar, atât pentru Limbi străine I cît și

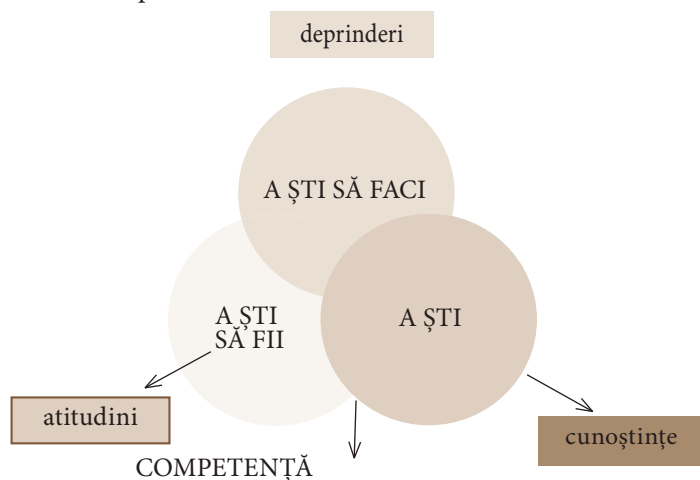


pentru Limbi străine II, pentru ciclul liceal prevede dezvoltarea competenței comunicative a elevilor și a aptitudinilor de utilizare a sistemului lingvistic în diferite situații de comunicare. Studiarea unei limbi străine include și familiarizarea cu o altă cultură. Prin cunoașterea unei culturi străine înțelegem tot ceea ce poate oferi elevului procesul de studiere a unei limbi străine în aspect educațional, cognitiv și dezvoltativ. Elemente ale conținutului culturii străine sunt cunoștințele, competențele, motivația, corelate cu aspecte ale procesului didactic ca învățarea, cunoașterea, dezvoltarea și educarea, ce contribuie în ansamblu la dezvoltarea multilaterală a personalității elevului.

3. Sisteme de competențe (competențe-cheie / transversale; competențe transdisciplinare; competențe specifice)

Competența este definită ca un ansamblu/sistem integrat de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini, dobândite de elevi prin învățare și mobilizate în contexte specifice de realizare, adaptate vârstei și nivelului cognitiv al elevului, în vederea rezolvării unor probleme cu care acesta se confruntă în viața reală (conform Curriculumului modernizat).

Competențele urmează a fi formate în baza subcompetențelor și fiecare persoană are nevoie de ele într-o afirmare deplină a personalității sale, a spiritului cetățeniei active, a incluziunii sociale și a necesității de angajare pe piața muncii. Dat fiind faptul că studiul *Limbilor străine II* începe practic de la zero, iar nivelurile de pregătire ale elevilor admiși în învățământul liceal sunt diferite, demersul educațional se va structura în mod diferențiat, așa încât în clasa a X-a se va proceda la inițierea, omogenizarea și consolidarea competențelor proaspăt achiziționate în prima etapă; în clasa a XI-a – la consolidarea și extinderea acestor competențe, iar în clasa a XII-a – la aprofundarea și sistematizarea competențelor achiziționate pe întreg parcursul etapei liceale.



Această combinație de deprinderi, cunoștințe, aptitudini și atitudini include disponibilitatea de a învăța în completarea la „a ști cum”.

Pe baza rezultatelor studiilor efectuate, la nivelul Comisiei Europene au fost stabilite **8 domenii de competențe-cheie**, fiind precizate pentru fiecare domeniu

cunoștințele, deprinderile și atitudinile care trebuie dobândite, respectiv formate elevilor în procesul educațional, care ar putea fi completate cu încă două, așa încât să putem deosebi în arealul educativ moldovenesc zece tipuri:

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

Inclusă în cadrul competențelor-cheie europene, comunicarea într-o limbă străină conține aceleași competențe generale ca și comunicarea în limba maternă: se bazează pe abilitatea de a înțelege, a exprima și a decoda gânduri, sentimente și fapte atât oral, cât și în scris (audiere, vorbire, lectură și scriere), într-o gamă de contexte sociale, ajustate la dorințele sau nevoile individului. Totodată, comunicarea într-o limbă străină este completată de deprinderi de interacționare și mediere interculturală în baza literaturilor și culturilor limbilor străine studiate. Gradul de competență variază în funcție de limba străină vizată și de contextul lingvistic și cultural al subiectului.

Relevanța competențelor-cheie

- Competența este înțeleasă drept o combinație de aptitudini, cunoștințe și atitudini, care include, de asemenea, motivația de a învăța.
- Competențele-cheie reprezintă un pachet transferabil și multifuncțional de cunoștințe, aptitudini și atitudini, necesar tuturor indivizilor în vederea dezvoltării personale și a incluziunii lor sociale și profesionale.
- Ele ar trebui să fie dobândite la sfârșitul învățământului obligatoriu, pentru a funcționa ca bază a activităților ulterioare de învățare/formare.
- Disciplinele de studiu au un diferit nivel de influență asupra formării competențelor, dar fiecare dintre ele își aduce aportul în acest proces.

Competențele-cheie sunt esențiale pentru:

- ▶ Dezvoltarea personală de-a lungul întregii vieți (capital cultural),
- ▶ Incluziunea socială și cetățenia activă (capital social),
- ▶ Ocupare și dezvoltare profesională (capital uman).

Competențele-cheie:

- ▶ Au un caracter transversal (sunt transectoriale);
- ▶ Sunt transferabile (în contexte noi);
- ▶ Sunt multifuncționale (pot fi utilizate pentru a atinge mai multe obiective sau pentru a realiza mai multe sarcini simultan);
- ▶ Reprezintă o precondiție a unei dezvoltări personale adecvate și a unui parcurs educațional și de formare eficient.

Competențele-cheie sunt, în esența lor, *transversale*, formându-se prin mai multe discipline și nu doar prin studiul unei anumite discipline; de aceea elaborarea programelor trebuie să țină seama în mod explicit de această caracteristică.

Competențele transversale au fost definite relativ simplu drept competențele care, dezvoltate într-o situație particulară, pot fi transferate într-o altă situație. Ele sunt acele feluri de competențe necesare pentru acțiunea eficientă într-o activitate de învățare, dar și în viață în general. Exemple de astfel de competențe sunt: lucrul în echipă; comunicarea; rezolvarea de probleme; selectarea și sintetizarea informației din diverse surse multimedia, luarea deciziei; planificarea ș.a.

Competențele transdisciplinare au un grad înalt de generalitate și complexitate și se formează pe durata unei trepte de învățământ. Abordarea inter- și transdisciplinară a curriculumului liceal are ca scop înțelegerea lumii prezente, care nu se poate realiza prin studiul separat, fără să se realizeze conexiuni și legături întredisciplinile de specialitate și cele de cultură generală. Abordarea integrată, specifică transdisciplinarității, este centrată pe lumea reală, pe aspectele relevante ale vieții cotidiene, prezentate așa cum afectează și influențează ele viața noastră.

Competențele generale

- ▶ se referă la formarea și stăpînirea unor capacități și atitudini specifice vârstei, profilului sau disciplinei și sunt urmărite pe parcursul mai multor ani de studiu;
- ▶ orientează demersul didactic către achizițiile finale ale elevului;
- ▶ presupun stăpînirea unor cunostințe, metode și tehnici de acțiune, atitudini etc. formate și dezvoltate prin exersare, în timp.

Competențele specifice sau disciplinare ale comunicării într-o limbă străină apelează la cele patru dimensiuni:

- ▶ Receptarea mesajelor orale;
- ▶ Producerea mesajelor orale;
- ▶ Receptarea mesajelor scrise;
- ▶ Producerea mesajelor scrise;

de asemenea, la abilități de mediere/interacțiune și înțelegere interculturală.

Subcompetențele reprezintă enunțuri ce descriu, în termeni de capacitate atribuită celui ce se instruește, rezultatul scontat al unei secvențe de instruire.

Rolul acestor finalități este acela de a conferi coerență procesului instruirii și aceasta se asigură prin cele două funcții:

- ▶ de a orienta activitatea de învățare, focalizînd-o asupra cunoștințelor, capacităților ce trebuie însușite de elevi;
- ▶ de a asigura progresul logic al asimilării cunoștințelor, capacităților (facilitînd astfel evaluarea formativă).

Comunicarea în limbi străine reprezintă una dintre competențele-cheie ale Curriculumului modernizat, fiind un mijloc eficient de a accede la diverse surse de informare și de documentare, de comunicare interpersonală și interculturală.

Comunicarea în *Limbi străine II*, la treapta liceală, oferă elevului o șansă de a acumula noi competențe lingvistice prin studierea altei limbi străine. Avînd o perioadă de timp mai redusă pentru învățarea *Limbii străine II*, dar o experiență lingvistică și metodologică mult mai mare în raport cu începutul învățării *Limbii străine I*, elevul va trebui să se încadreze mult mai motivat și mai dinamic în acest proces, în care sunt puse în valoare abilități de a recepta, a înțelege, a produce și a decoda enunțuri, gînduri, sentimente și fapte atît în formă orală, cît și în scris (audiere, vorbire, citire și scriere). Ele au fost definite de Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL) – *profesional, public, educațional, personal* – și sunt racordate la interesele, dorințele și nevoile individului. În același timp, comunicarea sau **domeniul comunicării**, propriu limbii străine, apelează și la deprinderi de **interacțiune și mediere**, care în concepția americană a Curriculumului de limbi străine din Massachusetts (CLSM), actualizată în varianta CFCB din 2008 și în cea a curriculumurilor revizuite de *Limbi străine I și II*, poate fi completat și de alte **domenii** curriculare:

- **Domeniul cultură** (formarea competențelor socio/pluri/interculturale prin cunoașterea culturii țărilor a căror limbă este studiată);
- **Domeniul comparație** (formarea competențelor metodologice în baza deprinderii de a învăța să înveți, practicată la celelalte limbi);
- **Domeniul conexiune** (formarea competențelor interdisciplinare în baza ariei curriculare limbă și comunicare);
- **Domeniul comunitate** (formarea competențelor civice de ordin atitudinal și axiologic în cadrul comunității de origine (a limbii materne) și al celei de primire (a limbii străine), toate fiind pertinente formării generale a individului la treapta liceală).

Competențe specifice sau disciplinare (axate pe cele cinci domenii și conținuturi):

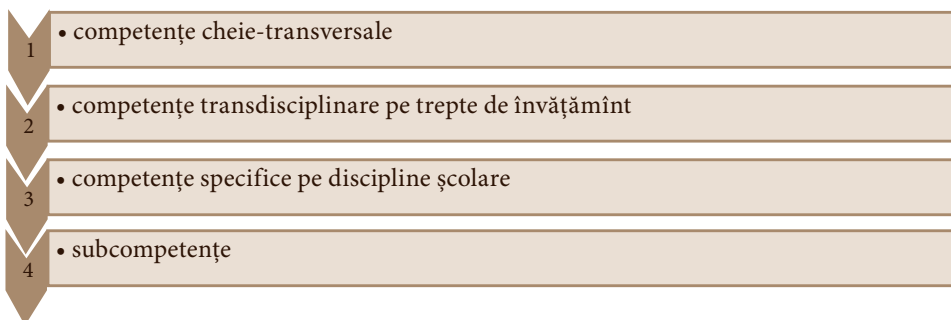
- sunt derivate din competențele-cheie și transdisciplinare, fiind etape în formarea acestora;
- conținuturile învățării sunt mijloace prin care se urmărește atingerea competențelor.

Subcompetențele se formează pe parcursul unui an de studiu și se definesc ca precondiții pentru formarea competențelor transdisciplinare și specifice. Ele reprezintă etape incipiente în formarea lor.

Subcompetențele sunt corect definite dacă îndeplinesc următoarele caracteristici:

- ▶ relevanță – rezultatul scontat este conform competenței din care este derivat;
- ▶ univocitate – formularea lor nu conține ambiguități;
- ▶ este realizabil – cel vizat posedă într-adevăr toate cunoștințele și capacitățile necesare îndeplinirii sarcinii ce va conduce la dobândirea competenței scontate;
- ▶ este verificabil – dobândirea competenței scontate poate fi verificată cantitativ (măsurată) sau calitativ (observată).

Schematic competențele pot fi prezentate astfel:



4. Metodologia formării competențelor specifice disciplinei

Competențele specifice Limbilor străine conțin un ansamblu de categorii de cunoștințe, deprinderi, atitudini și valori, axate pe domeniile celor 5 C – **comunicarea, cultura, conexiunea, comparația, comunitatea** – ce reies din competențele-cheie și transdisciplinare.

În cazul Limbilor străine II, competențele specifice realizează inițierea în studiul unei limbi străine noi și folosesc avantajul vârstei, al abilităților interlingvistice, interculturale și metodologice, acumulate, în etapele precedente, la studierea altor limbi. Totodată, competențele specifice Limbilor străine II se formează într-o manieră mult mai dinamică în raport cu treapta gimnazială de la Limbi străine I, bazându-se pe o experiență deja acumulată.

Competențele specifice constituie:

- realizarea de conexiuni între conținuturile disciplinelor/modulelor de specialitate și activitățile de învățare;
- realizarea corelațiilor inter- și transdisciplinare ale conținuturilor și activităților de învățare;
- utilizarea tehnologiilor informaționale în procesul instructiv;
- comunicarea eficientă cu partenerii în activitatea educațională;
- stimularea potențialului fiecărui elev și dezvoltarea creativității.

În cadrul **domeniului comunicare** la disciplina Limbi străine II se formează:

- ▶ Competențele lingvistice – componentele sistemului ortografic, fonetic, gramatical, lexical, stilistic;
- ▶ Competențele comunicative – comprehensiunea (înțelegerea) scrisă/orală, producerea (exprimarea) scrisă/orală;
- ▶ Competențele pragmatice – comunicarea verbală/non-verbală care trece în competență discursivă, de interacțiune.

Prin achiziționarea **competențelor de comunicare**, elevul își dezvoltă capacitățile intelectuale, devine o personalitate autonomă din punct de vedere lingvistic, se adaptează la situații reale de comunicare, se integrează activ în discuții, dezbateri, schimb de idei etc. Acest tip de competențe este **primordial** pentru disciplină și va fi supus, în raport cu alte tipuri de competențe, unei **evaluări multiple** și diverse pe tot parcursul treptei liceale.

Elevul care are competențe de comunicare se definește prin trăsături precum:

- exprimare fluentă, nuanțată și dezinvoltă ;
- capacitatea de a înțelege mesaje recepționate în limbajul standard;
- cultură generală solidă, orientare spre lectură;
- capacitatea de a transfera cunoștințele dintr-un domeniu de activitate în altul;
- capacitatea de a reformula;
- capacitatea de a gândi critic;
- capacitatea de a-și argumenta opiniile;
- spirit de inițiativă;
- deschis spre noutate.

Cum se evaluează dimensiunile competenței de comunicare?

În practica evaluativă cotidiană, competențele de comunicare (scrisă și orală) în limba străină ale elevilor ajung să fie evaluate implicit și sunt indisolubil legate de un șir divers de alte competențe cognitive și socio-relaționale. Profesorii consideră că dimensiunile competenței de comunicare a elevului care reprezintă obiectul evaluării sunt:

- capacitatea de exprimare a unui mesaj;
- claritatea, coerența și fluența exprimării;
- capacitatea de a utiliza instrumente de lucru (dicționar, glosar, culegeri de exerciții);
- corectitudinea și structurarea logică a răspunsului;
- stăpânirea regulilor și a mecanismelor gramaticale, folosirea adecvată a vocabularului;
- capacitatea de înțelegere a comunicării scrise;
- participarea la interacțiuni;
- abilitatea de a lucra în echipă, exprimată în calitatea comunicării cu colegii;
- abilitățile de prezentare (susținerea unui proiect/referat).

Competențele socio-pluriculturale, ce țin de **domeniul cultură**, contribuie la extinderea pluriculturală a elevului. Prin intermediul unei alte limbi străine elevul va avea acces la un spațiu cultural al țării alofone prin literatură, film, muzică, pictură. Elevul va avea acces la patrimoniul universal, va cunoaște alte realități de ordin geopolitic și geocultural în baza corelării cunoștințelor de limbă, achiziționate anterior, prin intermediul limbii străine noi, prin conștientizarea im-

portanței cunoașterii mai multor limbi străine în procesul de valorificare a sferei socio-culturale a altei țări.

Acest tip de competențe este **complementar** și va fi supus, pe durata treptei liceale, atât **evaluării**, cât și **autoevaluării**.

În cadrul **domeniului comparație**, sunt formate competențele metodologice (a învăța să înveți), specifice învățării limbilor străine. Elevul, actorul principal al propriei formări, acordă prioritate metodelor, formelor, tehnicilor de învățare a limbilor străine și acumulează o experiență de exploatare autonomă a instrumentelor și suporturilor didactice (manual, dicționar, înregistrări audio-video, internet, site ș.a.). Stăpînind aceste competențe, elevul poate să studieze individual pentru aprofundarea cunoștințelor de limbă, să facă investigații, cercetări, pentru a rezolva, în mod independent, problemele cu care se confruntă în viața cotidiană.

Acest tip de competență este **complementar** și va fi supus, pe durata treptei liceale, **autoevaluării**.

Limbile străine, în concepția prezentului Curriculum, constituie aria cea mai indicată pentru formarea competențelor interdisciplinare, din **cadrul domeniului conexiune**. În procesul de predare-învățare-evaluare aceste competențe sunt extinse și aprofundate, fiind completate de conexiunile cu limba maternă și alte limbi străine, precum și cu alte discipline (metoda proiectului este tehnica cea mai potrivită pentru formarea și dezvoltarea competențelor inter-/transdisciplinare).

Acest tip de competențe este **complementar** și va fi supus, pe durata treptei liceale, atât **evaluării**, cât și **autoevaluării multiple**.

Pentru **domeniul comunitate** se propune doar sensibilizarea în formarea competențelor civice (atitudinale și axiologice), care îl confruntă pe elev cu realitatea înconjurătoare. În baza acestor competențe, elevul va avea posibilitate să raporteze valorile spirituale cultivate prin prisma limbii și literaturii române și a celor studiate la Limbi străine I și Limbi străine II. Prin familiarizarea cu literatura și cultura țării a cărei limbă o studiază, elevul își va forma un univers afectiv și atitudinal corect și performanțe adecvate unui tânăr cetățean european.

Acest tip de competențe este **complementar** și va fi supus, pe durata treptei liceale, doar **autoevaluării**.

Competențele specifice disciplinei Limbi străine II necesită a fi **formate în complex** (și nu în mod separat în cadrul subcompetențelor disciplinei), conform specificului claselor liceale, corelînd conținuturile lingvistice și tematice în ascensiune spiralată și dinamică, ținînd cont de competențele specifice disciplinei Limbi străine II, de specificul claselor liceale, al domeniilor curriculare, al activităților de învățare și evaluare, toate necesare reușitei demersului curricular propus.

5. Corelarea competențelor, subcompetențelor, conținuturilor, tipurilor de activități, strategiilor de predare-învățare-evaluare

În procesul de studiere a limbilor străine elevilor li se dezvoltă mai multe competențe. Formarea și dezvoltarea competenței de comunicare în o a doua limbă străină, fiind una din cele 10 competențe- cheie/ transversale și disciplinare, este concordată cu particularitățile treptei liceale, cu varietatea domeniilor curriculare de exploatare a limbii străine, stabilite de concepția europeană a CECRL.

Analizînd competențele specifice, ne convingem că acestea au fost deduse din competențele-cheie și cele transdisciplinare pentru treapta de liceu. Formarea competențelor specifice limbii străine se realizează prin subcompetențe, care la rîndul lor sunt realizate prin activități de învățare și evaluare, acestea din urmă fiind utilizate pentru expunerea în practică a conținuturilor de învățare.

Cum ar putea fi integrate competențele în procesul de studiu?

În cadrul proceselor de studiu, competențele vor fi formate prin activități de integrare. O activitate de integrare este o activitate didactică ce are ca funcție principală încurajarea elevului să-și integreze cunoștințele. Este vorba de a dirija integrarea, de a o organiza și de a o provoca. Această acțiune se înscrie în multiplele situații neformale de integrare legate de ocazii, contexte aparte și persoane.

Cum ar putea fi caracterizată o activitate de integrare?

Drept activitate de integrare poate fi calificată cea care prezintă următoarele caracteristici:

- ▶ activitate în care **elevul este actor**. Activitatea centrată pe profesor nu poate fi în nici un caz considerată activitate de integrare, deoarece aceasta presupune ca mobilizarea resurselor să fie efectuată de elevul însuși.
- ▶ activitate care îl determină pe elev la **mobilizarea unui ansamblu de resurse**: cunoștințe, experiențe, scheme, automatisme, capacități, priceperi de diferite tipuri etc.
- ▶ activitate care articulează cu o **situație nouă**. Reproducerea implică altceva decît mobilizarea unor resurse diverse.

- ▶ activitate care are **un caracter semnificativ**, în măsura în care face, într-un mod sau altul, legătura dintre studiile și situațiile complexe care le justifică pe acestea; mai ales dacă integrarea este orientată spre formarea unei competențe sau a unui obiectiv final de integrare, aceste situații sunt cele care aparțin familiei de situații ce definesc competența. Anume acest caracter semnificativ conferă sens studiilor.

Iată câteva dintre **activitățile** care pot fi calificate drept **integratoare**:

- ▶ rezolvarea unei probleme ce implică o situație de explorare sau, în mod contrar, un ansamblu de cunoștințe (a nu se confunda cu aplicarea, deoarece în cazul acesteia elevul știe din timp ce resurse urmează a fi mobilizate);
- ▶ situație de comunicare trăită de elevi;
- ▶ alocuțiune, o prezentare publică;
- ▶ activitate de cercetare;
- ▶ crearea unei opere de artă;
- ▶ lucrări practice, care solicită elevilor aplicarea cunoștințelor achiziționate (pregătirea unui pliant, ghid turistic, prezentare Power Point);
- ▶ vizită pe teren, excursie, care presupune o structurare în prealabil a cunoștințelor sau care constituie o reinvestiție a acestora.

Așadar, nu trebuie să reinventăm ceea ce adeseori facem spontan. Activitățile de integrare sunt utilizate în clasă (cel puțin în anumite clase). Cu toate acestea, uneori este necesar de a le reorienta în funcție de competențele stabilite pentru a fi formate; de a le îmbogăți, de a le diversifica, de a le intensifica, chiar de a le sistematiza. Din punctul de vedere al formării competențelor, există un anumit tip de activități ce nu ar trebui ignorate: cele care-l determină pe elev să rezolve pur și simplu o situație-problemă ce aparține unui ansamblu de situații [Ph. Perrenoud]. Cel mai ușor lucru este să-l confruntăm cu una dintre aceste situații-problemă, asigurându-ne ca ea să fie nouă pentru elev.

Fără indoială, este adevărat că acela care învață trebuie să-și construiască cunoașterea prin intermediul propriei înțelegeri și că nimeni nu poate face acest lucru în locul său. Dar nu este mai puțin adevărat că această construcție personală este favorizată de interacțiunea cu alții care, la rândul lor, învață. Altfel spus, dacă elevii își construiesc cunoașterea proprie, nu înseamnă însă că fac acest lucru singuri, izolați. Promovarea învățării active presupune și încurajarea parteneriatelor în învățare. În fapt, adevărata învățare, aceea care permite transferul achizițiilor în contexte noi, este **nu doar simplu activă, ci interactivă!**

Gruparea și sarcinile în care membrii grupului depind unul de celălalt pentru realizarea rezultatului urmărit arată că:

- ▶ elevii se implică mai mult în învățare decât în abordările frontale sau individuale;

- ▶ odată implicați, elevii își manifestă dorința de a împărtăși celorlalți ceea ce experimentează, iar aceasta conduce la noi conexiuni în sprijinul înțelegerii;
- ▶ elevii acced la înțelegerea profundă atunci când au oportunități de a explica și chiar de a preda celorlalți colegi ceea ce au învățat.

Cum se construiesc activitățile de învățare?

Activitățile de învățare se construiesc pe baza **corelării dintre subcompetențele și conținuturile prevăzute în Curriculum**. Activitățile de învățare presupun orientarea către un scop, redat prin tema activității, fiind transpuse într-o formă de comunicare inteligibilă elevilor – adecvată nivelului de dezvoltare al acestora. Avînd în vedere complexitatea abordării inter-/ transdisciplinare a conținuturilor, se recomandă ca **metode didactice**:

- proiectul,
- dezbateră,
- investigația,
- experimentul,
- demonstrația,
- simularea.

În activitatea la clasă, se va acorda o atenție sporită procesării de către elevi a informațiilor, obținute din surse variate, ceea ce evidențiază **accentul pus pe învățare ca proces**, mai puțin ca produs.

Cum corelăm competențe – subcompetențe – conținuturi – tipuri de activități?

Corelarea are loc pe două dimensiuni:

1. Dimensiunea verticală,
2. Dimensiunea orizontală.

Corelînd aceste componente pe **verticală**, profesorul pornește de la Curriculumul disciplinar, analizînd prevederile acestuia: concepția, competențele, conținuturile (lingvistice și tematice), strategiile didactice și strategiile de evaluare. Apoi profesorul elaborează proiectul de lungă durată, precizînd unitățile de învățare, competențele, subcompetențele vizate, durata realizării. În baza proiectului de lungă durată profesorul va proiecta unitățile de învățare.

Analiza prevederilor curriculumului disciplinar

Elaborarea proiectului de lungă durată

Elaborarea proiectului unității de învățare

Schematic acest proces arată în felul următor:

Corelarea componentelor pe **orizontală** presupune corelarea subcompetențelor, a conținuturilor, resurselor (materiale, procedurale, de timp), activităților de învățare, modalităților de evaluare. Aceasta se produce la elaborarea proiectării unității de învățare.



La realizarea proiectului pe unități de învățare (pe lecții) se pornește de la proiectul de lungă durată. Având subcompetențele, competențele specifice (ce derivă din competențele-cheie și transdisciplinare), care urmează a fi formate la elevi în cadrul unității de învățare, conținuturile detaliate, analizăm resursele și alegem activitățile de învățare care vor conduce la formarea subcompetențelor respective. Odată cu stabilirea duratei fiecărei activități, ne gândim la modul de evaluare. Obiectivele de evaluare vor indica nu numai comportamentul obținut de elev ca rezultat al activității, condițiile în care se manifestă acest comportament, dar și criteriul de reușită care se va preciza pe parcursul anului școlar.

6. Strategii didactice de predare-învățare

Strategiile didactice sunt modalități de îmbinare eficientă a metodelor cu mijloacele de învățământ, cu modul de organizare a conținutului, cu formele de activitate (frontal, de grup, individual), cu modul de prezentare a informațiilor (prin problematizare, prin descoperire), cu dirijarea activității (direct, indirect, euristici, algoritmică) și cu formele de evaluare (sumativă, formativă sau combinată).

Strategia didactică rezumă o dublă opțiune pedagogică: o opțiune asumată pentru un mod de combinare a metodelor, procedeele, mijloacelor de învățământ, formelor de organizare a învățării; o opțiune angajată pentru un anumit mod de abordare a învățării prin problematizare euristici, algoritmică, cercetare experimentală (I. Cerghit).

Strategia didactică reunește sarcinile de învățare cu situațiile de învățare, reprezentând un sistem complex și coerent de mijloace, metode, materiale și alte resurse educaționale care vizează atingerea unor obiective. Strategia e definită ca un mod de combinare și organizare cronologică a ansamblului de metode și mijloace alese pentru a atinge anumite obiective. Ea ocupă un loc central în cadrul activității didactice, deoarece proiectarea și organizarea lecției se realizează în funcție de decizia strategică a profesorului. Ea este concepută ca un scenariu didactic complex, în care sunt implicați actorii predării-învățării, condițiile realizării, competențele și metodele vizate.



Strategia nu se confundă cu metoda sau metodologia didactică, deoarece aceasta din urmă vizează o activitate de predare-învățare-evaluare, în timp ce strategia vizează procesul de instruire în ansamblu și nu o secvență de instruire.

strategia

- vizează procesul de instruire în ansamblu

metoda

- vizează o activitate de predare-învățare-evaluare

Metoda de învățămînt

- ▶ reprezintă acele căi prin care elevii ajung, în procesul de învățămînt, sub coordonarea profesorilor, la dobîndirea de cunoștințe, deprinderi, la dezvoltarea de competențe;
- ▶ este un plan de acțiune, o succesiune de operații ale binomului educațional: Profesor-Elev, realizate în vederea atingerii unui scop;
- ▶ este o tehnică de care profesorii și elevii se folosesc pentru efectuarea acțiunii de predare-învățare-evaluare proiectată conform unei strategii didactice;
- ▶ privește atît modul cum se transmit și se asimilează cunoștințele, cît și dezvoltarea unor calități intelectuale și morale, precum și controlul dobîndirii cunoștințelor și al formării abilităților;

Tehnologiile didactice reprezintă corelarea metodelor, procedeele, mijloacele, formelor și strategiilor într-un concept pedagogic integral și optim, încorporînd un ciclu de operații, care ar viza proiectarea predării-învățării-evaluării în formarea unor competențe specifice disciplinei date.

Cum acest proces de orientat cu prioritate spre formarea de competențe, strategiile didactice tind să plaseze elevul într-o situație reală de învățare, mai mult sau mai puțin dirijată, ce duce la descoperirea adevărului raportat la aspectele practice ale vieții.

6.1. Tipologia și specificul strategiilor didactice

Construirea unei strategii adecvate intereselor elevilor și nivelului lor de pregătire reprezintă o provocare continuă și un efort permanent de creativitate didactică din partea profesorului. Dintre strategiile didactice mai importante menționăm:

- Strategii inductive, al căror demers este de la particular la general;
- Strategii deductive, ce pornesc de la general la particular;
- Strategii analogice, procesul de instruire se desfășoară cu ajutorul modelelor;
- Strategii algoritmice: explicativ-demonstrative, intuitive, expositive, programate, algoritmice propriu-zise;
- Strategii euristice de elaborare a cunoștințelor prin efort propriu de gîndire, folosind problematizarea, descoperirea, modelarea, formularea de ipoteze,

dialogul euristic, experimentul de investigație, asaltul de idei, avînd ca efect stimularea creativității.

- **Strategii mixte:** inductiv-deductive și deductiv-inductive;

De cele mai dese ori profesorii folosesc strategii mixte, îmbinînd armonios elemente de dirijare și independente, cu accent pe învățare-pedare. Strategiile didactice sunt realizate cu ajutorul metodelor de predare-învățare, informative și activ-participative, de studiu individual sau în grup, de verificare și evaluare.

Activizarea învățării presupune folosirea unor metode, tehnici și procedee care să-l implice pe elev în procesul de învățare urmărindu-se dezvoltarea gândirii, stimularea creativității, dezvoltarea interesului pentru învățare în sensul formării lui ca participant activ la procesul de educație. Astfel, *elevul este angajat să înțeleagă lumea în care trăiește și să aplice în diferite situații de viață ceea ce a învățat (Ph. Perenoud).*

Strategiile didactice interactive au un rol esențial și ocupă un loc important în toate cele trei faze ale conceperii și realizării activității didactice.

- ▶ **Prima fază** o constituie proiectarea, atunci cînd, în funcție de factorii care influențează alegerea strategiei, profesorul decide ce strategie va folosi în activitatea de predare-învățare. Optează pentru o strategie bazată pe învățarea prin cooperare sau prin competiție, prin cercetare, descoperire sau prin receptare activă a informațiilor.
- ▶ **Faza de desfășurare a activității**, atunci cînd se materializează, se concretizează strategia didactică aleasă în mod flexibil și prin adaptări continue.
- ▶ **Faza (auto)evaluării**, care are în vedere aprecierea rezultatelor și a calității strategiilor didactice aplicate. Indiferent de configurația concretă a diferitelor modele de proiectare a unității de învățare, toate acordă strategiilor didactice un rol esențial în realizarea obiectivelor instructiv-educative.

Menirea strategiilor este aceea de a crea șanse elevilor, de a se implica în situații concrete de învățare, în așa fel încît abilitățile să fie dobîndite la un nivel calitativ superior.

Strategiile didactice joacă un rol important în provocarea și realizarea învățării în clasă și ocupă un loc esențial în cadrul etapelor de proiectare didactică, prin stabilirea momentului **cum** anume se va proceda, în raport cu celelalte componente ale activității instructiv-educative. În proiectarea activității instructiv-educative se optează pentru un tip de experiență de învățare, un tip de lecție (mixtă, de formare de priceperi și deprinderi, de recapitulare, de verificare, activități creative), se structurează și se adaptează conținutul lecției, se decide asupra unei strategii didactice în funcție și de resursele umane, materiale, de timp, de principiile

didactice, realizând combinații optime între metode, tehnici, procedee, mijloace de învățămînt și formele optime de organizare a colectivului de elevi.

Predarea-învățarea-evaluarea activității didactice succede și include toate aceste operații și decizii strategice depinzînd în mare măsură de buna lor corelare și deducere reciprocă, precum și de creativitatea cadrelor didactice și de alți factori ce țin de elevi (personalitatea, nivelul de pregătire, motivația). Accentul se pune nu pe CE voi preda elevilor, ci pe CUM voi reuși să-i determin pe elevi să învețe. Putem să afirmăm că **strategiile didactice constituie cheia reușitei activității instructiv-educative și elementul ei central.**

6.2. Repere și modalități de proiectare a strategiilor didactice

Proiectarea strategiilor didactice valorifică două căi de acțiune:

- **teoretică**, dezvoltată prin integrarea mai multor procedee și metode într-o metodă de bază, cu extrapolarea calităților acesteia la nivelul unei noi structuri care asigură creșterea funcționalității activității de învățare pe termen scurt, mediu și lung;
- **practică**, bazată pe stilul educațional al profesorului care asigură optimizarea noii structuri create, valorificînd normele prescriptive ale acesteia, dar și propriile sale resurse de inovație didactică.

Reperetele de proiectare a strategiilor didactice sunt:

- specificul învățării Limbilor străine II, bazat pe experiențe anterioare de învățare a Limbilor străine I;
- selectarea adecvată a strategiilor didactice de învățare-evaluare;
- stilul și competențele profesorului.

Este important ca strategiile didactice aplicate să fie adecvate situațiilor concrete de învățare și să contribuie la formarea de competențe generale (vezi A. Valzan).

6.3. Diversificarea și combinarea metodelor și tehnicilor de învățare în raport cu diferite criterii: competențe, conținuturi, clasă, vârsta elevilor, măiestria pedagogică a profesorilor etc.

Metodele de învățămînt sunt o componentă importantă a strategiilor didactice, dar și a tehnologiei didactice, reprezintă sistemul de căi, procedee, tehnici, mijloace adecvate de instruire, care asigură desfășurarea și finalizarea de performanțe și eficiență a procesului de învățămînt.

Metodele sunt modalități de acțiune, instrumente cu ajutorul cărora elevii, sub îndrumarea profesorului sau în mod independent, însușesc cunoștințe, își formează priceperi și deprinderi, aptitudini, atitudini. Ele privesc atît modul cum se

transmit și se asimilează cunoștințele, cât și dezvoltarea unor calități intelectuale și morale, precum și controlul dobândirii cunoștințelor și al formării abilităților. Rezultă deci că metodele servesc unor scopuri de cunoaștere.

Metodele de învățare se clasifică în:

A. 1. Metode clasice (tradiționale): expunerea, conversația, demonstrația intuitivă, lectura (studiul cu cartea);

Au apărut altele noi: dialogul, demonstrația cu ajutorul mijloacelor audio-vizuale, experimentul;

2. Metode moderne: descoperirea, problematizarea, modelarea, simularea, asaltul de idei, studiul de caz;

B. 1. Metode de predare: prelegerea, demonstrația, conversația ;

2. Metode de învățare care servesc mai mult celui educat: studiul cu cartea, studiul individual, descoperirea, exercitiul;

3. Metode de predare-învățare: predarea-învățarea în echipă, experimentul, asaltul de idei (brainstorming), simularea;

4. Metode de evaluare: probe scrise-orale, practice, teste docimologice;

C. 1. Metode active: experimentul, exercițiul;

2. Metode de cunoaștere directă: observația, experimentul, studiul de caz;

3. Metode de cunoaștere indirectă: demonstrația intuitivă, modelarea, simularea;

4. Metode de cercetare: observația, experimentul, convorbirea, chestionarul, analogia, inducția, deducția, asaltul de idei, studiul de caz;

D. 1. Metode verbale: metoda expunerii continue și sistematice: povestire, explicație, prelegere, conversație (catehetică și euristică), dezbateră și problematizarea, metoda asaltului de idei, munca cu manualul, metoda învățării programate;

2. Metode intuitive: observația independentă, demonstrația, modelarea;

3. Metode active: exercițiul, lucrările de laborator, algoritmizarea, învățarea prin descoperire, învățarea prin cercetare;

4. Metode de simulare: jocul didactic (ludic), învățarea prin dramatizare (joc de rol), învățarea pe simulator;

5. Metode de verificare și apreciere: verificare orală, verificare scrisă, verificare practică, examen.

Cînd se alege o metodă, se ține cont de finalitățile educației, de conținutul procesului instructiv, de particularitățile de vîrstă și cele individuale ale elevilor, de natura mijloacelor de învățămînt, de experiența și competența cadrului didactic.

O metodă tradițională poate evolua spre modernitate în măsura în care secvențele procedurale care le compun îngăduie restructurări inedite sau cînd circumstanțele de aplicare a acelei metode sunt cu totul noi. În unele metode moderne surprindem secvențe destul de tradiționale sau descoperim că variante ale acestei metode erau de mult cunoscute și aplicate.

Metodele active și interactive au multiple **valențe formative** care contribuie la dezvoltarea gîndirii critice, o creativității, implică activ elevii în învățare, punîndu-i în situația de a gîndi critic, de a realiza conexiuni logice, de a produce idei și opinii proprii argumentate, de a le comunica și celorlalți, de a sintetiza/ esențializa informațiile, se bazează pe învățarea independentă și prin cooperare, elevii învață să respecte părerile colegilor.

Specific **metodelor interactive de grup** este faptul că ele duc la o învățare mai activă și cu rezultate evidente. Metodele interactive de grup se pot clasifica, după funcția lor didactică, în:

1. **Metode de predare-învățare interactivă** – predarea/învățarea reciprocă, metoda Jigsaw (Mozaicul), cascada (Cascade), metoda învățării pe grupe mici, metoda turnirurilor între echipe – TGT, metoda schimbării perechii, metoda piramidei, învățarea dramatizată.
2. **Metodele de fixare și sistematizare a cunoștințelor și de verificare** cuprind harta cognitivă sau harta conceptuală, matricele, lanțurile cognitive, diagrama cauzelor și a efectului, pînza de păianjen, tehnica florii de nufăr, metoda R.A.I., cartonașele luminoase.
3. Cele mai cunoscute și mai folosite metode sunt cele de **rezolvare de probleme prin stimularea creativității** – brainstorming, explozia stelară, metoda pălăriilor gînditoare, masa rotundă, interviul de grup, studiul de caz, Phillips 6/6, tehnica 6/3/5, controversa creativă, tehnica acvariului, tehnica focus grup, patru colțuri-metoda Frisco, sinectica, metoda Delphi.
4. **Metode de cercetare în grup** – proiectul de cercetare în grup, experimentul pe echipe, portofoliul de grup.

Acestea sunt numai cîteva dintre metodele interactive de lucru în echipă, unele dintre ele pot fi aplicate și la limbi străine (vezi în paginile următoare). Rolul metodelor didactice moderne este acela de a crea un context situațional, astfel încît cel care învață să fie angajat și să participe în mod activ la realizarea obiectivelor predării, să asigure transformarea lui în subiect al propriei formări; aceste metode

se caracterizează printr-o permanentă deschidere la înnoire, la inovație. Tendințele principale ale înnoirii și modernizării metodologiei de instruire ar fi:

- valorificarea deplină a metodelor în vederea activizării elevilor, a participării lor efective la dobândirea cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor;
- accelerarea caracterului formativ al tuturor metodelor de instruire utilizate în activitatea de învățare-evaluare;
- aplicarea cu prioritate a metodelor activ-participative centrate pe elev.

Învățămîntul modern promovează metodele de învățare active, învățarea bazată pe însușirea experienței conceptualizate a omenirii, dar și pe investigația proprie a realității și formarea de cunoștințe și experiențe prin efort propriu. A instrui nu mai înseamnă a-l determina pe elev să-și înmagazineze în minte un volum de cunoștințe, ci de a-l învăța să ia parte la procesul de producere a noilor cunoștințe (competența de a învăța să învețe).

Printre numeroasele **avantaje** ale utilizării metodelor interactive, sesizate de elevi și profesori, menționăm:

- elevul e actantul principal, e cel ce caută, descoperă, fiind doar ghidat, supravegheat de profesor;
- se stimulează spiritul de explorare și se formează un stil activ de lucru;
- se cultivă autonomia și afișarea propriilor opinii;
- se formează experiențe și competențe de a rezolva situații de problemă, studii de caz într-un timp relativ scurt;
- dezvoltă aptitudinile de exprimare;
- crează premise pentru formarea unui stil de muncă activ, însoțit de autocontrol și un feedback rapid, energizant și mai puțin stresant;
- diminuează distanța profesor/elev, se pune accent pe sfera relațiilor, nu doar pe rezultate;
- se dezvoltă spiritul de echipă, de toleranță și ajutorul reciproc;
- facilitează apropierea elevului de viața reală și de eventualele probleme cu care se confruntă în mod cotidian etc.

Cu toate acestea, metodele interactive de predare- învățare- evaluare atestă și unele **dezavantaje** condiționate de numărul mare de elevi în clasă, ce duc uneori la dezordine și necesită o secvență temporară mai mare; unii lideri pot monopoliza activitatea ca atare, unii se pot implica superficial, or, nu toți au abilități de cooperare.

Proiectarea demersului didactic în cheia gândirii critice, lansată de proiectul *Lectură și Șciere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice* (LSDGC) în Moldova și im-

plementată de Centrul Educațional PRO DIDACTICA, nu se limitează la alegerea de tehnici adecvate pentru disciplina și unitatea de învățare respectivă. Etapele cadrului *evocare-realizare a sensului- reflecție* dau integritate și coerență demersului didactic. Orice activitate instructivă se va construi pe *evocarea* unor cunoștințe anterioare, pe actualizarea unor informații deja asimilate, pe experiențe proprii. *Realizarea sensului* – etapa de descoperire a cunoștințelor și de formare a abilităților – este o investigație individuală sau de grup, fiind doar ghidată de profesor. *Reflecția* presupune revenirea repetată la cunoștințele și abilitățile formate, acestea servind ca materie pentru evocarea altor subiecte.

Iată unele tehnici propuse pentru cele trei etape de bază ale activității de învățare interactivă, unele din ele pot fi folosite și la învățarea limbilor străine (T. Cartaleanu ș.a).

| Evocare | Realizare a sensului | Reflecție |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ● brainstorming; ● ciorchinele; ● clustering; ● graficul T ● explozia stelară; ● discuția de grup; ● gîndește-perechi-prezintă (GPP); ● harta gîndirii; | <ul style="list-style-type: none"> ● predarea/învățarea reciprocă; ● mozaicul; ● jurnalul dublu; ● tehnica SINELG; ● diagrama Venn; ● instruirea asistată la calculator; ● știu/ vreau să știu/ am învățat; | <ul style="list-style-type: none"> ● discuția în perechi; ● discuția în grup; ● tehnica Sinelg; ● metoda cubului; ● cvintetul; ● scrierea liberă; ● ciorchinele revizuit; |

Evocare

1. Ciorchinele

Se scrie un cuvînt/tema în mijlocul tablei. Se cere elevilor să noteze toate ideile/sintagmele care le vin în minte legate de cuvînt/temă și se trasează linii între acestea și cuvîntul/tema inițial(ă). Avantaje:

- nu se critică ideile propuse;
- poate fi utilizată ca metodă liberă sau cu indicare prealabilă a categoriilor de informații așteptate de la elevi.

2. Graficul T

Tehnică ce permite acumularea și aranjarea/ clasificarea ideilor din perspectiva poziției pro sau contra. Este eficientă pentru identificarea trăsăturilor contradictorii ale unui fenomen sau subiect. Ideile acumulate constituie repere în elaborarea ulterioară a argumentelor și luarea deciziei. Este aplicabilă la analiza unor subiecte de ordin științific, cît și a textelor artistice.

Elevii sunt grupați cîte 3-4. Profesorul le propune să completeze tabelul din fișa de lucru cu argumente pro sau contra la subiectul propus. Elevii, timp de 5 minute, completează tabelul.

| Subiectul | |
|-----------|--------|
| Pro | Contra |

3. Graffiti

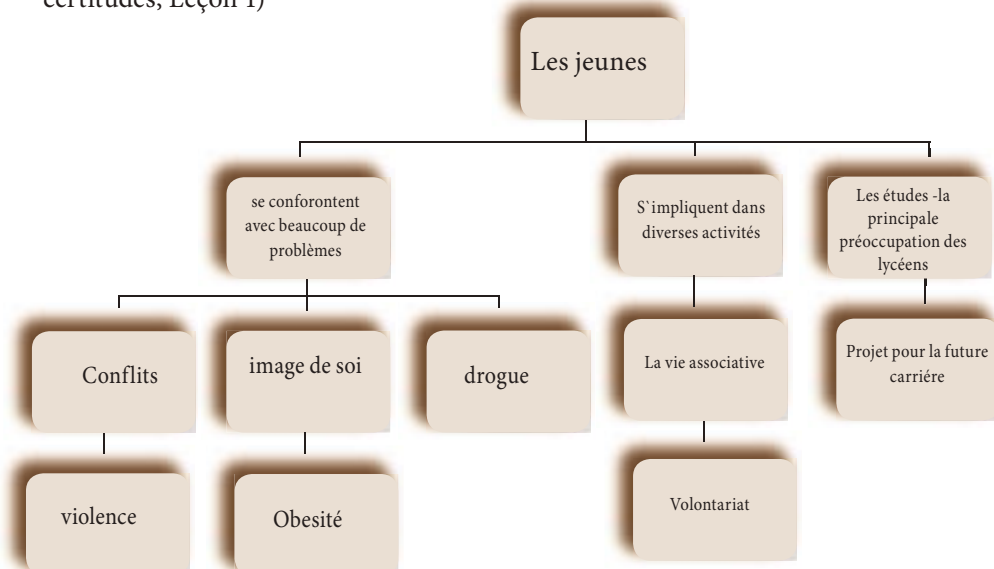
Graffiti este o tehnică de acumulare a informației cunoscute. Elevii sunt grupați câte patru. Fiecare grup va primi o foaie/ un poster pe care se află scris în centrul ei un cuvânt-cheie, de la care elevii din grup vor scrie simultan idei, trasând linii de la centru la idei, fără a comunica între ei. După 5 minute, foaia se oferă altui grup, care va scrie alte idei, fără a citi ce au scris colegii. În final, foile se returnează grupului inițial, se analizează și se ajunge la o singură concluzie care este scrisă pe foaie. Informațiile se formulează în enunțuri simple / scurte și se scriu pe întreaga suprafață a foi / posterului.

Elevii, împreună cu profesorul, examinează informațiile și discută pe marginea celor obținute.

4. Clustering

Același demers, dar fiecare element al clusteringului poate servi ca bază pentru o nouă fasciculă de termeni, chemând alte idei. Clusteringul este o modalitate de organizare grafică a informației, foarte eficientă pentru acumularea și sistematizarea cunoștințelor, dar care permite, totodată, o abordare nouă a subiectului, o explorare a conexiunii. Prin acumularea și prezentarea grafică a informației, se oferă posibilitatea de a crea asociații noi, se stimulează procesul de gândire, elevul formându-și o viziune de ansamblu asupra unor cunoștințe și conexiuni ce există între concepte și realitate. Tehnica poate fi aplicată în activitățile de grup și individual.

De exemplu: (limba franceză, clasa a 11-a, Unité 2, La jeunesse – âge des incertitudes, Leçon 1)



5. Comparație și contrast

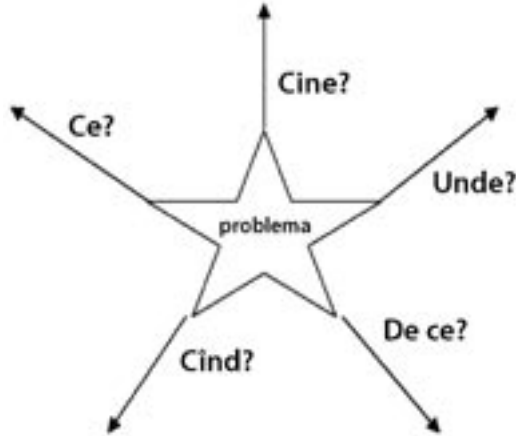
Compararea și punerea în contrast s-au dovedit a fi perfecte pentru a îmbunătăți înțelegerea temelor studiate de către elevi. Aceasta este o metodă preferată pentru a ajuta elevii să-și clarifice conceptele ce sunt deseori încurcate sau neînțelese.

Elevii lucrează în perechi sau în grupuri restrânse; elevilor li se dă o grilă asemănătoare cu cea de mai jos (dar mult mai mare!) pe flipchart sau coală A3. Lucrează la crearea unei liste de asemănări și diferențe importante între cele două concepte. Pot avea lângă ei notițele proprii sau fișe cu informații noi.

| Asemănări | Deosebiri |
|-----------|-----------|
| | |

6. Explozia stelară

Se scrie ideea sau problema pe o foaie de hârtie și se înșiră cât mai multe întrebări care au legătură cu ea. Un bun punct de plecare îl constituie cele de tipul: Ce?, Cine?, Unde?, De ce?, Când? Lista de întrebări inițiale poate genera altele, neașteptate, care cer și o mai mare concentrare.



Etape:

- Propunerea unei probleme;
- Colectivul se poate organiza în grupuri preferențiale;
- Grupurile lucrează pentru a elabora o listă cu cât mai multe întrebări și cât mai diverse;
- Comunicarea rezultatelor muncii de grup;
- Evidențierea celor mai interesante întrebări și aprecierea muncii în echipă;
- Facultativ, se poate proceda și la elaborarea de răspunsuri la unele dintre întrebări;

7. Harta gândirii

Metodă liberă de brainstorming cu selecție pe itemi. Harta gândirii sau Mind-mapping reprezintă una din formele destul de vehiculate de lucru în sesiunile producătoare de idei rapide, cursive și colective. De data aceasta, instrucțiunile specifice sunt însoțite de cerința expresă ca fiecare participant la activitate, în loc să-și noteze ideile pe fișe de lucru sau caiete speciale, să le scrie pe o hârtie flipchart sau pe una cu o dimensiune și mai mare plasată pe un perete sau pe tablă, suport care are deja inscripționat cu un marker colorat sau lipit titlul temei ori denumirea conceptului ce trebuie „pus(ă) sub microscop” poziționat central. Într-o altă variantă, sesiunea brainstorming va avea loc întâi individual, apoi pe perechi, în microgrupuri de patru - șase persoane care-și vor alege un raportor ce va consemna pe coala de hârtie ideile emenate la nivelul grupului. Regulile de bază ale „asaltului de idei” vor fi respectate și în acest caz, demersurile finalizatoare urmînd aceiași pași. Pentru eliminarea monotoniei și introducerea unor elemente spectaculare, care să energizeze intervențiile participanților la sesiunea ideatică, colile de hârtie pot lua forma unui papirus, a ecranului unui monitor, a unui creier uman etc.

Realizare a sensului

1. Predarea-învățarea reciprocă

Prin metoda predării/învățării reciproce elevii sunt puși în situația de a fi ei înșiși profesori și de a explica colegilor rezolvarea unei probleme. Metoda este foarte potrivită pentru studierea textelor literare sau științifice. Elevii aceleiași grupe vor colabora în înțelegerea textului și rezolvarea sarcinilor de lucru, urmînd ca frontal să se concluzioneze soluțiile. Grupele pot avea texte diferite pe aceeași temă sau pot avea fragmente ale aceluiași text. Ei pot lucra pe fișe diferite, urmînd ca în completarea lor să existe o strînsă colaborare, sau pot lucra pe o singură fișă, pe care fiecare să aibă o sarcină precisă.

Clasa de elevi este împărțită în patru grupuri (de 4-5 elevi). Timp de lucru: 10 minute. Fiecare grupă de elevi va primi un număr de la 1 la 4. Un reprezentant din fiecare grupă va extrage cîte un bilet unde se află scris unul din cuvintele:

1. **rezumatorul** – cel care face un scurt rezumat al textului citit;
2. **întrebătorul** – cel care pune întrebări clarificatoare (unde se petrece acțiunea, de ce personajul a reacționat așa, ce sentimente îl stăpîneau pe..., ce înseamnă...);
3. **clarificatorul** – el trebuie să aibă o viziune de ansamblu și să încerce să răspundă la întrebările grupului;
4. **precizătorul** – cel care își va imagina, în colaborare însă cu ceilalți, care va fi cursul evenimentelor.

După expirarea timpului, va fi delegat un elev care va prezenta clasei ceea ce a lucrat echipa lui și se va completa tabelul alăturat.

| Rezumatorul | Întrebătorul | Clarificatorul | Prezicătorul |
|-------------|--------------|----------------|--------------|
| | | | |

2. Mozaicul (jigsaw)

Împărțiți o temă în 4-5 subteme. Elevii pot primi alternativ 4 întrebări-cheie, care să îi determine să analizeze aceleași materiale din perspective diferite.

Împărțiți elevii în patru grupuri. Profesorul alege grupurile și ele vor fi echilibrate din punctul de vedere al abilităților, experienței etc. Nu formați grupuri bazate pe prietenii/ simpatii. Această activitate se desfășoară în special în timpul orei. Puteți totuși adapta această metodă și pentru timpul de învățare al elevilor în afara clasei.

Elevii vor forma acum grupuri noi. Fiecare grup nou este un "jigsaw" care are câte un elev din cele 4 grupuri inițiale. În cazul în care rămân elevi pe din afară, aceștia vor fi considerați perechi în cadrul grupului. Astfel fiecare grup are un „expert”.

Noul grup desfășoară acum o activitate care necesită asumarea de către elevi a rolului de profesor (predare în perechi). Ei își vor explica tema/conținutul studiat. Aceasta implică, de asemenea, o atitudine de cooperare cu ceilalți membri ai grupului, într-o activitate combinată care le cere să integreze cele 4 teme.

3. 6 De ce?

Tehnica 6 De ce? este adecvată pentru acumularea și explicitarea argumentelor.

- Profesorul propune o afirmație pe care se va structura aplicarea tehnicii.
- Se formulează o variantă a primului De ce?
- Fiecare elev răspunde la întrebare individual, în scris.
- Se formulează următoarea întrebare, în baza răspunsului propriu la primul De ce?
- Procedura se repetă pînă cînd sunt 6 întrebări și răspunsuri la ele.

În scopuri instructive, pînă la asimilarea tehnicii, se va citi la fiecare oprire și vor fi ajutați elevii care s-au blocat, care nu văd un răspuns adecvat, fie o întrebare ulterioară.

4. Posterul

Obiectiv –găsirea prin cooperare a elementelor caracteristice ale unor teme ce vizează situații, procese, fenomene, mediul înconjurător în general și relațiile dintre ele, potrivit temei de studiu.

Realizarea în grupuri mici a ansamblului, prin folosirea unor materiale didactice variate: fotografii, desene, ilustrații. Crearea unor structuri verbale adecvate – versuri, ghicitori, curiozități, mesaje, reflecții etc.

Exemplu: se formează grupuri de 4 elevi: fiecare grup va primi o foaie tip A4 sau A3 și material ilustrativ adecvat. Elevii audiază un text, descrierea unei situații-problemă sau un mesaj și realizează un montaj de tip poster cu tema dată.

5. Știu/Vreau să știu/ Învăț

Este o variantă adaptată a activității dirijate de lectură/gîndire care poate fi folosită pentru lectura textelor informative. Acest procedeu poate fi utilizat pentru a dirija lectura sau ascultarea unei prelegeri în decursul unei singure ore sau pentru a dirija o activitate extinsă pe mai multe ore. Se împarte tabla în trei coloane. Elevii fac același lucru în caiete, după modelul:

| Știu | Vreau să știu | Învăț/ Am învățat |
|------|---------------|-------------------|
| | | |

După anunțarea temei elevii sunt întrebați ceea ce știu deja despre ea. Datele esențiale de care elevii sunt relativ siguri se trec în coloana «Știu» a tabelului de pe tablă și din caietele elevilor. Problemele neclare, ca și aspectele pe care elevii ar fi curioși să le afle, se consemnează în rubrica «Vreau să știu». Dacă elevii urmează să citească un text, se reiau problemele pe care ei le-au menționat și li se spune ce să citească (dacă este vorba de o cercetare mai amplă, ei trebuie îndrumați spre sursele în care vor găsi informațiile: biblioteci, reviste, cărți, persoane informate, site etc.). După terminarea lecturii, urmează ca elevii să completeze rubrica «Învăț/Am învățat» cu cele mai importante lucruri pe care le-au aflat, aliniind răspunsurile cu întrebările pe care le-au pus la început și trecînd restul informațiilor pe care nu le anticipaseră mai jos în tabel. Se realizează apoi o discuție cu întreaga clasă pentru a trece și în rubrica de pe tablă aspectele consemnate de elevi. Întrebările care au rămas în continuare fără răspuns pot conduce la un nou ciclu al metodei.

6. Cadranale

Metoda cadranelor, metodă a gîndirii critice, presupune trasarea pe mijlocul foii a două drepte perpendiculare, astfel încît să se formeze cele patru „cadrane” și în care elevii vor nota informațiile solicitate. Se poate lucra individual sau cu clasa împărțită pe grupe și atunci fiecare grupă va primi cîte o fișă. Se pot propune diferite cerințe în cadrul metodei cadranelor pentru a realiza obiectivele propuse în lecția respectivă.

Propun spre exemplificare o variantă a cadranelor:

Cadranul I: Precizează personajele textului citit.

Cadranul II: Precizează timpul, locul, acțiunile.

Cadranul III: Stabilește și scrie ideile principale ale textului citit.

Cadranul IV: Scrie morala/ învățătura care se desprinde din text.

Avantaje:

- stimulează atenția și gândirea;
- scoate în evidență modul propriu de înțelegere;
- conduce la sintetizare/esențializare.

7. Metoda „Organizatorul grafic”

Organizatorul grafic, ca metodă de învățare activă, facilitează esențializarea unui material informativ care urmează să fie exprimat sau scris, schematizînd ideea/ideile. Se poate afirma că „Organizatorul grafic” este pentru elevi o grilă de sistematizare a noțiunilor, o gândire vizualizată prin reprezentare grafică a unui material.

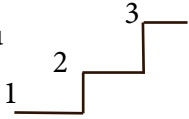
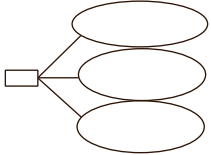
Metoda aceasta *ajută*:

- ▶ *Elevii* – să poată face o corelare între ceea ce știu și ceea ce urmează să învețe sau la ceea ce vor trebui să răspundă.
- ▶ *Profesorii* – sunt ajutați să stabilească ce urmează să învețe elevii și ceea ce vor să evalueze, să descopere punctele tari și slabe ale elevilor pentru a le oferi sprijin.

Se poate utiliza pentru prezentarea structurată a informației în cinci moduri:

1. comparativ;
2. descriptiv;
3. secvențial;
4. de tipul cauză - efect;
5. problematizat.

| Domeniul | Metodologia | Cuvinte- cheie | Organizatorul grafic |
|------------------------------|---|---|----------------------|
| Comparația Mod comparativ | Se explică diferența și asemănarea dintre două sau mai multe lucruri | Diferit, spre deosebire de; Asemănare, la fel ca și, pe de altă parte; | |
| Descrierea Mod descriptiv | Se descrie subiectul ales prin listarea caracteristicilor proprietăților sale | Caracteristicile sunt, de exemplu, | |

| | | | |
|--|---|---|---|
| Structurarea pe secvențe Mod secvențial | Se listează itemii sau evenimentele în ordine cronologică | Primul, al doilea, următorul, apoi, în final; | 1..... 2..... 3..... Sau  |
| Relația cauză- efect Mod causal | Se listează una sau mai multe cauze și efectele lor | Motivul pentru care, dacă, atunci, ca rezultat, în consecință, pentru că; |  |

8. Metoda FRISCO

Metoda FRISCO (four boys of San Francisco) sau Brainstormingul regizat este o tehnică de examinare detaliată a problemei și de acumulare a ideilor.

Se propune spre analiză o situație-problemă. Se stabilesc rolurile:

- **Conservatorul** – conservatorul apreciază meritele soluțiilor vechi, fara a exclude posibilitatea unor îmbunătățiri;
- **Exuberantul** – exuberantul emite idei aparent imposibil de aplicat;
- **Pesimistul** – pesimistul va releva aspectele nefaste ale oricăror îmbunătățiri;
- **Optimistul** – optimistul va găsi posibilități de realizare a soluțiilor propuse de exuberant.

Dezbaterea colectivă: Se trag concluzii și se sistematizează ideile emise.

Avantaje:

- rolurile se pot inversa;
- participanții sunt liberi să spună ce gîndesc, dar să fie în acord cu rolurile pe care le joacă;
- dezvoltă competențele inteligenței lingvistice, logice, interpersonale.

9. Metoda DELPHI

Metoda DELPHI combină creativitatea individuală cu cea a grupurilor, fiind concepută pentru obținerea de prognoze, direcționări sau soluții pentru probleme importante. În esență, aplicarea metodei Delphi presupune:

- fixarea temei;
- întocmirea unui chestionar;
- completarea individuală a chestionarului (pentru a nu se influența reciproc);

- analiza necritică a răspunsurilor;
- proiectarea actului didactic în funcție de răspunsurile primite;
- completarea aceluiași chestionar după o perioadă de timp (comparându-se cu primul chestionar).

Metoda Delphi, în varianta pedagogică, se aplică în evaluarea inițială pentru testarea elevilor în legătură cu un subiect propus sau pentru definitivarea programei unui curs opțional. Scopul principal este acela de a primi informații despre subiectul propus și de a realiza proiectarea didactică în concordanță cu ele. Principiul fundamental al metodei este feedbackul de opinie, consultarea periodică a elevilor. Astfel, prin ultima fază a derulării metodei Delphi, se poate constata în ce măsură activitatea desfășurată a răspuns așteptărilor. Pe baza noilor propuneri actul didactic se poate îmbunătăți. Această metodă se poate aplica atât pe termen lung, cât și pe termen scurt. Utilizarea metodei Delphi facilitează elevilor conștientizarea propriului progres, valorifică originalitatea, stimulându-i să exploreze noul, fără teama de a eșua.

10. Tehnica viselor

Definiție –tehnică prin care elevul își lasă în voie imaginația să lucreze pentru a exprima ceea ce gândește că poate face el în viitor, cum vor arăta locuința lui, colegii, scoala, parcul etc., apoi compara visul cu realitatea în vederea obținerii unor situații viabile pentru viitor. Această tehnică stimulează imaginația prin crearea de situații comparabile cu cele existente în viața reală.

Etapele metodei:

1. Organizarea elevilor pe grupuri de câte patru;
2. Prezentarea sarcinii didactice, de exemplu, în cadrul temei „Orasul meu” fiecare elev își va imagina cum va arăta localitatea în care trăiește când va fi mare:
 - a. grupa 1–lingviștii,
 - b. grupa 2–arhitecții,
 - c. grupa 3–naturaliștii,
 - d. grupa 4–artiștii;
3. Explorarea visului în grup: elevii își imaginează, colaborează pentru realizarea sarcinii de lucru;
4. Prezentarea muncii în grup; fiecare grup prezintă rezultatele obținute – textul, macheta, poster, teatru de păpuși, în formă cât mai plăcută;
5. Activități în grupuri: li se dă o altă sarcină didactică, ce poate fi realizată cu adevărat;
6. Prezentarea rezultatelor.

11. Reportajul

Definiție: este o strategie care utilizează informații despre situații și evenimente din viața cotidiană, dezvoltarea capacității de a transmite informații despre un eveniment, un fapt, o situație, pentru a-l determina pe ascultător să înțeleagă cursul real al evenimentului prezentat. Etape:

- ▶ Identificarea evenimentului;
- ▶ Culegerea informațiilor;
- ▶ Selectarea informațiilor culese;
- ▶ Elaborarea unui plan;
- ▶ Redactarea textului.

12. Tehnica blazonului

Tehnica blazonului presupune completarea compartimentelor unei scheme cu desene, jetoane, cuvinte sau propoziții care prezintă sinteza unui aspect real.

Obiective:

- identificarea caracteristicilor unei teme sub forma simbolică sau scrisă;
- realizarea unei sarcini comune într-un timp dat, într-o atmosferă relaxantă și cooperantă.

Etapele de realizare a blazonului

1. Comunicarea sarcinii de lucru: grupuri de 4-5 elevi în 15 minute vor realiza blazonul cu una din subtemele...
2. Realizarea blazonului în grup.
3. Expunerea și evaluarea frontală a blazonului.

Exemplu de blazon creat schematic în grup, în clasă, la ora opțională, și realizat acasă cu ajutorul calculatorului:



Reflecție

1. *Bulgărele de zăpadă*

Metoda piramidei sau *metoda bulgărelui de zăpadă* are la bază împletirea activității individuale cu cea desfășurată în mod cooperativ, în cadrul grupurilor. Ea constă în încorporarea activității fiecărui membru al colectivului într-un demers colectiv mai amplu, menit să ducă la soluționarea unei sarcini sau a unei probleme date. Această metodă are mai multe faze:

- faza introductivă – profesorul enunță problema,
- faza lucrului individual – fiecare elev lucrează individual timp de 5 minute la soluționarea problemei,
- faza lucrului în perechi – elevii se consultă cu colegul de bancă, sunt notate toate soluțiile apărute,
- faza reuniunii în grupuri mai mari – elevii se consultă asupra soluțiilor în grupuri alcătuite dintr-un număr egal de perechi,
- faza raportării soluțiilor în colectiv și faza decizională.

Ca și celelalte metode care se bazează pe lucrul în perechi și în colectiv, metoda piramidei are avantajele stimulării învățării prin cooperare, al sporirii încrederii în forțele proprii prin testarea ideilor emise individual, mai întâi în grupuri mici și apoi în colectiv.

Dezavantajele înregistrate sunt de ordin evaluativ, deoarece se poate stabili mai greu care și cât de însemnată a fost contribuția fiecărui participant.

2. *Turul galeriei*

- ▶ Se comunică sarcina de lucru;
- ▶ Se formează grupurile;
- ▶ Elevii lucrează în grup, pe o foaie de format mare (afiș) – produsul poate fi: un desen/o caricatură/o schemă/scurte propozitii;
- ▶ Elevii prezintă în fața clasei afișul, explicînd semnificația și răspund la întrebările puse de colegi;
- ▶ Se expun afișele pe pereți, acolo unde dorește fiecare echipă;
- ▶ Lîngă fiecare afiș se lipește cîte o foaie goală;
- ▶ Se cere grupurilor să facă un tur, cu oprire în fața fiecărui afiș, și să noteze pe foaia albă anexată comentariile, sugestiile, întrebările lor;
- ▶ Fiecare grup va citi comentariile făcute de celelalte grupuri și va răspunde la întrebările scrise pe foile albe.

Avantaje:

- elevii oferă și primesc feedback referitor la munca lor;
- șansa de a compara produsul muncii cu al altor echipe și de a lucra în ritm organizat și productiv.

3. *Scheletul de recenzie*

Este o metodă care se aplică pentru fixarea cunoștințelor, asigurând astfel feedbackul textului citit. Metoda este valoroasă, deoarece îmbină cititul, scrisul, comunicarea orală și gândirea critică, flexibilă. Pe fișele elevilor sau pe tablă se indică o serie de cerințe:

- ▶ Să scrie într-o singură propoziție despre ce este vorba în text;
- ▶ Să scrie într-o impresie ce conține textul;
- ▶ Să scrie într-un cuvânt ce conține textul;
- ▶ Să precizeze culoarea pe care o asociem cu conținutul;
- ▶ Să noteze cel mai important aspect (idee, gând, imagine);
- ▶ Să realizeze un desen care să cuprindă esențialul.

4. *Metoda acvariului*

Tehnica „acvariului” (fishbowl) presupune extinderea rolului observatorului în grupurile de interacțiune didactică.

Scaunele din încăpere se așază sub forma a două cercuri concentrice înainte ca elevii să intre în încăpere. Ei își aleg apoi locul preferat. Cei din cercul interior primesc 8-10 minute pentru a discuta o problemă controversată (în prealabil au completat jurnalele de activitate cu răspunsuri la anumite întrebări legate de temă).

- În discuție, clarifică și consolidează; discută aprins pe baza unor reguli evidente; orice idee trebuie susținută de dovezi; sunt de acord cu antevorbitorul și aduc argumente suplimentare; dacă nu sunt de acord, argumentează altă poziție.
- Cei din cercul exterior, între timp, ascultă ceea ce se discută în cercul interior; fac observații (scrise) referitoare la relații, consens, microclimat, conflict, strategii de discuție; ei completează niște fișe de observare, specifice.
- Elevii își schimbă locurile (cercul interior trece în exterior și invers) – rolurile de observator/observat se inversează.
- *Rolul profesorului* poate fi foarte variat: observator, participant, consultant, suporter, arbitru, reporter, ghid etc. Tehnica are, prin urmare, infinite variante.

Avantaje:

- îmbină elemente din „tehnica mesei rotunde”,
- dezbateri,
- forum,
- simpozion;
- asigură un mediu controlat, dar dinamic de discuție;
- permite schimbarea „programată” a perspectivei asupra rolului unui membru al grupului.

5. *Anunț de mică publicitate*

Timp de cinci minute, utilizând stilul publicitar, formulați un anunț de mică publicitate pentru a face reclamă școlii în care învățați, dacă veți ajunge în funcția de director/directoare a(l) școlii.

Cerințe:

- redactarea individuală a anunțurilor pe foi A4;
- afișarea anunțurilor pe tablă;
- lecturarea și analizarea anunțurilor;
- transcrierea pe caiete a celor mai clare sugestii, gradul lor de realizare și identificarea schimbărilor care ar îmbunătăți calitatea învățămîntului.

6. Cvintetul

Cvintetul este o poezie formată din cinci versuri în care se rezumă conținutul de idei al unui text.

1. Primul vers este un cuvînt-cheie care denumește subiectul – un substantiv.
2. Versul al doilea cuprinde două cuvinte – adjective –, care descriu subiectul.
3. Versul al treilea este alcătuit din trei cuvinte – verbe – care exprimă acțiuni.
4. Versul al patrulea conține patru cuvinte, care exprimă sentimentele elevului față de subiectul descris.
5. Versul al cincilea este format dintr-un singur cuvînt, care exprimă esența subiectului.

De exemplu:

Ville

Magnifique, enigmatique

Enchante, captive, attire

Mon âme qui adore

Paris.

Activități ludice (*ludus* din latină – plăcere, joc; școală)

Abordările moderne ale predării-învățării limbilor străine ne indică eficiența exploatării ludicului și a imaginației la orice treaptă de însușire. Prin activitate ludică subînțelegem activitățile al căror sens suscită o atitudine ludică. Deci, **nu activitatea are un caracter ludic, ci sensul pe care i-l dăm este ludic.**

Jocul și plăcerea mai sunt încă opuse efortului învățării serioase: jocul, activitățile libere nu totdeauna își găsesc locul alături de programe, conținuturi. Această opunere pune în evidență jocul legat de noile tehnologii care cuceresc lumea copilului; jocuri de ficțiune unde imaginația substituie realitatea, unde copilul evadează din lumea cu regulile ei rigide.

Jocurile didactice sunt considerate drept unul din procedeele de sporire a atractivității procesului instructiv-educativ și sunt recomandate atât la orele de clasă, cât și la activitățile extracurs. Jocurile lingvistice, ca orice joc didactic, reprezintă una din strategiile posibile de instruire. Atunci cînd este aplicată în mod conștient și adecvat, ea poate fi chiar mai eficientă decît strategiile convenționale. Pentru a realiza acest lucru, este necesar ca profesorul să știe:

- care este natura jocurilor didactice;
- care trebuie să fie regulile jocurilor lingvistice;
- când și în ce scop se folosesc jocurile lingvistice în procesul de predare învățare-evaluare a unei limbi.

Avînd asemenea informații, profesorul poate alege fără greutate jocul potrivit elevilor și chiar crea el însuși jocuri care să permită acumularea de cunoștințe într-o atmosferă destinsă, de divertisment.

Cercetările asupra eficienței jocurilor didactice au arătat că această strategie este deosebit de utilă pentru realizarea diferitelor sarcini care stau în fața profesorului, asigurînd, în același timp, dezvoltarea multilaterală a elevului.

Jocul didactic poate îndeplini numeroase **funcții** în procesul de învățare.

În literatura psihologică se repetă adesea că nimic nu este mai eficient ca succesul. Acesta este unul din factorii care formează, mențin și stimulează în cel mai



înalt grad motivația. Elevul se angajează cu plăcere în muncă dacă se naște sentimentul propriei valori și se ajunge la îndeplinirea năzuințelor sale. **Jocul facilitează obținerea succesului.** Participarea determină o atitudine pozitivă a elevilor față de joc ca element al lecției și care, ca urmare a folosirii regulate, poate să se identifice cu situația de învățare a limbii străine în general. Jocurile didactice asigură elevilor exprimarea liberă, se reliefează trăsăturile individuale, cum ar fi temperamentul, sursele și dinamica motivației, nevoia de succes, modul de gândire, înclinația pentru risc, caracterul adecvat al autoevaluării ș.a.

Apreciind rolul jocurilor în desfășurarea corectă a procesului instructiv, este necesar să reținem faptul că acesta trebuie să completeze tehnici deja verificate și aplicate. Proporția jocurilor în raport cu procedeele consacrate depinde de vârsta elevilor.

Jocurile descrise în continuare (vezi Siek-Piskozub, Tereza) solicită un anumit nivel de asimilare a limbii străine, necesar pentru desfășurarea cu succes a activității.

1. Joc de identitate:

Varianta 1. (Nivel debutant) Sunteți așezați în cerc. Profesorul își spune numele: Mă numesc..., iar elevul din dreapta contună: Mă numesc..., iar tu te numești... și se continuă pînă la ultimul elev.

Varianta 2. (Nivel debutant) Sunteți așezați în cerc. Profesorul își spune numele: Mă numesc... și sunt...(adjectiv calificativ), iar copilul din dreapta contună: Mă numesc... și sunt..., iar tu te numești... și ești...și se continuă pînă la ultimul elev.

În funcție de vîrstă și de nivel se completează sarcina. Exemplu: Ești o personalitate celebră: politician, actor, scriitor. Te prezinți. Mă numesc..., sunt (profesie sau domeniu de activitate), îmi place.../nu-mi place...

Varianta 3. (Nivel debutant) „Nume și fructe”. Fiecare persoană își spune numele și îl asociază cu un nume de fruct care începe cu aceeași literă. „Mă numesc Ana și am un ananas. Mă numesc Pavel și am o prună, iar tu te numești Ana și ai un ananas...” Se poate aplica fiecare variantă fie spunîndu-vă fiecare numele și pe cel al vecinului din stînga sa, fie – cerință care solicită și mai mult memoria și atenția – spunîndu-vă propriul nume și numele tuturor participanților la joc.

2. Joc de exprimare a identității: Linia vieții (Nivel intermediar, avansat)

Sunteți așezați în cerc pe scaune sau în picioare. În mijloc se întinde un fir de lînă, o sfoară sau o coardă. Un voluntar pornește pe „linia vieții”, amintindu-și evenimente importante din existența proprie, prezentîndu-le în ordine cronologică sau în orice ordine dorește (în acest caz, va face pași înainte sau înapoi pe „linia vieții”), putîndu-se anticipa și asupra viitorului.

3. Joc de exprimare a identității: Cercul de conversație (Nivel intermediar, avansat)

Fiind dispuși în cerc, veți răspunde profesorului, continuînd și completînd enunțurile date.

Exemple:

- ceea ce prefer eu este.....;
- mi-ar plăcea să fiu.....;
- jocul meu preferat este..... ;
- cred că numele meu semnifică.....;
- nu mi-ar plăcea să știu.....;
- sunt fericit (trist) cînd.....;
- aș vrea să fiu mai.....;
- într-o zi sper.....;

Vi se acordă același timp pentru a da răspunsul potrivit, precum și libertatea de a nu răspunde, dacă nu doriți acest lucru, „sărînd” peste cei care nu vor sau nu știu să-și exprime opțiunea.

4. Joc de cunoaștere: Autoportretele (Nivel debutant, intermediar)

Pe coli de hartie A4, veți trasa silueta proprie și veți indica: numele, vîrsta, adresa și, prin desen, caracteristicile personale și fizice, ce vă place mai mult să

învățați sau să faceți la școală, pasiunile etc. Portretele vor fi fixate sau expuse pe perete în sala de clasă, pentru a vă permite să vă cunoașteți mai bine pe voi înșivă și între voi.

5. Blazonul personal (metoda Photolangage) (Orice nivel)

Toți copiii vor avea reviste cît mai ilustrate, foarfece, lipici și o coală A4. Alegeți din revistele pe care le aveți cîteva ilustrații care vă plac mai mult sau care reprezintă ceva pentru voi și decupați-le, apoi lipiți-le pe foaie, pentru a obține un poster. Se vor prezenta toate lucrările (Atenție! Lucrările sunt individuale.), fiecare dintre voi spunînd de ce a ales imaginile respective.

6. Inteligența (Nivel intermediar, avansat)

Profesorul propune elevilor tabelul categoriilor selectate semantic (scrise orizontal) și un cuvînt la alegere destul de lung, notat pe verticală. Elevii, cîte 3, transcriu tabelul și într-un anumit timp îl completează, notînd cuvintele din categoria respectivă și care încep cu literele succesive ale cuvîntului scris pe verticală. După trecerea timpului stabilit, sunt citite cuvintele care încep cu litera respectivă. Pentru termenii care nu se repetă în tablele altor jucători, perechea respectivă de elevi obține 1 punct. Cîștigă perechea cu cele mai multe puncte.

Exemplu: tabelă pentru jocul Inteligență

| | Țări | Profesii | Animale | Plante | Obiecte |
|--------------------------------------|---|-----------------------|------------------|----------------|---------------------------|
| P R O F E S O R | Portugalia România | Sudor | Oaie | Rapiță | Fereastră |

7. Ping-pong lexical (Nivel intermediar, avansat)

Ambele echipe stau în picioare, față în față. Animatorul strigă numele unui elev și-i spune un cuvînt în limba străină. Elevul răspunde cu un altul, care îi vine în minte prin asociere. Apoi numește un elev din echipa adversă, care trebuie să spună un cuvînt asociat celui precedent. Absența răspunsului înseamnă un punct penalizat pentru echipă. Răspunde numai elevul numit. Pentru suflat echipa e penalizată cu 1 punct. Cîștigă echipa care are mai multe puncte acumulate. Pentru elevi jocul poate deveni mai atractiv prin folosirea mingii. În loc de a striga numele elevului, este aruncată mingea spre cel care trebuie să răspundă.

8. Interviu telefonic (Nivel intermediar, avansat)

Profesorul spune elevilor că va avea loc un interviu telefonic pe o anumită temă. Elevii se grupează câte doi. Fiecare pereche primește două fișe cu roluri, câte unul pentru fiecare elev. Fișele cuprind explicația situației, în raport cu rolul care revine elevului respectiv. Temele sunt selectate conform conținuturilor studiate. După desfășurarea interviului, clasa numește tema discutată și apreciază implicarea actorilor în discuție.

9. Etichetele (Orice nivel)

Fiecare elev pregătește un set de fișe cu adjective care caracterizează o persoană (câte un adjectiv pe fiecare etichetă). După un anumit timp, de exemplu, 3 minute, elevii încep să meargă prin clasă și să fixeze reciproc pe spatele colegilor etichetele corespunzătoare. Apoi, fiecare dintre ei se uită la fișele primite și își exprimă acordul sau dezacordul privind de atribuirea unei însușiri sau trăsături.

10. Nici da, nici nu (Nivel intermediar, avansat)

Un elev vine în fața clasei și răspunde la întrebările colegilor. Este categoric interzis de a răspunde da sau nu. Exemplu:

- Ți place ciocolata?
- Bineînțeles.
- Azi ai primit o notă bună?
- Încă nu.
- Parinții tăi sunt acum în birou la director?
- E imposibil.

6.4. Diversificarea formelor de învățare. Învățarea autonomă

Diversificarea formelor de învățare se realizează prin:

- ▶ Învățarea centrată pe elev;
- ▶ Stimularea perseverenței, curiozității, creativității;
- ▶ Îmbinarea rațională a activității independente cu activități de echipă;
- ▶ Selectarea activităților interactive;
- ▶ Includerea jocurilor didactice (ludice);
- ▶ Utilizarea TIC în învățarea Limbilor străine etc.

Formele învățării după conținutul lor (ce învățăm?)

- ▶ Să percepem – învățarea perceptivă;
- ▶ Să vorbim – învățarea verbală;
- ▶ Să acționăm – învățarea motorie;
- ▶ Să gândim – învățarea cognitivă;
- ▶ Să operăm – învățarea operațională;
- ▶ Să trăim anumite stări afective – învățarea afectivă;
- ▶ Să respectăm normele morale – învățarea morală.

După modul de acțiune cu stimulii (ce facem cu stimulii ?)

- ▶ Îi legăm unii de alții – învățarea asociativă;
- ▶ Îi repetăm – învățarea repetitivă;
- ▶ Îi extindem asupra unei întregi categorii – învățarea prin transfer;
- ▶ Îi diferențiem – învățarea discriminatorie ;
- ▶ Îi recunoaștem – învățarea prin recunoaștere ;
- ▶ Îi reproducem – învățarea prin imitație;
- ▶ Îi identificăm – învățarea prin identificare.

După modul de organizare a stimulilor (cum organizăm stimulii ?)

- ▶ Succesiv, unul după altul, într-o ordine strictă – învățarea algoritmică;
- ▶ Ramificat, după un plan pe bază de încercare și eroare – învățarea euristică;
- ▶ Sub formă de program – învățarea programată;
- ▶ Prin organizare logică – învățarea inteligentă;
- ▶ Prin combinare și recombinație – învățarea prin descoperire și învățarea creativă.

Multitudinea de forme ale învățării atrage atenția asupra utilității varierii comportamentelor didactice ale profesorilor, care, de multe ori, sunt tentați să practice curent una, cel mult două forme de învățare. Educarea elevilor de a practica ei înșiși cât mai multe forme ale învățării se soldează cu efecte pozitive.

Învățarea autonomă a limbii străine permite elevului să-și aprofundeze competențele lingvistice, socioculturale și de comunicare, prin accesul, grație internetului, la literatura și presa originală, la diverse surse de informații, precum și la lecțiile on-line propuse de diferite site-uri pedagogice. Site-ul www.tv5.org propune exerciții on-line pentru învățarea autonomă. Elevul, având un feedback imediat, poate să-și autoevalueze competențele achiziționate, să-și observe progresele.

Condițiile învățării autonome sunt:

- Elaborarea proiectelor individuale și de grup;
- Elaborarea portofoliilor personale;
- Utilizarea tehnologiilor informaționale de comunicare;
- Creativitatea, originalitatea, ingeniozitatea;
- Capacitatea de evaluare și autoevaluare.

6.5. Realizarea inter-/transdisciplinarității

Pluridisciplinaritatea, intra-/ interdisciplinaritatea și transdisciplinaritatea sunt niște noțiuni foarte des întâlnite în abordarea interactivă a sistemului educativ actual. **Pluridisciplinaritatea** se referă la studierea unui obiect din una și aceeași disciplină prin intermediul mai multor discipline odată. De exemplu, un

tablou poate fi studiat din perspectiva istoriei artei intersectată de cea a fizicii, chimiei, istoriei religiilor, istoriei și geometriei. Obiectul va ieși astfel mai îmbogățit în urma încrucișării mai multor discipline. Cercetarea pluridisciplinară aduce un *plus* disciplinei în cauză, dar acest „plus” se află în slujba exclusivă a disciplinei respective. Cu alte cuvinte, demersul pluridisciplinar se revarsă peste limitele disciplinelor, dar *finalitatea sa rămîne înscrisă în cadrul cercetării disciplinare*.

Ca și pluridisciplinaritatea, **interdisciplinaritatea** debordează limitele disciplinei, însă *finalitatea sa rămîne de asemenea înscrisă în cercetarea interdisciplinară*.

Transdisciplinaritatea privește – așa cum indică prefixul „trans” – ceea ce se află în același timp și *între* discipline, și *înăuntrul* diverselor discipline, și dincolo de ele. Din confruntarea dintre discipline, a fenomenelor și proceselor complexe, transdisciplinaritatea face să apară noi puncte de intersecție între discipline. Finalitatea ei este *înțelegerea lumii prezente*, unul din imperatiivele sale fiind unitatea cunoașterii. Transdisciplinaritatea se deosebește de pluri- și interdisciplinaritate prin finalitatea sa – *înțelegerea lumii prezente*.

Abordarea inter- și transdisciplinară a Curriculumului modernizat la Limbi străine II are ca scop tocmai *înțelegerea lumii prezente*, care nu se poate realiza prin studiul separat, fără să se realizeze conexiuni sau legături între disciplinele de specialitate și cele de cultură generală. Subcompetențele axate pe cele 5 domenii urmează a fi formate prin activități de învățare, adică situații de învățare din viața cotidiană a elevului, și anume prin corespondența școlară, proiectul unei expoziții tematice, al unei excursii ce are ca scop descoperirea patrimoniului local ș.a.

„Noile educații” au o puternică vocație inter- și transdisciplinară. Preocuparea pentru o singură disciplină a fost înlocuită cu realizarea unei realități complexe a cărei clarificare necesită cooperarea unui întreg evantai de dimensiuni și perspective ale cunoașterii (4. I Cerghit).

Aportul fiecărei discipline nu trebuie să se constituie în ceea ce este specific disciplinelor, ci prin ceea ce au acestea în comun, elemente transferabile, elemente care asigură caracterul general. În acest fel, prin educație, în care curriculumul depășește barierele unei singure discipline, se vor forma competențele specifice, dar și transferabile, necesare dezvoltării personale a elevului (competența de a învăța să învețe, competențe sociale, civice, metodologice). Pe baza unei astfel de educații deschise și flexibile se poate realiza specializarea profundă prin formarea unor competențe generale durabile în timp. **Abordarea integrată**, specifică **transdisciplinarității**, este centrată pe lumea reală mereu schimbătoare, pe aspectele relevante ale vieții cotidiene și pune accentul pe niște factori foarte importanți: **a învăța să cunoști, a învăța să faci, a învăța să trăiești alături de ceilalți, a învăța să exiști**.



Prin **abordarea transdisciplinară** se formează competențe integratoare și durabile prin însăși transferabilitatea lor. Conținuturile organizate transdisciplinar se vor axa în procesul educațional nu pe disciplină, ci pe demersurile intelectuale, afective și psihomotorii ale elevului. Organizarea conținuturilor în manieră transdisciplinară se bazează în procesul de învățare-evaluare pe conduitele mentale ale elevului din perspectiva unei integrări efective, realizată de-a lungul tuturor etapelor procesului educațional (proiectare, desfășurare, evaluare). Temele transdisciplinare ajută elevul să învețe în ritm propriu și să fie evaluat în funcție de ceea ce știe, stimulează cooperarea între elevi, minimalizându-se astfel competiția, oferă elevilor posibilitatea de a-și crea strategii proprii de abordare a diverselor situații, asigurând o învățare activă.

Strategiile active de învățare-predare în abordarea transdisciplinară transformă elevul din obiect în subiect al învățării, îl fac pe elev coparticipant la propria sa educație și asigură elevului posibilitatea de a se manifesta ca individ, dar și ca membru al echipei. Elevul participă activ, imaginația, investigația, creativitatea sa fiind cele care se evidențiază.

Abordarea transdisciplinară:

- oferă elevilor cadrul formal adecvat pentru organizarea cunoștințelor;
- este în totalitate participativă, centrată pe elev, bazată pe experiențe anterioare;
- necesită utilizarea oricărui **stil activ** de predare;
- prezintă un înalt grad de **complexitate**, atât în ce privește conținutul, cât și metodologia de abordare;
- este permanent rafinată, actualizată, ca urmare a feedbackului.

Activitățile transdisciplinare au ca scop formarea unor competențe cu caracter transdisciplinar:

- capacități de tip cognitiv,
- capacități de tip creativ (elaborarea de idei, rezolvarea de situații-problemă, investigarea, elaborarea de soluții originale),
- capacități reflexive (autocunoașterea, autoaprecierea, adaptarea la mediu),
- capacități de interacțiune socială (integrarea în activitățile de grup, cooperarea),
- capacități comunicative (perceperea mesajelor scrise/orale, transmiterea unor mesaje prin coduri diverse, ascultarea activă, comunicarea verbală/nonverbală),
- atitudini fundamentale (respectul valorilor, asumarea responsabilității, toleranța, exersarea drepturilor și îndatoririlor).

Iată câteva din caracteristicile **activităților transdisciplinare**:

- ▶ sunt centrate pe demersurile intelectuale și afective ale elevilor;
- ▶ vizează subcompetențe ale mai multor arii curriculare, elevii fiind puși în situații noi de a aplica cunoștințe dobândite și deprinderi formate în cadrul lecțiilor anterioare;
- ▶ traversează **barierele disciplinelor**, organizînd cunoașterea ca un tot unitar, întrucît activitățile dintr-o zi sunt părți ale unei teme, lecțiile pot avea legătură unele cu altele, fără a se desfășura una după alta;
- ▶ se realizează prin modul de organizare pe grupe, în perechi sau individual, în funcție de situație;
- ▶ asigură participarea activă a elevilor fundamentată pe principiul învățării prin acțiune, cu finalitate reală;
- ▶ cultivă cooperarea și nu competiția;
- ▶ au aspect de joc respectînd astfel particularitățile de vîrstă ale elevilor;
- ▶ valorifică inteligența dominantă a fiecărui elev (lingvistică, logico-mate-matică, spațial-vizuală, muzicală, corporal-kineste-zică, interpersonală, intrapersonală) prin diversificarea sarcinilor de învățare.

Una din **activitățile transdisciplinare** ce vizează formarea mai multor competențe este **metoda proiectului**, care generează o serie de efecte pozitive precum stimularea și dezvoltarea multilaterală a personalității în curs de formare a elevilor, inclusiv aptitudinile acestora de comunicare de lucru în echipă, gîndirea creativă, gradul de adaptare la situații diferite, de dezvoltare a capacității de investigare și de valorizare a propriei experiențe. Învățarea prin metoda proiectului și-a cîștigat un loc mai sigur în practicile școlare: elevii devin mai implicați în procesul de învățare atunci cînd au posibilitatea de a analiza, de a cerceta probleme complexe, provocatoare, care se aseamănă cu cele din viața reală.

Învățarea pe bază de proiect este nu numai o motivare de a participa la propria-i formare. Aceasta este un model de instruire care îi implică pe elevi în acti-

vități de investigare a unor probleme și au drept rezultat obținerea unor produse autentice. Proiectele se dezvoltă pornind de la întrebări provocatoare care nu pot primi răspunsuri prin învățarea bazată pe memorare. Prin proiecte, elevii își asumă roluri active - cel care rezolvă problema, cel care ia decizia, cel care efectuează investigații etc.

Metoda proiectului este propusă ca una din cele mai ample **metode de învățare prin cooperare și ca instrument de evaluare formativă și sumativă**. Profesorii care folosesc această tehnică drept strategie didactică îi încurajează pe elevi să pună întrebări, să planifice și să desfășoare acțiuni de căutare de informații, să facă observații, să ia decizii și să reflecteze la ceea ce au descoperit. Elevii învață prin investigații și au un anumit nivel de control asupra deciziilor legate de modul de realizare a sarcinilor de proiect. Ei lucrează deseori în grupuri de colaborare, asumându-și roluri care valorifică abilitățile și calitățile lor personale.

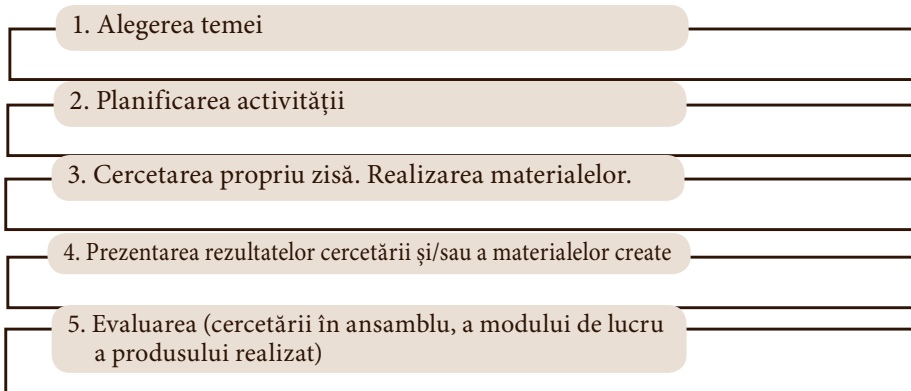
Proiectul transdisciplinar este o situație de învățare autentică ce are ca scop descoperirea adevărului (din lumea fizică și din sfera umanului) în baza rezolvării unei probleme, traversând diferite discipline școlare, printr-un act de reflecție globală.

Rolul profesorului este crucial în această paradigmă de învățare și nu mai corespunde deloc imaginii tradiționale de a transmite informațiile pe care le deține. El trebuie să creeze situații care vor pune elevii în noi situații de învățare și să devină un mediator între cunoștințe și elevi. El trebuie să provoace, apoi să însoțească dezvoltarea elevilor și, pînă va duce la capăt această sarcină dură, să construiască cu echipa de profesori și responsabili un grup coerent și responsabil de reușita globală a elevilor. Pentru mulți elevi, acest stil de învățare este unul foarte atractiv deoarece derivă din autenticitatea experiențelor. Elevii își asumă rolul și comportamentul celor care lucrează într-un anumit domeniu. Fie că realizează un film documentar despre probleme de mediu, elaborează o broșură turistică pentru a evidenția locurile cu semnificație istorică din localitate / țară sau realizează o prezentare multimedia, elevii sunt implicați în activități reale, care au semnificație dincolo de sala de clasă sau de școală.

Elevii, la rîndul lor, trebuie să se angajeze în participarea activă în activitățile de grup și individuale. Lucrul efectuat de fiecare trebuie să servească altora, iar cooperarea și tutoratul, care stă la baza acestor schimbări, trebuie să permită dezvoltarea spiritului critic al elevilor față de ei înșiși și față de TIC – Tehnologiile informaționale de comunicare. Învățarea este un act personal care rezultă din angajamentul de elev. Nu putem învăța în locul elevului, îl putem doar motiva să învețe și să-i arătăm metodele de învățare. Elevul trebuie să învețe și să-și dezvolte propriile competențe. Un proiect transdisciplinar este punctual și tinde spre realizarea **produsului final**. Ca elevii să fie motivați să lucreze într-un proiect transdisciplinar de clasă, situația de învățare trebuie să corespundă intereselor și necesităților elevilor și fiecare să-și găsească locul în proiect.

Produsele finale realizate în cadrul proiectelor sunt foarte variate: conferințe, prezentări publice, pliante, postere, slide-show, prezentări Power Point etc. Această metodă activ-participativă consolidează colectivul de elevi și permite fiecăruia să-și aleagă partea de activitate din proiect care-i este pe plac și care-i permite să se manifeste pe deplin.

Etapale realizării unui proiect:



Deși proiectul presupune un grad înalt de implicare a elevului în propria sa formare, profesorul rămâne un factor esențial al procesului, mai ales dacă proiectul este folosit și ca instrument de evaluare a rezultatelor școlare. Sarcinile profesorului vizează organizarea activității, consilierea (dă sugestii privind surse sau proceduri) și încurajarea participării elevilor; este esențială neimplicarea sa în activitatea propriu-zisă a grupurilor de elevi (lăsând grupul să lucreze singur în cea mai mare parte a timpului), intervenția să fiind minimă și doar atunci când este absolut necesară. Luarea de decizii constituie o parte importantă a învățării prin proiect. Este însă la fel de important să se evite ca elevii să fie puși în situația de a avea eșecuri majore, căci eșecul are o influență negativă asupra învățării. Asigurarea și evidențierea succesului fiecăruia dintre elevi este una dintre sarcinile importante ale profesorului.

Esența proiectului constă:

1. într-un scop concret care să permită folosirea limbii străine pentru comunicare în contexte autentice;
2. într-o responsabilitate comună a elevilor și a profesorului în planificare și execuție;
3. într-o sarcină concretă în care activitățile lingvistice și activitățile practice (scrisul, tipărirea, pictarea, decuparea etc.) se întrepătrund;
4. într-o utilizare autonomă a unor mijloace auxiliare (costume, computer, internet, aparat foto, cameră de luat vederi, dicționare, scrisori etc.);
5. în dobândirea unei experiențe concrete, practice, extinsă dincolo de clasă.

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

1. Pregătirea proiectului

Profesorul împreună cu elevii vor decide câteva repere care se pot formula prin întrebări ce pot dirija dimensiunea evaluativă;

a) pe ce se va centra demersul evaluativ:

- pe produs final?
- pe proces?
- pe ambele?

b) ce rol va avea profesorul:

- consilier permanent al elevului?
- doar evaluator final?
- coordonator al întregii activități?

c) care este statutul resurselor implicate în derularea proiectului:

- sunt puse de la început la dispoziția elevului?
- sunt identificate pe parcurs?
- sunt comune pentru toți elevii?

d) există o anumită structură:

- propusă?
- impusă de profesor?
- aleasă de elevi?

e) există niște caracteristici ale produsului final obligatorii pentru toți elevii?

2. **Stabilirea ariei de interes și a tematicii proiectului** – discutată și negociată între profesor și elevi (trebuie să fie adecvată relevanței scopului și obiectivelor pe care proiectul și le propune din perspectiva specificului disciplinei respective).

3. **Stabilirea premiselor inițiale**, cadrul conceptual, metodologic, datele generale ale investigației, tipul de informații de care au nevoie. Elevul poate să-și stabilească un set de întrebări esențiale care vor fixa elementele-cheie ale proiectului.

4. **Identificarea și selectarea resurselor materiale** (altele decât cele date ca suport).

5. **Precizarea elementelor de conținut** ale proiectului (pentru prezentarea în scris sau orală):

- Pagina de titlu (tema, autorii/autorul, clasa, școala, perioada de elaborare);
- Cuprinsul (titlurile capitolelor, subcapitolelor, subtemelor etc.);

- Argumentul/Dezvoltarea elementelor de conținut (pliante, postere, diagrame, citate, desene etc.);
- Concluzii (elemente de referință desprinse din studiul temei);
- Bibliografia;
- Anexa (toate materialele importante, rezultate).

6.6. Centrarea pe elev

Învățământul modern preconizează o metodologie axată pe acțiunea operativă, deci pe promovarea metodelor interactive care să solicite mecanismele gândirii, ale inteligenței, ale imaginației și creativității. „Activ” este elevul care depune efort de reflecție personală, interioară și abstractă, care întreprinde o acțiune mintală de căutare, cercetare și redescoperire a adevărilor, de elaborare a noilor cunoștințe.

A defini procesul de învățământ ca o interacțiune dintre predare și învățare înseamnă a evita să se atribuie reușita sau nereușita școlară numai predării sau numai învățării. Succesele sau eșecurile trebuie puse atât pe seama muncii profesorului, cât și a activității elevului, precum și pe seama influenței altor factori.

Interactivitatea presupune o învățare prin comunicare, prin colaborare, produce o confruntare de idei, opinii și argumente, creează situații de învățare centrate pe disponibilitatea și dorința de cooperare a elevilor, pe implicarea lor directă și activă, pe influența reciprocă din interiorul microgrupurilor și interacțiunea socială a membrilor unui grup. Metodele interactive de grup sunt modalități moderne de stimulare a învățării și dezvoltării personale încă de la vârstele timpurii, sunt instrumente didactice care favorizează interschimbul de idei, de experiențe, de cunoștințe.

Cheia învățării este deplină angajare a elevului în actul învățării. Modificările comportamentului, adică producerea propriu-zisă a învățării, sunt condiționate de experiența nouă pe care o trăiește sau o dobândește, la un moment dat, cel care învață. Succesul învățării constă în trăirea deplină a acestei experiențe, în angajarea totală a elevului, în trăirea experienței date. De exemplu, simpla lectură a unui text din manual nu înseamnă neapărat învățarea lui. Numai o lectură activă, participativă, care reușește să capteze interesul și atenția elevului, să pună în mișcare gândirea și imaginația lui, să incite la asociații de imagini și idei, care îndeamnă la reflecții personale și la trăiri emotive intense, care solicită efort de înțelegere și memorizare, de analiză și interpretare etc. se traduce, cu adevărat, într-un act de învățare. La fel stau lucrurile cu oricare altă lecție sau activitate propusă elevilor.

Acordarea importanței cuvenite activității de învățare duce la învățarea activ-participativă. De altfel, în concepția învățământului contemporan, este modern tot ceea ce-l pune pe elev în situația de a învăța, pe cât posibil, prin efort propriu cu mobilizarea la maximum a capacităților sale. Aici își găsesc explicația o serie de teze pedagogice ca: studierea și cunoașterea elevilor, tratarea diferențiată a lor, îmbogățirea și diversificarea căilor și a mijloacelor de activizare a acestora s.a.

Spre deosebire de învățămîntul tradițional, centrat pe cunoaștere, pe distribuirea cunoștințelor, conform concepției Curriculumului modernizat pentru Limbi străine II, procesul de învățămînt se ridică mult deasupra nivelului simplei cunoașteri, a simplei transmiteri și asimilări de cunoștințe.

Principala preocupare este acum de a face din funcția cunoașterii un element al dezvoltării gîndirii, al formării atitudinii și comportamentului, al promovării dezvoltării personalității elevului. Procesul de învățămînt modern este nu numai informație; este informație + gîndire + simțire + voință; este și instruire, și formație, și educație în același timp. Însuși contextul psihosocial în care are loc învățarea: clasa de elevi, cu multitudinea interrelațiilor ei umane, constituie premisa unei vieți colective reale, încărcate cu atîtea elemente stimulative, care contribuie la dezvoltarea simțului datoriei, al răspunderii, al disciplinei, al respectului reciproc, al prieteniei și colegialității.

„Metodele noi – subliniază Jean Piaget – sunt cele care țin seama de natura proprie a copilului și fac apel la legile constituției psihologice a individului și la legile dezvoltării lui. Cu cît o metodă este mai adecvată situației psihologice date, cu atît efectele aplicării ei vor fi mai evidente; nici o metodă nu poate fi considerată la fel de eficientă pentru orice situație, pentru orice categorie de elevi și mai ales pentru totii elevii. De aceea, unele metode prezintă variante diferite pentru vîrste diferite, pentru stadii de dezvoltare intelectuală diferite. Însăși alternanța metodelor și procedeele, durata utilizării lor în clasă etc. țin seama de o psihologie diferențiată.”

Tot secretul noilor orientări metodologice, procedee metodice sau sisteme tehnologice constă în intențiile profesorului de a face din elev un colaborator activ în procesul asimilării cunoștințelor și a deprinderilor cerute de curriculum: de a-i orienta activitatea didactică în așa fel încît nimic – pe cît posibil – să nu i se pară de-a gata și să fie dirijat să cucerească cultura generală și tehnico-profesională prin efort propriu. În felul acesta *elevul devine copărtaș la proiectarea propriei sale formări* – creatorul propriei sale istorii.

Notiunile de programare, problematizare, descoperire, cercetare- dezvoltare, modelare, algoritimizare etc., privite prin conținutul lor, semnifică, în primul rînd, sistemul de învățămînt, care se particularizează prin relațiile cu totul schimbate între profesor și elev. Preocuparea pentru promovarea unor metode activ-participative duce mai departe tradițiile înaintate ale „scolii active”, fondată, în esență, pe ideea de efort fizic și psihic, adus din împletirea strînsă a gîndirii și acțiunii activității intelectuale și experienței practice, sugerate din exterior.

Sunt considerate activ-participative toate acele metode care sunt capabile să mobilizeze energiile elevului, să-și concentreze atenția, să-l faca să urmărească cu interes și curiozitate lecția, să-i cîștige adeziunea logică și afectivă față de cele nou-învățate; care-l îndeamnă să-și pună în joc imaginația, înțelegerea, puterea

de anticipare, memoria etc... Ca să-l poată implica, cu adevărat, pe cel care învață, metodele activ-participative pun accentul pe procesele de cunoaștere (învățare) și nu pe produsele cunoașterii. Ele sunt deci metode care ajută elevul să caute, să cerceteze, să găsească singur cunoștințele pe care urmează să și le însușească, să afle singur soluții la probleme; să prelucrez cunoștințele, să ajungă la reconstruire și sistematizări de cunoștințe; acestea sunt, prin urmare, metode care îl învață pe elev să învețe, să lucreze independent. Acestea valorifică o tendință naturală a gândirii, aceea de a avansa prin organizarea și reorganizarea progresivă a cunoștințelor, ideilor, prin revenirea la experiențele anterioare, reinterpretarea și restructurarea lor în lumina noilor experiențe – spirala instruirii.

Desigur, într-un fel sau altul fiecare metodă oferă nenumărate posibilități de angajare a celor care învață. Totuși gradul de activizare și participare variază de la o metodă la alta. Depinde de felul cum este înțeleasă și utilizată o metodă sau alta, cum se îmbină elementele de dirijare a învățării cu cele de muncă independentă, cum este concepută dirijarea. O îndrumare, pas cu pas, care impune, de-a gata, noile cunoștințe, fără să lase elevilor timp și loc de gândire, să formuleze întrebări, să aprecieze, nu va face decât să stînjenească afirmarea spontaneității, a gândirii și imaginației, a creativității; în schimb, o dirijare care incită la căutări, care sugerează are alte urmări. Lectura independentă, dialogul euristic, învățarea prin explorare și descoperire, discuțiile colective etc. implică elevii în învățare mai mult decât o explicație, o expunere ori o demonstrație.

Punctele **forte** ale activității organizate în grupuri mici sunt:

- dezvoltarea abilităților de comunicare;
- creșterea gradului de implicare în activitate;
- creșterea responsabilității elevului față de propria învățare, dar și față de grup;
- creșterea eficienței învățării;
- dezvoltarea abilității de cooperare;
- dezvoltarea identității personale;
- schimbarea atitudinii față de mediul educațional școlar.

Desigur, organizarea activității în grupuri mici are unele puncte **slabe**:

- slab control asupra cantității și calității învățării;
- cantitate mică și calitate incertă a cunoștințelor dobîndite de elevi.

Valențele formativ-educative care recomandă aceste metode interactive, centrate pe elev, ca practici de succes atît pentru învățare, cît și pentru evaluare, sunt următoarele:

- stimulează implicarea activă în sarcină a elevilor, aceștia fiind mai conștienți de responsabilitatea pe care și-o asumă;
- exersează capacitățile de analiză și de luare a deciziilor oportune la momentul potrivit, stimulînd inițiativa tuturor elevilor implicați în sarcină;
- unele dintre ele, cum ar fi portofoliul, oferă o perspectivă de ansamblu asupra activității elevului pe o perioadă mai lungă de timp, depășind neajunsurile

altor metode tradiționale de evaluare cu caracter de sondaj și materie și între elevi;

- asigură un demers interactiv al actului de predare-învățare-evaluare, adaptat nevoilor de individualizare a sarcinilor de lucru pentru fiecare elev, valorificând și stimulând potențialul creativ și originalitatea acestuia.

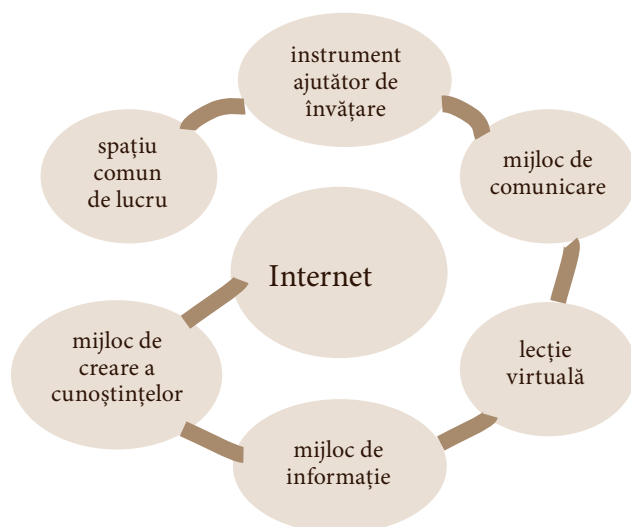
6.7. Utilizarea TIC în predarea limbilor străine

Societatea actuală se află în continuă schimbare, în care tehnologia digitală transformă fiecare aspect al vieții umane. Digitalizarea culturii la nivelul societății a determinat apariția reacțiilor și la nivelul sistemului educativ, implementarea noilor tehnologii de comunicare – TIC – devenind o cerință tot mai acută în învățământ, competența digitală fiind una din competențele-cheie/ transversale, stipulate în Curriculumul modernizat.

Obiectivele actuale ale unui învățământ academic modern pot fi sintetizate astfel: **să te învețe să înveți; să te învețe să faci; să te învețe să te integrezi; să te învețe să ai personalitate.** Atingerea acestor obiective complexe asigură premisele pregătirii tinerei generații pentru economia de piață globală și îi dă oricărui tânăr posibilitatea de a avea un răspuns la întrebările: „**Ce știi să faci?**” și «**Cît de bine știi să faci?**»

Internetul, ca factor al globalizării, constituie o reflectare digitală a societății prezente. Actualmente elevul are acces la manuale digitale, metode on-line de învățare a limbilor străine, are posibilități enorme de comunicare (scrisă și orală) în limbi străine cu semenii lor, precum și petrecerea timpului liber cu jocurile distractive la calculator. Internetul permite elevului să intre în contact cu limba străină autentică, face ca lumea exterioară să intre în clasă, este un declanșor al diferitelor activități.

Rolul internetului în sistemul educațional este reprezentat în schema următoare:



Nu este un secret că elevul posedă competențe digitale mult mai performante decât profesorul, iar acesta din urmă trebuie să direcționeze aceste competențe întru formarea lui intelectuală. Calculatorul trebuie să-i permită elevului să progreseze, să-l ajute să învețe a învăța.

Învățarea limbilor străine asistată de calculator este adesea considerată o metodă de predare a limbii ce pune accentul pe comunicare și pe activități ce trebuie îndeplinite sau pe sarcini ce urmează a fi efectuate. Adaptarea conținuturilor educației la realitatea elevilor constituie un factor motivant. Prin utilizarea internetului ca sursă de informare, conținuturile de învățare și sarcinile didactice pot fi selecționate în funcție de interesele tinerei generații și adaptate nevoilor lor individuale. Posibilitatea de a **învăța autonom**, prin consultarea adreselor web și/sau a enciclopediilor multimedia sau a altor surse electronice de informare constituie un factor motivațional.

Un profesor ce se inițiază în folosirea internetului în procesul de învățare-evaluare axat pe formarea de competențe își poate pune mai multe întrebări:

- Cum să integrăm cel mai bine multimedia, nu ca pe un obiect fără sens și valoare, ci ca pe un instrument ce permite elevului să progreseze?
- În ce mod trebuie să lucrăm pentru ca acest instrument informatic să aibă un loc natural în clasă?
- Noile tehnologii informaționale de comunicare pot oare să favorizeze învățarea autonomă?
- Pot oare TIC să-l pună pe elev să mediteze asupra propriilor practici de învățare-evaluare?
- TIC pot ele oare să se adapteze la diferite situații de învățare?

Cum să ne folosim de învățarea asistată de calculator în predarea limbilor străine?

Iată doar câteva exemple:

► *Exercițiile de completare.* Aceste exerciții sunt asemănătoare cu exercițiile de completare a spațiilor libere (vocabulary, gramatică).

► *Dicționarele electronice.* Sunt foarte utile pentru cei care învață limbi de circulație mai restrânsă. Pe rețeaua Internet există câteva asemenea dicționare care sunt disponibile fie în mod gratuit, fie la un cost simbolic.

► *Asumarea de roluri.* Internetul face posibilă asumarea rolurilor în minidialoguri dramatice alături de participanți din toată lumea. Acest tip de activitate mai poartă și denumirea de Multi User Dungeons. În anumite cazuri, aceste tipuri de activități au fost explicate pentru predarea limbilor străine și folosirea la clasă.

► *Simulări.* Simulările electronice sau on-line diferă de asumarea rolurilor datorită faptului că activitățile pe care le presupun sunt reale și nu se bazează pe simplul joc de scenă. Instrumentele folosite în cazul simulărilor electronice pot fi e-mailuri, mesaje SMS etc.

► *Tandemul*. Cea mai bună cale de învățare a unei limbi străine este comunicarea cu un vorbitor nativ, care dorește să-și însușească limba dumneavoastră. Sunteți deopotrivă profesor, dar și elev (care-și însușește o limbă străină).

► *E-mailurile în tandem*. Acesta diferă de tandemurile față în față, datorită faptului că e-mailul în tandem trebuie să se concentreze pe deprinderile și cunoștințele care țin de comunicarea scrisă.

► *Învățarea pe bază de sarcini didactice* poate beneficia ușor de resursele care ne stau la dispoziție on-line (pe cale electronică).

► *Exersarea vocabularului*. Este unul din cele mai vechi tipuri de exerciții pe computer. Computerul cere un cuvânt, iar elevul trebuie să vină cu răspunsul adecvat. Introducerea datelor de care are nevoie elevul se poate realiza prin intermediul unui text sau pe cale verbală. Acest tip de exercițiu se poate dovedi foarte fructuos și productiv numai atunci când cuvintele exersate sunt plasate într-un context.

► *Căutarea pe pagini web*. Este o activitate prin care elevul răspunde la întrebări sau culege informația pe care o găsește în mare parte în rețeaua web. Căutările pe pagini web sunt concepute pentru a fi concentrate mai degrabă pentru folosirea și analizarea informației decât pe detectarea acesteia. Aceasta înseamnă că profesorul îi pune elevului la dispoziție linkurile (legăturile / conexiunile) de care are nevoie.

► *Prezentările în Power Point*. Este o activitate în care elevul se implică cu plăcere pentru a da un sens produsului final realizat în cadrul unui proiect individual sau de grup, sau prezentarea unei teme studiate individual, o activitate bazată pe creativitatea și imaginația elevului, ce-i permite să facă un transfer al competențelor digitale.

Cum să vă elaborați propriile exerciții pentru învățarea limbilor la calculator?

Există mai multe sisteme de creare de materiale pentru învățare, care oferă o modalitate facilă de creare a exercițiilor; multe dintre acestea sunt totuși dificil de învățat și folosit. După ce ați instalat programul *Hot Potatoes*, va trebui să vă înscrieți, iar după înscriere veți primi o parolă de care aveți nevoie când începeți elaborarea exercițiilor.

Hot Potatoes oferă șase tipuri diferite de exerciții. De la ecranul de întâmpinare apăsați pe opțiunea dorită. Cea mai simplă metodă de a învăța cum să folosiți programul *HotPotatoes* este să lucrați prin intermediul « seminarului de instructaj » pus la dispoziție odată cu programul; făcând acest lucru, de fapt vă croiți drum către cele șase tipuri de exerciții pe care le puteți elabora cu ajutorul programului.

Hot Potatoes poate fi adaptat sau tradus în orice altă limbă în așa fel încât toate instrucțiunile sau răspunsurile să fie oferite în limba pe care o solicitați. În Figura

Î este prezentat un exercițiu de asociere, creat cu ajutorul componentei JMatch a aplicației Hot Potatoes. În cadrul lecției « I am crazy about... » (Manual de limbă engleză–limba II, cl. XI, unitatea I, lecția 2), acest exercițiu propune elevilor sarcina de a asocia numele unor obiecte cu pasiunile cu care se potrivesc. După ce casetele din coloana dreaptă au fost plasate în dreptul numelor de interese din stînga, s-a tastat butonul « Check » și programul a oferit un feedback cu variantele combinate corect și greșit.

Exemplu de exercițiu de asociere (match) creat cu ajutorul aplicației Hot Potatoes.



Utilizarea calculatorului ca mijloc de învățămînt în predare/învățare a limbilor străine reprezintă un real factor de progres, contribuind la optimizarea procesului instructiv-educativ atît prin ameliorarea calitativă a procesului predării-învățării, cît și prin creșterea gradului de motivație al factorilor implicați în acest proces.

Avantajele utilizării multimedia în învățarea limbilor străine:

- ▶ Permite o deschidere spre exterior: rețeaua deschide ușile clasei spre o lume care abundă în informații;
- ▶ permite elevului să intre în contact cu limba străină autentică;
- ▶ Internetul este un instrument ajutător de învățare;
- ▶ este un mijloc de comunicare: mail, forum, listă de discuții, chat;
- ▶ este un declanșator al diferitelor activități;
- ▶ este un mijloc de informație, de creare a cunoștințelor, un spațiu de lucru comun;
- ▶ contribuie la crearea de produse autentice și originale, solicită motivarea, angajamentul elevilor, gîndirea critică și contribuie la formarea de competențe .

Tot cu ajutorul calculatorului se realizează și **evaluarea**. Feedbackul este rapid și eficient. Există o conexiune inversă externă între elev și profesor mediată electronic, una între utilizatorul educat și calculator (prin probele de evaluare pe care le rezolvă electronic și care sunt corectate de către calculator), precum și o conexiune inversă internă la nivelul individului. Elevul devine responsabil de propria evaluare, implicându-se activ în acest proces, elementele de negociere, de consiliere și consens între educator și educat căpătînd importanță maximă. Evaluarea este mai puțin stresantă, deoarece ea capătă valențe formatoare, iar momentul în care se realizează este decis prin consens. Faptul că inițiativa de evaluare vine din partea elevului sporește gradul de implicare și de conștientizare a efortului depus. Interactivitatea este asigurată de sarcinile date, de trimiterile prezente în curs, precum și de suporturile multimedia (text, sunet, imagini statice, animații, clipuri video).

7. Strategii de evaluare

Evaluarea școlară este un proces prin care sau, mai bine zis, în urma căruia cadrul didactic obține informații utile cu privire la modul în care s-a desfășurat procesul de instruire și educație, permițând luarea unor decizii ulterioare, ameliorative.

Prin evaluare se înțelege actul didactic complex integrat întregului proces de învățămînt care asigură evidențierea cantității cunoștințelor dobîndite și valoarea, nivelul performanțelor și eficiența acestora, la un moment dat oferind soluții de perfecționare a actului de predare-învățare.

Evaluarea trebuie privită nu numai ca un control al cunoștințelor sau ca un mijloc de măsurare obiectivă, ci ca o modalitate de perfecționare atât a elevului, cît și a cadrului didactic (a evaluatorului) și a procesului instructiv-educativ. În practica școlară se observă tendința evaluatorilor de a se orienta mai mult asupra dezvoltării capacităților cognitive, evaluarea aptitudinilor și a competențelor fiind mai puțin prezentă. De aceea, noul curriculum își orientează acțiunea educativă spre formarea de competențe, cum ar fi dezvoltarea capacităților de observare, a inițiativei de a lua decizii și a emite ipoteze, a aptitudinii de rezolvare a problemelor, a posibilităților de a argumenta și contraargumenta etc.

Există o multitudine de **funcții ale evaluării**, și anume:

- de cercetare a nivelului de pregătire a absolventului – asigură ameliorarea curriculumului și a proceselor de instruire;
- de diagnoză – identifică dificultățile de învățare;
- de prognoză – realizează predicția performanțelor și a comportamentelor viitoare, în contextul pedagogic;
- de apreciere – asigură creșterea eficienței proceselor de instruire;
- de feedback – duce la îmbunătățirea instruirii, predării, învățării;
- de evidențiere a eficacității sistemului de învățămînt – care se relevă atât la nivelul de pregătire al elevilor, cît și la competențele lor la intrarea în viața activă;
- de formare la elevi a unei autoestimări corecte și pozitive – asigură creșterea implicării acestora în procesul de învățare;
- de eficientizare a proceselor de instruire.

Prin **strategie de evaluare** se înțelege ansamblul de acțiuni întreprinse pentru atingerea obiectivelor stabilite pe termen lung sau mediu. Strategia de evaluare denotă modul de integrare a acțiunii de evaluare (realizabilă prin operațiile de măsu-

rare-apreciere-decizie) în structura de funcționare a activității didactice/ educative. Conceptul de strategie de evaluare reflectă tendința de extindere a acțiunilor evaluative: de la verificările tradiționale la evaluarea proceselor și condițiilor de desfășurare a activității didactice, a situațiilor de instruire/ învățare.

A stabili o strategie de evaluare în învățămînt echivalează cu a fixa:

- ▶ cînd evaluați,
- ▶ sub ce formă,
- ▶ cu ce metode și mijloace,
- ▶ cum valorifici informațiile obținute etc.

În funcție de concluziile desprinse, elevul își va modifica strategia de învățare, profesorul, pe cea de predare. În funcție de obiectivele educaționale urmărite, se folosesc strategii de evaluare variate, ce îmbină evaluarea continuă cu utilizarea diferitelor forme de testare. Este esențial ca aceste acțiuni de evaluare să fie judicios echilibrate, păstrîndu-se cu măsură raportul dintre aspectele informative și cele formative cuprinse în obiectivele procesului de predare-învățare.

7.1. Evaluarea axată pe competențe

În învățarea axată pe competențe și performanțe ne preocupă nu cît știe elevul, ci ne interesează ce știe să facă, cum aplică știința, ce comportamente noi a învățat. Competența întruchipează dezirabilitatea și posibilitatea, conduita ce se așteaptă de la cei formați. Aceasta are funcționalitatea unui model comportamental, care exprimă nu ceea ce este, ci ceea ce speră a fi. Performanța, în schimb, este competența interiorizată, concretizată, întruchipată în acte expresive.

Întotdeauna, **competența se situează „mai sus”** decît o performanță evidentă, fiind ca un reper al realizării ei. Competența este un indicator pentru ceea ce trebuie să facă un elev, pe cînd performanța este măsura realizării efective a unei competențe. Prin raportare la competență aflăm ceea ce elevul trebuie să realizeze; prin raportare la performanță aflăm ceea ce elevul face în mod concret. Una dintre marile probleme ale evaluării este generată de modul de stabilire a criteriului reușitei. Astfel, apar numeroase întrebări:

- ▶ Este un criteriu ce ține de individ, în raport cu ce a făcut sau dacă poate face ceva?
- ▶ Este un criteriu interior, al clasei, plecînd de la o medie aproximată de cadrul didactic?
- ▶ Este un criteriu exterior, un standard elaborat și impus de diferite politici școlare?

Ce fel de evaluare se face: una subiectivă și personalizată, polarizată în jurul elevului, una circumstanțială și intergrupală, generată de caracteristicile grupului școlar, sau una externă, impersonală impusă de social?

În raport cu ce evaluăm un elev dintr-o școală: cu evoluția proprie, cu nivelul clasei? Dacă suntem interesați de progresul individual, de întărirea motivației și multiplicarea reușitelor unui elev, vom folosi, mai ales, evaluarea personalizată, individualizată, centrată pe subiect. Dacă, dimpotrivă, avem de clasat, ierarhizat și selectat elevii în raport cu o serie de competențe, atunci vom apela la criteriile evaluative dimensionate în raport cu grupul sau standardele de performanță stabilite. În toate situațiile, formele și metodele utilizate trebuie să aibă o semnificație și un înțeles pentru toți „actorii” antrenați în actul evaluării: elevi, profesori, părinți. În actul evaluării trebuie să ne raportăm la un comportament observabil, la un fapt cât mai concret, identificabil, măsurabil. Problema este următoare:

- Ne raportăm la o competență sau la produsul unei competențe?
- La abilitatea de a realiza o descriere sau la produsul realizat?
- La abilitatea de a redacta un text sau la textul ca atare?

Competența e o realitate dinamică și flexibilă, greu de surprins și cuantificat. Când putem afirma că un elev deține competența de a comunica într-o limbă străină? Când înțelege mesajul interlocutorului sau când manifestă inițiativă de dialogare? Nu putem afirma cu certitudine că o competență a fost achiziționată complet, pentru totdeauna. Din faptul că un elev, la un moment dat, face acordul subiectului cu predicatul nu putem deduce că a dobândit competența de a acorda subiectul cu predicatul la modul general, pentru toate situațiile care vor urma. E posibil ca în anumite situații să mai greșească și atunci abilitatea nu mai poate fi luată drept competență, pentru că nu e generală, permanentă, totală. Este important ca elevii să înțeleagă nu numai criteriile reușitei, ci chiar să participe la generarea lor. Stabilirea normelor și a nivelului de performanță este o treabă nu numai a profesorilor, ci și a elevilor.

Este de dorit ca și criteriile de evaluare ale unei activități să fie negociate, acceptate de cei ce trebuie să le probeze. În cazul unei evaluări personalizate, posibilitatea consensului este mai evidentă. **Elevul** poate fi ușor „prins” în mecanismul autoevaluativ. La fel și în situația evaluării prin raportare la grup și prin stabilirea acestor criterii de comun acord.

Instrumentele utilizate la evaluarea elevului trebuie să permită atât evaluarea **cunoștințelor dobândite**, cât și **gradul de realizare a deprinderilor/abilităților** urmărite. **Atitudinile** formate prin realizarea sarcinilor de învățare sunt **apreciate calitativ** de profesor și corectate în permanență prin demersul didactic, rămânând, chiar dacă nu pot fi cuantificate prin note, rezultate urmărite prin toate sarcinile de învățare. Prin realizarea evaluării, profesorul primește informații referitoare la cantitatea și calitatea cunoștințelor asimilate de elevi și la dificultățile întâmpinate de aceștia în procesul asimilării cunoștințelor. Astfel, el evaluează eficiența demersului didactic proiectat. Verificarea și evaluarea, corect efectuate, permit sesizarea

perioadelor de declin, de stagnare și respectiv de progres în procesul asimilării cunoștințelor. Rezultatul procesului de evaluare, generând sau întreținând elevului dorința de succes sau teama de eșec, influențează motivația pentru învățare.

Cele mai frecvente metode și tehnici de evaluare sunt: *observația, verificarea orală, verificarea prin lucrări scrise, metode alternative de evaluare, verificarea prin probe practice și testele standardizate.*

Evaluarea competențelor este o activitate complexă, deoarece se plasează accentul de pe evaluarea sumativă pe evaluarea curentă, axată pe feedback. Spre deosebire de evaluarea sumativă, aceasta oferă posibilități mai mari de a interveni operativ în procesul de predare-învățare. În al doilea rând, evaluările curente permit o intervenție mai eficientă în reglarea procesului de învățare. Relevanța sarcinilor de evaluare a performanțelor elevilor și punerea lor în situații asemănătoare celor din viața reală facilitează transferul de cunoștințe achiziționate anterior.

Astfel, în procesul de evaluare, elevii demonstrează:

- *ceea ce știi* – un sistem de cunoștințe fundamentale;
- *ceea ce pot să facă* – un sistem de cunoștințe fundamentale: priceperi, deprinderi, abilități de a aplica ceea ce știi;
- *ceea ce pot să fie* – un sistem de atitudini, care denotă conștientizarea cunoștințelor funcționale prin rezolvarea de situații-problemă;
- *cum pot să acționeze în viață* – reprezintă manifestarea competențelor formate ca achiziții finale, ce reprezintă un ansamblu de cunoștințe, capacități, deprinderi, utilizate la soluționarea unor probleme din viață.

Caracteristicile esențiale ale evaluării de competențe sunt următoarele:

- este voluntară;
- este **raportată la standarde**: evaluarea se realizează prin raportare la criteriile de performanță;
- este **asigurată din punct de vedere calitativ**;
- se supune **principiilor tehnice** ale evaluării, și anume pe:
 - ▶ **validitate**: evaluarea se bazează pe dovezile de competență care provin din activitățile descrise în standadul educațional;
 - ▶ **credibilitate** (fidelitate): evaluarea folosește metode care conduc la consecvență în obținerea aceluiași rezultat;
 - ▶ **corectitudine**: evaluarea trebuie să fie corectă față de toți candidații, fără discriminare;
 - ▶ **flexibilitate**: evaluarea trebuie să fie flexibilă pentru a se adecva gamei de contexte în care urmează a fi utilizată și nevoilor persoanelor supuse evaluării;

- ▶ **transparentă:** modalitățile de evaluare a dovezilor de competență, modul de apreciere a rezultatelor evaluării trebuie să fie obiective;
- ▶ **simplitate:** procedurile de evaluare trebuie să fie simple, ușor de înțeles și de aplicat de către toate persoanele implicate.

7.2. Tipuri de evaluare

a. După momentul evaluării

| | | | |
|--------------------------------|--------------------|-----------------------|-----------------|
| Evaluare inițială/ diagnostică | Evaluare formativă | Evaluare sumativă | |
| | | Unitate de învățare 1 | Evaluare finală |
| | | | |
| | | Unitate de învățare x | |

Procesul

de

învățare

- **Evaluarea inițială/ diagnostică:** se face la începutul unei etape de instruire (an școlar, ciclu de învățămînt) sau la clase nou-formate și care au ca obiectiv diagnosticarea calității și cantității cunoștințelor elevilor, identificarea lacunelor cu scopul organizării adecvate a predării sau grupelor elevilor ;
- **Evaluarea continuă (curentă/ formativă/ feedback):** se face în timpul demersului de învățare și are ca obiectiv cunoașterea sistematică și continuă a rezultatelor zilnice și a progresului elevilor; se efectuează după fiecare situație de învățare și pentru toți elevii cu scopul asigurării unui feedback despre gradul de stăpînire a cunoștințelor vizate dobîndite prin învățare, vizează identificarea lacunelor și erorilor, formarea și corectarea, nu selecționarea, clasarea sau notarea. Se fundamentează că este mai ușor să corectezi mici erori decît suma de erori acumulate la finele unei lungi perioade de instruire. În cazul eșecurilor temporale, secvența respectivă este reînvățată și erorile sunt corectate înaintea instalării lor definitive. Ea oferă posibilitatea intervenției imediate a profesorului;
- **Evaluarea finală/ sumativă:** se face la sfîrșitul unei perioade de formare (unitate de învățare/modul, an școlar, ciclu de învățămînt) și are ca obiectiv verificarea cantitativă și calitativă a însușirii întregii materii studiate. Este o evaluare raportată la un standard oficial, în ansamblul său, și acoperă un eșantion de rezultate ale învățării. Ar trebui totuși să aibă o valoare adăugată dacă urmează una sau mai multe evaluări sumative anterioare pentru un standard/ o parte a acestuia.

Dacă nu există nici o solicitare de evaluare a standardului în ansamblul său deoarece nu oferă valoare adăugată, atunci nu este necesară nici o evaluare finală.

Se obține o valoare adăugată dacă:

- ▶ este o cerință justificată, reglementată de organismul de stabilire a standardelor;
- ▶ evaluarea finală se folosește pentru a recunoaște competențele dobândite anterior printr-o evaluare sumativă integrată.

b. După proveniența evaluatorului

- **Evaluarea internă** este efectuată de către cei care au organizat învățarea; **autoevaluarea** este efectuată de către cel care s-a angajat în învățare și vizează rezultatul propriei învățări;
- **Evaluarea externă** este efectuată de către persoane din afara clasei sau școlii.

7.3. Metode și tehnici de evaluare

În desfășurarea procesului evaluativ, măsurarea și aprecierea (cele două etape importante) capătă semnificații și coerență în funcție de metoda utilizată în susținerea acestui demers. În contextul metodologic ales pentru un anumit tip de evaluare, instrumentul în sine devine partea operațională relațională cu sarcina de lucru prin intermediul căreia elevul demonstrează abilități și capacități specifice situației de învățare sau de evaluare.

Instrumentul de evaluare este cel care pune în valoare atât obiectivele de evaluare, cât și demersul inițiat pentru a atinge scopul propus, uneori reușind chiar o schimbare a modului de abordare a practicii evaluative curente sau a celei de examen. În funcție de obiectivele educaționale urmărite, se folosesc strategii de evaluare variate, ce îmbină evaluarea continuă cu utilizarea diferitelor forme de testare. Este esențial ca aceste acțiuni de evaluare să fie judicios echilibrate, păstrându-se cu măsură raportul dintre aspectele informative și cele formative cuprinse în obiectivele procesului de predare-învățare.

Metodele de evaluare vizează modalitățile prin care este evaluată persoana supusă evaluării. Metoda de evaluare reprezintă calea urmată în demersul evaluativ.

Instrumentele de evaluare reprezintă ansamblul probelor concrete de evaluare – **testele**. Instrumentele de evaluare aplică metodele de evaluare (autoevaluarea, teste – probe scrise, probe orale, probe practice, proiectul, portofoliul ș.a.). Opțiunea pentru o metodă de evaluare se concretizează în testul propriu-zis care este prezentat elevului la evaluare spre rezolvare.

Testul cuprinde un ansamblu de *itemi* variați ca mod de formulare: întrebări, exerciții, probleme, situații-problemă, care vizează un volum mai mare de

cunoștințe și capacități pentru a afla ce informații deține și ce știe să facă evaluatul, în care se solicită diferite procese psihice: *memorie, gândire, imaginație*.

Prin **itemi** se înțeleg elementele componente ale unui instrument de evaluare, sub forma unei simple întrebări, un enunț (cu sau fără elemente grafice) urmat de o întrebare, exerciții și probleme, întrebări structurate, eseuri, precum și tipul de răspuns așteptat din partea elevului.

Folosirea echilibrată a strategiilor de evaluare menționate impune, la rândul ei, diversificarea tehnicilor și a instrumentelor de evaluare:

- **Metode tradiționale:**
 - probe orale;
 - probe scrise;
 - probe practice.
- **Metode alternative (complementare):**
 - observarea sistematică a elevilor;
 - investigația;
 - proiectul (miniproiectul);
 - portofoliul;
 - grile de evaluare;
 - autoevaluarea.

Metode tradiționale

Progresul achizițiilor în domeniul pedagogiei se realizează întotdeauna pornind de la ceea ce practica pedagogică a confirmat ca eficient. De aceea, în evaluarea continuă, metodele tradiționale nu reprezintă ceva vechi, perimat. Ele sunt considerate acele metode care au dobândit acest apelativ datorită faptului că rămân cele mai des utilizate, cu condiția de a se asigura calitatea corespunzătoare a instrumentelor și echilibrul între probele scrise, orale și practice, prin probă înțelegându-se orice instrument de evaluare proiectat, administrat și corectat de către profesor.

A. Probele orale – reprezintă metoda cel mai des utilizată la orele de limbi străine.

Unele dintre caracteristicile probelor orale pot fi percepute ca **avantaje**, cum ar fi:

- flexibilitatea și adecvarea individuală a modului de evaluare prin posibilitatea de a alterna tipul întrebărilor și gradul lor de dificultate în funcție de calitatea răspunsurilor oferite de către elev;
- posibilitatea de a clarifica și corecta imediat eventualele erori sau neînțelegeri ale elevului în raport cu un conținut specific;
- formularea răspunsurilor urmărind logica și dinamica unui discurs oral, ceea ce oferă mai multă libertate de manifestare a originalității elevului, a capacității sale de argumentare;

- posibilitatea dată profesorului de a realiza evaluări de ordin atitudinal sau comportamental;

- stabilirea unei interacțiuni optime profesor-elev.

Alte caracteristici trebuie văzute ca **limite** ale acestor probe, dintre care se pot menționa:

- diversele circumstanțe (factori externi) care pot influența obiectivitatea evaluării atât din perspectiva profesorului, cât și a elevului;
- nivelul scăzut de fidelitate și validitate;
- consumul mare de timp, având în vedere că elevii sunt evaluați individual.

B. Probele scrise – sunt practicate și uneori chiar preferate datorită unora dintre avantajele lor imposibil de ignorat în condițiile în care se dorește eficientizarea procesului de instruire și creștere a gradului de obiectivitate în apreciere. Lucrările scrise dau posibilitatea elevilor să lucreze în ritm propriu, relevând capacitatea lor de organizare a cunoștințelor lor după un plan logic, expunere, disciplină în gândire, deprindere de muncă, independență, capacitate de sinteză și de exprimare în scris etc. Un alt avantaj al probelor scrise ar fi acela că au o valoare de obiectivitate și imparțialitate mai mare decât cele orale.

Probele scrise aduc, desigur, și dezavantaje, și anume:

- oferă elevului o slabă retroinformare utilă;
- îngrădesc sever sfera cunoștințelor ce urmează a fi verificate;
- lipsește climatul psihologic și cel afectiv.

C. Probele practice oferă posibilitatea evaluării capacității elevilor de a aplica cunoștințele, precum și a gradului de stăpânire a priceperilor și a deprinderilor formate. Sunt cunoscute multiple forme de realizare: dialog improvizat, dramatizare, desene, schițe, postere, grafice.

Activitățile practice oferă posibilitatea elevului de a-și dezvolta atât competențele generale (comunicare, analiză, sinteză, evaluare), cât și pe cele specifice, aplicative (utilizarea datelor, a instrumentelor de lucru, interpretarea rezultatelor).

Metodele tradiționale de evaluare, concepute ca realizând un echilibru între probele orale, scrise și cele practice, constituie la momentul actual elementele principale și dominante în desfășurarea actului evaluativ.

Metode alternative (complementare)

Cele mai importante finalități ale evaluării procesului instructiv-educativ centrat pe formarea de competențe, stipulate în Curriculumul modernizat, se concretizează în:

- cunoștințe și capacități;
- atitudini (practice, sociale, științifice);
- capacitatea de a face aprecieri de valoare (opinii, adaptări atitudinale și comportamentale).

Pornind de la această realitate, strategiile moderne de evaluare caută să accentueze acea dimensiune a acțiunii evaluative care să ofere elevilor suficiente și variate posibilități de a demonstra ceea ce știu, dar, mai ales, ceea ce pot să facă.

Principalele metode alternative sau complementare de evaluare al căror potențial formativ susține individualizarea actului educațional prin sprijinul elevului sunt:

- ▶ Observarea sistematică a activităților și a comportamentului elevilor;
- ▶ Investigația;
- ▶ Proiectul;
- ▶ Portofoliul;
- ▶ Autoevaluarea.

A. Observarea sistematică a activităților și a comportamentului elevilor în timpul activității didactice este o tehnică de evaluare ce furnizează profesorului o serie de informații, diverse și complete, greu de obținut prin intermediul metodelor de evaluare tradițională. Observarea este adeseori însoțită de aprecierea verbală asupra activității/răspunsurilor elevilor.

Fișa de evaluare este completată de către profesor, în ea înregistrându-se date factuale despre evenimentele cele mai importante pe care profesorul le identifică în comportamentul sau în modul de acțiune al elevilor săi, precum și interpretările profesorului asupra celor întâmplate.

Scara de clasificare însumează un set de caracteristici (comportamentale) ce trebuie supuse evaluării.

Lista de control/verificare – deși pare asemănătoare cu scara de clasificare ca manieră de structurare, se deosebește de aceasta prin faptul că prin intermediul ei doar se constată prezența sau absența unui comportament, fără a emite o judecată de valoare oricât de simplă.

B. Investigația oferă elevului posibilitatea de a aplica în mod creator cunoștințele însușite și de a explora situații noi de învățare pe parcursul unei ore de curs. Metoda presupune definirea unei sarcini de lucru cu instrucțiuni precise, înțelegerea acestora de către elevi înainte de a trece la rezolvarea propriu-zisă, practică prin care elevii își pot demonstra un întreg complex de cunoștințe și de capacități.

Investigația poate fi individuală sau de grup și are ca obiectiv găsirea / obținerea de informații, colectarea și organizarea datelor sau informațiilor necesare, încheindu-se cu scrierea unui raport privind rezultatele investigației.

Caracteristicile personale ale elevilor pot fi observate / urmărite prin:

- participarea în cadrul grupului;
- cooperare și preluarea inițiativei în cadrul grupului;
- persistență;

- creativitate și inițiativă;
- flexibilitate și deschidere către idei noi;
- dorința de implicare în propria-i formare.

C. Proiectul, ca metodă complementară sau alternativă de evaluare, este un demers evaluativ mai amplu, ce permite o apreciere complexă și nuanțată a învățării, ajutînd la identificarea unor calități individuale ale elevilor [Ph. Perrenoud]. Acesta oferă elevilor posibilitatea de a demonstra ce știu, dar, mai ales, ce știu să facă, adică să le pună în valoare anumite capacități. Este o formă de evaluare puternic motivantă pentru elevi, deși implică un volum de muncă sporit – inclusiv activitatea individuală în afara clasei.

Cum se evaluează cu ajutorul proiectului?

Elevii pot fi notați pentru modul de lucru, pentru modul de prezentare și / sau pentru produsul realizat.

Activitatea în proiect a elevilor poate fi evaluată pe cinci dimensiuni:

1. **operarea cu fapte**, concepte, deprinderi rezultate din învățare (dacă cerința este ca elevii să-și elaboreze proiectul pe baza cunoștințelor și înțelegerii dobîndite în școală, ei au ocazia astfel să-și selecteze și să decidă ce date, fapte, concepte, deprinderi doresc să includă în proiect);
2. **competențele de comunicare** – se pot urmări toate categoriile de competențe de comunicare atît pe perioada elaborării proiectului, cît și la prezentarea acestuia (proiectele oferă elevilor ocazii de comunicare cu un public mai larg: cu profesorii, cu alți adulți și colegi într-un efort de colaborare și cu ei înșiși);
3. **calitatea muncii** (sunt examinate în mod obișnuit inovația și imaginația, judecata și tehnica estetică, execuția și realizarea, dezvoltarea unui proiect pentru a pune în lumină un anumit concept);
4. **reflecția** (capacitatea de a se distanța față de propria lucrare, de a avea permanent în vedere obiectivele propuse, de a evalua progresul făcut și de a face rectificările necesare). Elevul ajunge cu timpul să interiorizeze aceste practici astfel încît ajunge la performanța de a-și aprecia singur munca. În plus, cînd elevul continuă să creeze într-un anumit gen, se familiarizează cu criteriile acestuia și învață progresiv să gîndească în acel domeniu.
5. **produsul proiectului** – în măsura în care se face evaluarea competențelor elevului așa cum sunt ele materializate în produs, și nu aspecte ale proiectului nerelevante pentru învățarea care se dorește a fi evaluată.

Evaluatorul este interesat și de alte două aspecte: **profilul individual al elevului** (ceea ce evidențiază proiectul în domeniul capacităților cognitive și al stilului de învățare ale elevului) și, respectiv, **modul în care elevul s-a implicat în comunicarea și**

cooperarea nu numai cu alți elevi, dar și cu profesori, persoane din exterior, precum și folosirea judicioasă de către acesta a diferitelor resurse (bibliotecă, internet).

Proiectul reprezintă o formă de evaluare complexă, ce conduce la aprecierea unor capacități și cunoștințe superioare, precum:

- apropierea unor metode de investigație științifice;
- găsirea unor soluții de rezolvare originale;
- organizarea și sintetizarea materiei;
- generalizarea problemei;
- aplicarea soluției la un câmp mai vast de experiențe;
- prezentarea concluziilor;
- facilitează transferul de cunoștințe prin conexiuni interdisciplinare.

În timpul realizării proiectului se vor **evalua competențele**:

- alegerea metodelor de lucru;
- utilizarea corespunzătoare a bibliografiei;
- corectitudinea / acuratețea tehnică;
- generalizarea problemei;
- organizarea ideilor și materialelor într-un raport;
- calitatea prezentării;
- acuratețea cifrelor, tabelelor, desenelor, diagramelor;
- utilizarea TIC.

Deci, metoda proiectului se centrează pe interesele elevilor, permite abordări inter-/ transdisciplinare și leagă cunoștințele disciplinare de viața de fiecare zi. În timp ce lucrează la proiecte, elevul își dezvoltă abilități reale, corespunzătoare secolului 21, cum ar fi capacitatea de:

- a comunica eficient,
- a lucra bine cu ceilalți,
- a lua decizii bine gândite.
- a lua inițiativa,
- a rezolva probleme complexe.

D. Portofoliul este un instrument de evaluare complex, integrator, ce include experiența și rezultatele relevante obținute prin celelalte metode de evaluare (investigația, proiectul, autoevaluarea etc). El reprezintă „cartea de vizită” a elevului urmărind procesul global înregistrat de acesta, nu numai în ceea ce privește cunoștințele achiziționate pe o unitate mare de timp, dar și atitudinile acestuia; este un mijloc de a valoriza munca individuală a elevului, acționând ca factor al dezvoltării personalității, rezervându-i elevului un rol activ în învățare.

Portofoliul poate fi de două tipuri: **portofoliu de învățare și de evaluare**. În funcție de caracterul său, se modifică și conținutul acestuia. Portofoliul surprinde și evaluează elevul în complexitatea personalității sale, componentele lui înscriindu-se în sfera interdisciplinarității.

Caracteristicile portofoliului:

- structura sau elementele componente ale portofoliului sunt, în mare parte, definite de către profesor. Elevul este liber să pună în propriul portofoliu materialele pe care le consideră necesare și care îl reprezintă cel mai bine;
- elementele constitutive ale portofoliului trebuie evaluate separat de către profesor la momentul oportun. Dacă se dorește o apreciere globală a portofoliului, profesorul va stabili criterii clare de evaluare, care vor fi comunicate elevilor înainte ca aceștia să înceapă proiectarea portofoliului;
- este un instrument de evaluare foarte flexibil și poate fi proiectat de către fiecare profesor, în funcție de situația și contextul utilizării;
- oferă o imagine completă a progresului înregistrat de către elev în unitatea de timp vizată, prin raportarea la criterii formulate în momentul proiectării;
- preia unele sarcini ale evaluării continue, eliminând tensiunile impuse de metodele tradiționale de verificare /evaluare;
- sintetizează activitatea elevului pe o perioadă mai mare de timp, poate servi și ca evaluare sumativă sau chiar ca parte a unei examinări. Avantajul este că astfel se obțin date asupra evoluției, a progreselor realizate de elev și informații importante despre preocupările sale;
- stimulează creativitatea, ingeniozitatea și implicarea personală a elevului în activitatea de învățare, oferă profesorului date despre personalitatea elevului, individualizându-l în cadrul grupului.

Un portofoliu poate include:

- prezentări, materiale ale unor subiecte studiate în clasă sau individual;
- produse care arată procesul de dezvoltare;
- comunicări, compuneri pe diverse teme;
- prezentări, materiale ale unor subiecte studiate în clasă sau individual;
- teste, lucrări curente scrise;
- răspunsuri la chestionare, interviuri și chiar elaborarea de chestionare și interviuri;
- scrieri libere, redactări/eseuri pe teme originale;
- proiecte;
- creații proprii, set de întrebări și răspunsuri;
- prezentarea unor bibliografii (fișe de autori) sau opere;
- postere, fotografii, colaje, machete, hărți, desene, caricaturi etc.;
- secvențe din agenda personală, contribuții la reviste școlare sau alte tipuri de reviste.

E. O metodă de evaluare care dă rezultate din ce în ce mai bine este **auto-evaluarea**. Explicându-le elevilor criteriile de autoevaluare, oferindu-le modele și

cerându-le să se autoevalueze, crește gradul de conștientizare de către aceștia a țelurilor către care trebuie să tindă. S-a demonstrat că **autoevaluarea** dublează cunoștințele dobândite, dacă este folosită frecvent. Ea încurajează obișnuința de autoanaliză, ceea ce este esențial pentru perfecționare, asigură faptul că elevii preiau responsabilitatea învățării, concentrează atenția asupra efortului și stăruinței.

Autoevaluarea are drept scop să-i ajute pe elevi să-și dezvolte capacitățile de autocunoaștere și de autoevaluare, să compare nivelul la care au ajuns cu nivelul cerut de obiectivele învățării și de standardele educaționale, să-și dezvolte un program propriu de învățare, să-și autoevalueze și valorizeze atitudini și comportamente.

7.4. Forme de evaluare curentă

Evaluarea formativă va pune accent pe procesul continuu de măsurare-apreciere-decizie pe parcursul unei activități instructive (o lecție, o oră academică dublă, o unitate de învățare de cel mult 4-5 lecții). Specificăm, în context, că didactica modernă nu separă etapa de învățare-predare de cea de verificare, de control, chestiune specifică învățămîntului tradițional. Ea are drept obiectiv nu numai produsul sau conținutul învățării, ci și procesul prin care elevul ajunge sau reușește să ajungă la stăpînirea materiei studiate.

Evaluarea permanentă realizată pe parcursul unității de învățare va cuprinde:

- verificarea și aprecierea temelor de acasă;
- evaluarea comportamentului școlar pe secvențe de activități de învățare;
- evaluarea întregii activități de învățare (efectuată la sfîrșitul lecției, a orei duble, a unității de 4-5 lecții);
- autoevaluarea ("știu/nu știu încă", „pot/nu pot încă”).

Pentru Limbi străine II sunt mai multe tehnici de evaluare (orală/scrisă), pe care le putem raporta la cele patru deprinderi fixate în Curriculum: *înțelegere la auz; vorbire; lectură; scriere*.

La capitolul Competența comunicativă și pragmatică: *Receptarea mesajelor orale*, se poate recurge la:

- După prima audiere (rostită de profesor sau înregistrată) – Înțelegerea globală – chestionare orale/scrise de ordin general: tematica, cuvintele-cheie, primele impresii;
- După a doua audiere – înțelegerea detaliată – se poate propune o listă de întrebări concrete: Ce? Cine? Unde? Cînd? Cum? De ce? ; rezumate orale/scrise; comentarii.

Spre audiere pot fi propuse texte informative, dialoguri, interviuri, înregistrări audio-video de 1-2 minute pe teme de cultură generală, poeme, cîntece, spoturi publicitare.

La capitolul Competența comunicativă și pragmatică: *Producerea de mesaje orale și interacțiunea*, evaluarea formativă se realizează prin: descrieri de persoane și obiecte, comunicări orale pe anumite teme (pregătite din timp), rezumate orale pregătite în prealabil (timp de realizare: 2-3 minute), realizarea unui dialog pe o anumită temă, exprimarea acordului/ desaccordului și argumentarea lor etc.

Comunicarea orală pregătită din timp poate fi evaluată conform algoritmului:

| | | |
|-------|---|----|
| 1. | Coerența logică în prezentarea ideilor | 2 |
| 2. | Răspunsul corect la temă, argumentare | 2 |
| 3. | Vocabularul elevat, rafinat, utilizarea sinonimelor | 2 |
| 4. | Corectitudinea lingvistică | 2 |
| 5. | Prezentarea expresivă, frumoasă | 2 |
| TOTAL | | 10 |

Gradul de dezvoltare a abilităților de *lectură*, la capitolul Competența pragmatică: *Realizarea de interacțiuni în comunicarea orală*, poate fi verificat și apreciat atât prin probe orale, cât și prin probe scrise. Dintre tehnicile orale propunem: lectura impecabilă a unui text (pregătită din timp); lectura unui text la prima vedere, lectura expresivă a unui text preferat, intonația, prozodia/melodia frazei; selectarea cuvintelor-cheie, a temei, ideii primordiale etc.

Evaluarea capacității de *scriere* – Competența pragmatică: *Producerea de mesaje scrise* – poate fi realizată prin tehnici evaluative de tipul:

- Dictări (texte scurte, de cuvinte);
- Eseu tematic;
- Scrisoare cu caracter personal;
- Descieri (de persoane, obiecte, activități, evenimente).

Dintre tehnicile specifice **autoevaluării** ne vom opri mai întâi la chestionarul de evaluare. La sfârșitul activității de instruire elevii vor încerca să răspundă la următorul model de chestionar:

1. Prin rezolvarea acestei sarcini la lecția de astăzi am învățat;
2. În realizarea acestei sarcini la lecția de astăzi am întâmpinat următoarele dificultăți;
3. În urma acestei sarcini/activități pot face;
4. Cred că mi-aș putea îmbunătăți performanța dacă;
5. Ce mi-a plăcut la această activitate.

| | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 10. Je peux décrire / écrire avec des connecteurs une personne, un objet, un événement, un endroit, une ville. | | | | | | | | | | |
| 11. Je peux dire si je suis d'accord ou non, apporter des arguments. | | | | | | | | | | |
| 12. Je peux écrire des textes courts: carte postale, lettre amicale, annonce, formulaire. | | | | | | | | | | |
| 13. Je peux écrire de courtes présentations des personnes et leurs activités. | | | | | | | | | | |
| 14. Je peux écrire des lettres formelles, des e-mails. | | | | | | | | | | |
| 15. Je peux écrire des textes créatifs simples et bien organisés sur des thèmes variés: famille, loisirs, goûts. | | | | | | | | | | |
| 16. Je peux faire un sondage/ prendre une interview. | | | | | | | | | | |
| 17. Je peux travailler à un projet individuel/ de groupe. | | | | | | | | | | |
| 18. Je participe facilement au travail du groupe. | | | | | | | | | | |
| 19. Je collabore activement avec les collègues. | | | | | | | | | | |
| 20. Je suis actif /active à toutes les activités de la leçon. | | | | | | | | | | |
| Date | | | | | | | | | | |

Je veux améliorer:

.....

Experiența demonstrează că evaluarea formativă are două funcții: **corectivă și orientativă**. Profesorul va căuta să aibă un feedback real, ca să-și dea seama la timp dacă a ales bine și în mod reușit o anumită metodă/tehnică de lucru și să recurgă la o remediere „din mers” a situației în caz de necesitate. Apoi, informația pe care o va înregistra îi poate servi drept ghid în alegerea unei strategii metodice mai adecvate și-l va determina să revină sau nu la aceeași metodă/ tehnică.

Evaluarea formativă urmărește, de fapt, progresul elevilor și scoate la suprafață dificultățile lor de învățare. În această ordine de idei nu este recomandat ca elevii să fie apreciați cu note. De aceea propunem un algoritm de lichidare a unor dificultăți de învățare ce poate fi utilizat după redactarea/scrierea unui text de către elevi:

- ▶ lucrarea se verifică, depistându-se greșelile, dar nu se apreciază cu note;
- ▶ elevii identifică în mod independent aspectele, momentele în care au nevoie de explicații (de ajutor);

- ▶ elevii fixează pe două coloane:
 nu pot încă nu știu încă
- ▶ profesorul analizează lucrările și menționează toate momentele în care elevii s-au descurcat, dar și acelea la care n-au răspuns corect;
- ▶ elevii bifează („+”, „!”) în cazul în care lichidează greșelile;
- ▶ apoi discută în echipă momentele rămase neclare.

Dacă totuși elevii sunt apreciați cu notă, atunci trebuie să se rețină că „nota școlară” acordată de profesor în cadrul evaluării formative trebuie să aibă rol de diagnoză/ prognoză, care asigură la o altă cotă perfecționarea/ autoperfecționarea atât a elevilor, cât și a cadrelor didactice.

Evaluarea cu ajutorul calculatorului oferă atât profesorilor, cât și elevilor o mare diversitate de modalități. Spre deosebire de metodele de evaluare tradiționale, evaluarea cu ajutorul calculatorului este debarasată de orice elemente de subiectivism, ca și de emoțiile care-i însoțesc pe cei mai mulți dintre elevi la verificările curente. Ea economisește timpul și efortul evaluatorilor care, astfel, pot fi utilizate în alte domenii. Se schimbă deci însuși raportul profesor-elev, prin creșterea încrederii elevilor în obiectivitatea profesorilor.

Mai mult, elevii înșiși se pot autoevalua pe parcursul muncii independente pe care o depun zilnic, beneficiind de feedbackul atât de necesar unei învățări eficiente și performante. Deși metoda de evaluare cu ajutorul calculatorului este folosită încă prea puțin, începuturile sunt promițătoare, iar numărul adeptilor utilizării ei în evaluarea curentă și la examene crește.

Integrată procesului de instruire, evaluarea asistată de calculator ar trebui să capete o mai mare extindere. Acest proces permite studiul pe bază de experiență (diferit de cel static), care, asociat cu utilizarea materiei imprimată pe calculator, îi oferă elevului un mod interactiv de construire și asimilare a noilor cunoștințe, concomitent cu posibilitatea de a verifica dacă ceea ce a învățat este corect sau nu.

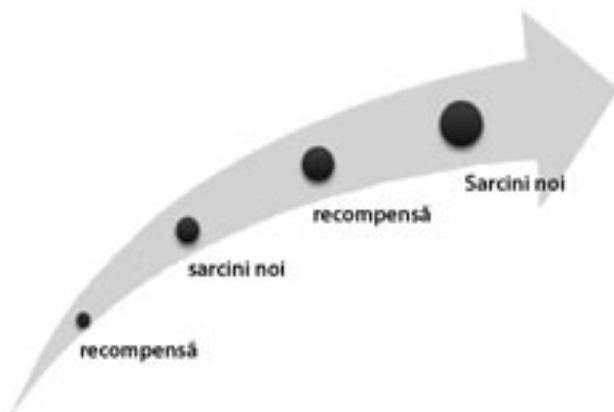
7.5. Evaluarea centrată pe succes

Tehnicile de evaluare, analizate dintr-o perspectivă curriculară, au valoarea unor procedee didactice integrabile în cadrul oricărei metode/ strategii de instruire. Prin mecanismele de conexiune inversă aceste procedee stimulează perfecționarea permanentă a activității de predare-învățare-evaluare. Avem în vedere tehnicile de evaluare prin: chestionare, lucrări scrise, lucrări practice, scări de apreciere, teste de cunoștințe, examene.

O **metodă neconvențională** care poate înlocui notarea permanentă sunt **comentariile centrate pe învățare**: „Recompense și noi sarcini”. Recompense pen-

tru ceea ce elevii au făcut sau fac bine. Printre criteriile sunt incluse efortul stăruitor și deprinderi bune de învățare.

Noile sarcini sunt ceea ce au nevoie să facă elevii pentru a se perfecționa. Aceasta poate fi o perfecționare a unei lucrări existente sau o temă nouă pentru următoarea lucrare.



Alte metode neconvenționale ar putea fi:

- ”lauda de tip sandvici”, adică: laudă, indicații constructive, apoi iar laudă.
- Metode de predare formative care depistează greșelile, le corectează și urmăresc rezultatul final.

Evaluarea școlară bazată pe succes depinde de:

- Calitatea pregătirii profesionale;
- Calitatea selectării strategiilor didactice de învățare-evaluare;
- Modalitatea de organizare a activităților de învățare;
- De mijloacele tehnice utilizate.

Toate metodele complementare de evaluare asigură o alternativă la formulele tradiționale, a căror prezență este preponderentă în activitatea curentă la clasă, oferind alte opțiuni metodologice și instrumentale care îmbogățesc practica evaluativă.

8. Recomandări metodice de utilizare a echipamentului și materialelor didactice, a manualelor existente și noi în procesul de implementare a Curriculumului modernizat

Pentru *Limbi străine II* (franceză și engleză) sunt recomandate, ca bază, manualele pentru clasele a 10-a, a 11-a, aprobate de Ministerul Educației din RM. De asemenea, pot fi folosite ghidurile metodologice din cadrul Proiectului ECMRM. Documentele autentice, unele articole din presă, pliante, fragmente literare, poezii, cântece, BD, filme etc. sunt surse atractive pentru învățarea limbilor străine la orice nivel și la orice vîrstă.

La limbile străine sunt multe site-uri pedagogice exploatabile de profesor sau de către elevi. Iată doar câteva din ele:

| Site | Domeniu | Conținut |
|---|------------------------------------|--|
| www.culture.fr | Civilisation française | Informations sur les villes, les regions, les musees de France |
| www.france-voyage.com | Voyage en France | Specificites des regions de France |
| www.paris.org | Paris | Visite guidee de monuments, musees |
| www.louvre.fr | Musee du Louvre | Visite virtuelle du Louvre |
| www.joyeux-noel.com | Noël | Tout savoir sur les traditions de Noel |
| www.tv5.org | Enseignement –apprentissage du FLE | Fiche du professeur /élève pour différents niveaux; |
| www.edufle.net | | Exercice en-ligne; |
| www.bonjourdefrance.com/ | | Plus de 400 ressources pédagogiques pour animer les cours de français; |
| http://pagesperso-orange.fr/fle-sitographie/ | | Des fiches pédagogiques complètes, directement utilisables en classe, et des activités pour tous niveaux; |
| www.ciep.fr | | Sitographie régulièrement mise à jour, pour enseignants-étudiants de FLE à la recherche de matériel didactique, de documents authentiques ou d'informations; |
| www.leplaisirdapprendre.com/ | | De nombreuses ressources: chansons, civilisation française, échanges, expériences pédagogiques... |
| www.francparler.org | | Site collaboratif. Jeux et activites en ligne pour les eleves; |
| www.lepointdufle.net | | Pour apprendre le francais par la peinture. |
| http://peinturefle.free.fr | | |

| | | |
|--|-------------------------------|--|
| www.classtools.net | Educational games | Free educational games, activities and diagrams, free, customisable flash templates to embed into blogs, wikis and websites. |
| www.iearn.org | International school projects | iEARN is the world's largest network that enables teachers and youth to use the internet to collaborate on projects that enhance learning and make a difference in the world. |
| www.mes-english.com | Teaching resources | Free flashcards, worksheets and handouts to match-free phonics cards, free ESL games, an international exchange project library, printable certificates, printable stickers and activities all ready for printing. |

9. Recomandări metodice pentru proiectarea didactică

Proiectarea calendaristică și pe unități de învățare este aceeași pentru ambele profiluri – umanistic și real–deoarece ca rezultat al învățării exprimarea într-o limbă străină nu depinde de profilul la care a învățat elevul, iar comunicarea în limbi străine este una din competențele-cheie definite de Comisia Europeană. Evaluarea sumativă ține cont de cerințele CECR și trebuie să fie aceeași pentru toți elevii, atât de la profilul umanistic, cât și cel real.

Planificarea calendaristică orientativă

În contextul Curriculumului modernizat, planificarea calendaristică este un document administrativ care asociază într-un mod personalizat elemente ale programei (competențe și conținuturi) cu alocarea de timp considerată optimă de către profesor pe parcursul unui an școlar.

Planificările de lungă durată pot fi întocmite pornind de la următoarea rubricăție:

Școala..... Profesor:.....
 Disciplina..... Clasa/ Nr. ore anual. Anul de studiu
 Manual (autori)

Unitatea de învățare (nr. de ore/unitate)

| Competențe specifice pe domenii | Subcompetențe | Conținuturi vizate | Nr. ore | Data | Observații |
|---------------------------------|---------------|--------------------|---------|------|------------|
| | | | | | |

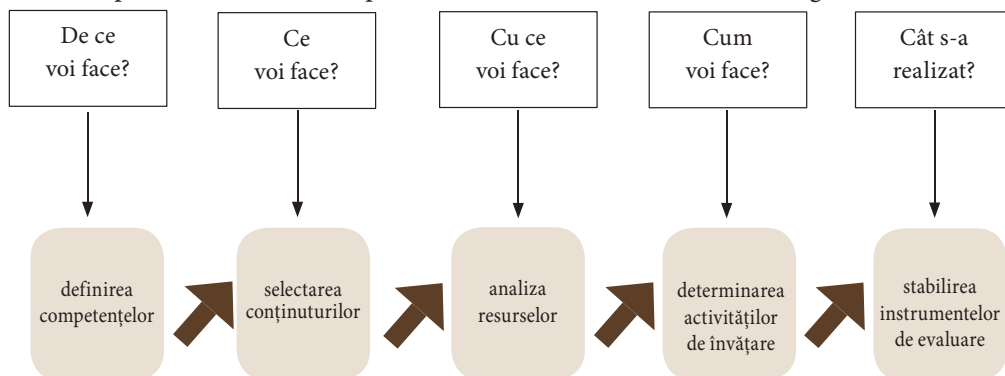
1. **Unitățile de învățare** se indică prin titluri (teme) stabilite de către profesor;
2. **Identificăm conținuturi din curriculum** care pot fi asociate unei anumite teme;
3. **Particularizăm competențele specifice/ subcompetențele** la conținuturile asociate temei;
4. **Detaliem conținuturile** după criteriul relevanței în raport cu competențele vizate;
5. Verificăm în ce măsură ansamblul competențe-conținuturi permite o **evaluare** pertinentă; eventual, renunțăm la unele conținuturi, pe care le vom avea în vedere pentru altă/alte unități de învățare;
6. **Numărul de ore** alocate se stabilește de către profesor în funcție de experiența acestuia și de nivelul de achiziții al elevilor clasei;

7. Întregul cuprins al planificării are valoare orientativă, eventualele modificări determinate de aplicarea efectivă la clasă putând fi consemnate în rubrica

Observații.

O planificare anuală corect întocmită trebuie să acopere integral programa școlară la nivel de competențe pe domenii, subcompetențe și conținuturi.

Proiectarea Unității de învățare începe prin parcurgerea schemei următoare, care precizează elementele procesului didactic într-o succesiune logică:



Răspunsurile la aceste întrebări vor contura etapele proiectării didactice. Prima întrebare vizează definirea competențelor care trebuie fixate și realizate. A doua întrebare trimite la selectarea conținuturilor (lingvistice și tematice) de învățare conform curriculumului disciplinei. A treia duce către resursele educaționale de care dispune sau trebuie să dispună profesorul. A patra întrebare cere un răspuns concret privind stabilirea unei strategii educaționale, coerente și pertinente, pentru atingerea scopurilor. Răspunsul la ultima întrebare pune problema conturării unei metodologii de evaluare a eficienței activității desfășurate.

În acest context, este utilă o abordare interogativă, după modelul investigatorului perfect! În schema următoare aveți întrebările și răspunsurile generice pentru proiectare.

De ce voi face? De ce este valoroasă pentru elevi această temă? Cum se leagă de experiența lor personală și de interesele lor? Ce vor fi capabili să facă elevii în timp scurt, prin învățarea temei? Ce le va permite elevilor să facă sau să înțeleagă în viitor? Ce ocazii de reflecție le oferă elevilor această temă? Cum îi va pregăti pe elevi, pentru a afla mai mult și a înțelege mai bine această disciplină?

Ce voi face? Ce cunoștințe cuprind conținuturile selectate? Care dintre ele au legătură cu subcompetențele stabilite? Care dintre ele sunt necesare și suficiente pentru scopul stabilit? Ce cunoștințe vor fi explorate de elevi și care transmise de profesor? Ce aspecte ale temei îi invită pe elevi la continuarea investigațiilor sau la un alt tip de acțiune, după predarea lecției?

Cu ce voi face? Cum se leagă tema de ceea ce am predat sau voi preda mai departe? Cum se așază tema pe deprinderile pe care elevii și le-au format deja? Ce

trebuie să știe și să poată face elevii, pentru a învăța această lecție? Ce alte unități de conținut ar mai fi potrivite să completeze tema? Cum poate fi examinată tema la nivelul ariei curriculare sau transdisciplinar?

Cum voi face? Cum poate fi folosită tema pentru a dezvolta abilitățile de comunicare, analiză și investigație care să poată fi folosite pentru alte teme? Cum poate fi ales sau aranjat conținutul temei, pentru a stimula o gamă largă de răspunsuri personale? Care sunt câteva dintre problemele importante interpretabile sau care pot invita elevii la exprimarea punctului de vedere propriu.

Cît s-a realizat? Ce dovezi vor exista că elevii au învățat ceva din conținutul lecției? Ce procese de gândire, strategii de învățare și procese de grup ne așteptăm să observăm la elevi? De unde știm că elevii le folosesc? Ce pot realiza elevii, pentru a demonstra că au atins subcompetențele vizate? Care este specificul grupului de elevi pentru care proiectez evaluarea? Pentru ce tipuri de evaluare optez, în ce scop și cînd? Cum voi proceda, astfel încît evaluarea să fie validă? Cum voi folosi datele, pentru a asigura progresul fiecărui elev?

O unitate de învățare reprezintă o structură didactică deschisă și flexibilă, care are următoarele caracteristici:

- determină formarea la elevi a unui comportament specific, generat prin integrarea unor competențe;
- este unitară din punct de vedere tematic;
- se desfășoară în mod sistematic și continuu pe o perioadă de timp;
- operează prin intermediul unor modele de învățare/predare;
- subordonează lecția ca element operațional;
- se finalizează prin evaluare.

Proiectarea unei unități de învățare

Elementul generator al planificării calendaristice este unitatea de învățare. Prin urmare, propunem mai jos proiectarea la nivelul acestora ca următoare etapă a organizării demersului didactic.

Proiectul unei unități de învățare poate fi întocmit pornind de la următoarea rubricăție:

Școala.....

Profesor:.....

Disciplina.....

Clasa/ Nr. Ore/unitate

Unitatea de învățare nr. Tema (Nr. ore alocate...)

| Subcompe- tențe | Conținuturi vizate | Activitatea de învățare | Resurse materiale, proce- durale, de timp | Evaluare | Observații |
|--------------------|--------------------|----------------------------|--|----------|------------|
| | | | | | |

- ▶ rubrica **Subcompetențe** este aceeași ca și în plănuierea de lungă durată;
- ▶ în rubrica referitoare la **Conținuturi vizate** apar inclusiv detalieri de conținut necesare în explicitarea anumitor parcursuri;
- ▶ **Activitățile de învățare** pot fi cele din programa școlară, completate, modificate sau chiar înlocuite de altele, pe care profesorul le consideră adecvate pentru formarea competențelor propuse;
- ▶ rubrica **Resurse** cuprinde specificări de timp, de loc, forme de organizare a clasei, metode și tehnici de învățare etc.;
- ▶ în rubrica **Evaluare** se menționează instrumentele de evaluare aplicate la clasă;

totodată, finalul fiecărei unități de învățare presupune **evaluare**.

Interactivitatea trebuie să fie vizibilă din faza de proiectare; totuși a selecta diverse tehnici interactive încă nu înseamnă a asigura cu adevărat interactivitatea: motivația elevilor e ceea ce trebuie pus înaintea oricărei tehnici propuse.

Unul dintre modelele de proiectare didactică răspândit prin Proiectul «Lectură și scriere pentru dezvoltarea gândirii critice» este cadrul ERRE – Evocare – Realizare a sensului – Reflecție – (extindere).

Putem folosi și un cadru mai simplificat: **Familiarizare – Structurare – Aplica-re**,

Familiarizare → Evocare, Explorare.

Profesorul stabilește nivelul de cunoaștere de către elevi a unor noțiuni, oferă pretexte-problemă, creează conflicte cognitive, recurge la situații-problemă.

Structurare → Explicare, Esențializare

Profesorul ajută elevii să exprime ceea ce au observat, să formuleze concluzii;

Ajută elevii să identifice metode de lucru sau să dezvolte rezultate teoretice.

Aplicare → Exersare, Extindere

Profesorul propune activități pentru aprofundarea subiectului, face conexiuni cu alte discipline.

Și cu proiectul de lecție cum rămîne?

Din perspectiva profesorului, proiectul de lecție – conceput ca document separat – este recunoscut ca o formalitate consumatoare de timp și energie. Proiectul unei unități de învățare, pentru un profesor experimentat, conține suficiente ele-

mente pentru a oferi o imagine asupra fiecărei ore. Pentru fiecare lecție, proiectul unității de învățare oferă date referitoare la elementele de conținut și competențele specifice/ subcompetențele vizate la care se raportează anumite activități de învățare; totodată, sunt indicate resurse materiale, forme de organizare a clasei etc., pentru fiecare activitate, precum și instrumente de evaluare necesare la nivelul lecției (orei).

Lecția este înțeleasă ca o componentă operațională (Cum?) pe termen scurt al unității de învățare.

Dacă unitatea de învățare oferă înțelegerea procesului din perspectivă strategică, lecția oferă înțelegerea procesului din perspectivă operativă. Proiectul unității de învățare trebuie să ofere o derivare simplă a lecțiilor componente.

10. Proiecte centrate pe formarea la elevi a competențelor specifice disciplinei

Model de proiectare calendaristică pe unități de învățare, clasa a 11-a, limba franceză:

Unité 4, Paris attire... (6 heures)

Manuel de français de la 11^e, Editura ARC, 2008

Auteurs: Maria Scobioală, Zinaida Vîrlan, Eugenia Onufrei

Professeur: Ala Antonov, LT « Alexei Mateevici », Căușeni

| Compétences spécifiques par domaines | Souscompétences | Contenus visés | nr. /h | Date | Observations |
|--|--|---|--------|------|---|
| Le domaine communication <i>Compétences communicative- pragmatiques:</i> Réception des messages oraux/ écrits dans différentes situations de communication; Production des messages oraux/ écrits dans différents contextes de communication; <i>Compétences pragmatiques:</i> | Décodage de la signification de certains éléments du vocabulaire non-familier dans le contexte, par des associations ou par le matériel de référence; Identification, à travers la lecture, des infos spécifiques d'un texte pour réaliser une tâche concrète; Description des monuments importants de Paris; Utilisation de l'internet dans l'apprentissages des langues étrangères; | Leçon 1 Découverte de Paris. Classe internet | 1 | | On peut organiser les leçons 1 et 5 si on a les moyens techniques nécessaires |
| | Identification des idées principales d'un message orale ou écrit d'un sujet de la vie quotidienne; Présentation orale/ écrite d'un événement socioculturel, en soulignant les éléments significatifs. | Leçon 2 Dialogue: Paris vu de la hauteur de la Tour Eiffel; | 1 | | |

| | | | | | | |
|--|--|--|---|--|--|--|
| <p>Réalisations d'interactions dans la communication orale/ écrite; Transfert et médiation des messages oraux/ écrits en diverses situations de communication;</p> <p><i>Compétences linguistique;</i></p> <p>Le domaine culture: <i>Compétence socio/pluriculturelle;</i> Découverte des autres cultures et personnalités.</p> <p>Le domaine comparaison: <i>Compétence méthodologique;</i> Formation des habiletés d'autoformation, autoévaluation.</p> <p>Le domaine connexion: <i>Compétence interdisciplinaire;</i> connaissance d'interférences linguistiques et culturelles.</p> <p>Le domaine communauté: <i>Compétence civique;</i> Formation des aptitudes et des valeurs.</p> | <p>Expression des sentiments et réactions dans une interaction orale ou écrite par rapport aux événements/ situations vécus</p> <p>Localisation sur la carte / le plan d'une ville</p> | | | | | |
| | <p>Présentation orale/ écrite, avec les propres mots, des messages/ textes simples des domaines connus.</p> <p>Emploi des pronoms personnels dans des situations de communication orale/ écrite;</p> <p>Comparer deux textes / informations: similitudes et différences</p> | Leçon 3 Les pronoms personnels; | 1 | | | |
| | <p>Décodage de la signification de certains éléments du vocabulaire non-familier dans le contexte, par des associations ou par le matériel de référence.</p> <p>Rédaction d'un texte structuré (lettre amicale) sur des sujets connus, d'après un modèle proposé, en utilisant un langage approprié;</p> | Leçon 4 Rédiger une lettre; | 1 | | | |
| | <p>Participation aux interactions orales sur des sujets connus et formulation des réponses aux questions simples, directes/ reformulées par un interlocuteur coopérant;</p> <p>Identifications de certaines caractéristiques de la société française, de la vie quotidienne de l'espace francophone;</p> | Leçon 5 Restauration et hébergement à Paris. Classe internet | 1 | | | |
| | <p>Transfert des connaissances et habiletés acquises dans de nouvelles situations;</p> | Leçon 6 Evaluation orale /écrite | 1 | | | |

Model de proiectare al unității de învățare

Unité 4, Paris attire... (6 heures)

| Subcompétences | Contenus visés | Activités d'enseignement | Ressources matérielles, de temps techniques | Evaluation | Observations |
|--|---|---|--|--|--|
| <p>Décodage de la signification de certains éléments du vocabulaire non-familier dans le contexte, par des associations ou par le matériel de référence;</p> <p>Identification, à travers la lecture, des infos spécifiques d'un texte pour réaliser une tâche concrète;</p> <p>Description des monuments importants de Paris;</p> <p>Utilisation de l'internet dans l'apprentissage des langues étrangères;</p> | <p>Découverte de Paris. Classe internet</p> | <p>Leçon 1</p> <p>Familiarisation PARIS- Qu'est- ce qui évoque pour vous cette ville? Qu'est-ce qu'elle vous rappelle? Vidéo clip: Sous le ciel de Paris, Mireille Mathieu: Découverte de la chanson: vocabulaire/ chanteuse/ voix etc. Paris en images: reconnaître les curiosités</p> <p>Structuration</p> <p>Visite virtuelle de Paris. Recherche en internet: www.tour-eiffel.fr→ La Tour ludique→Paris vu de la Tour.Aller à droite avec la souris pour admirer/découvrir la ville.</p> <p>Application</p> <p>Aller à la rubrique: La Tour ludique →Cartes postales → Choisir une carte, la compléter et l'envoyer à un ami. Devoirs: Choisir une curiosité de Paris, l'imprimer, la présenter en classe. Ex.2 (p.23) lecture individuelle</p> | <p>15'</p> <p>Activités collectives</p> <p>Clustering Enregistrement vidéo: Source: www.youtubes.com Discussion euristique</p> <p>20' Travail en bi-nome à l'ordinateur Source internet</p> <p>10'</p> <p>Ecrire individuellement un court message de salut Préparer l'album collectif „Sous le ciel de Paris”</p> | <p>On évalue la capacité de:</p> <p>faire des associations; transférer les connaissances acquises; reconnaître le vocabulaire étudié; exprimer son opinion; interagir dans la discussion; travailler en binômes à l'ordinateur et prendre ensemble une décision; faire des recherches en internet;</p> <p>écrire un court message de salut;</p> <p>envoyer un e-mail;</p> | <p>On peut organiser les leçons 1 et 5 si on a les moyens techniques nécessaires</p> |

| | | | | | |
|--|--|---|--|--|--|
| <p>Identification des idées principales d'un message orale ou écrit d'un sujet de la vie quotidienne;</p> <p>Présentation orale/ écrite d'un événement socio-culturel, en soulignant les éléments significatifs.</p> <p>Expression des sentiments et réactions dans une interaction orale ou écrite par rapport aux événements/ situations vécus;</p> <p>Localisation sur la carte / le plan d'une ville</p> | <p>Dialogue Paris vu de la hauteur de la Tour Eiffel</p> | <p>Leçon 2</p> <p>Familiarisation Sur un poster on écrit „Paris” ou on colle une photo. Les élèves écrivent des propositions, mots-clés, idées. 2-3 élèves commentent/ résument la création collective.</p> <p>Structuration Dialogue – ex.5, p.24 Découverte du dialogue: vocabulaire, nouvelles infos. Repérage sur le plan de Paris des curiosités du dialogues. Présenter oralement l'endroit ou elles se trouvent.</p> <p>Application Exercices 3, 4; Comparer les deux manières de découvertes de Paris: par le site et par le texte (dialogue). Jeu de rôle – exprimer le point de vue</p> <p>Devoirs: Essai. Paris –villes de la jeunesse. (Apporter 2 arguments dans la faveur de cette affirmation.)</p> | <p>10'</p> <p>Graffiti</p> <p>Poster</p> <p>Présentation orale</p> <p>15'</p> <p>Lecture par rôle</p> <p>Travail en binôme sur le plan de Paris</p> <p>20'</p> <p>Travail avec le manuel. La grille- similitudes et différences Travail en binôme - dialogue</p> | <p>Faire un poster collectif sans préparation préalable; Résumer et présenter oralement le produit réalisé; Exprimer son opinion; Lire cohéremment, expressivement;</p> <p>Situer sur la carte/ le plan de la ville;</p> <p>Faire une analyse, comparaison des deux découvertes différentes; Exprimer son opinion; Travailler en binôme; Ecrire un essai argumentatif;</p> | |
| <p>Présentation orale/ écrite, avec les propres mots, des messages/ textes simples des domaines connus.</p> | <p>Grammaire les pronoms personnels</p> | <p>Leçon 3</p> <p>Familiarisation Lecture de 3-4 essais: analyse, commentaire. Le guide vous invite! (concours – présentation de Paris)</p> <p>Structuration Les pronoms personnels Découverte des pronoms, règle, emploi.</p> | <p>20'</p> <p>Essai structuré Lecture analytique Dramatisation</p> <p>10'</p> <p>Travail avec le manuel Apprentissage par comparaison</p> | <p>Apprécier les creativites des collegues; Entrer dans la peau d'un guide – jouer le rôle</p> <p>Apprendre les pronoms par comparaison avec d'autres langues étudiées.</p> | |

| | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|
| <p>Emploi des pronoms personnels dans des situations de communication orale/ écrite;</p> | | <p>Application Exercices 10- 13 du manuel. Jeu: Moi, je pars pour Paris et je prends mon/ ma/ mes + nom. Et toi? Devoirs:Ex.14 completer la lettre</p> | <p>15' Jeu didactique</p> | <p>Utiliser dans une nouvelle situation les pronoms personnels;</p> | |
| <p>Décodage de la signification de certains éléments du vocabulaire non-familier dans le contexte, par des associations ou par le matériel de référence.</p> <p>Rédaction d'un texte structuré (lettre amicale) sur des sujets connus, d'après un modèle proposé, en utilisant un langage approprié;</p> | <p>Rédiger une lettre personnelle</p> | <p>Leçon 4</p> <p>Familiarisation „Le coeur de Paris est une fleur”. On propose 3-4 min. pour écrire tout ce qui rappelle, ce qu'on sousentend, s'imagine à l'écoute de cette citation. On écoute les créativités, sans commenter. Ecrire/ répondre à une lettre amicale / ex.15</p> <p>Structuration La chanson „Sous le ciel de Paris”</p> <p>Application Pourquoi Paris est une des plus visitées villes du monde?</p> <p>Devoirs: Prendre une interview à un/ une élève du lycée qui a visité Paris (4-5 questions/ réponses). Apprendre la chanson (au choix)</p> | <p>13' Freewriting</p> <p>Modèle de lettre</p> <p>22' Approche de la chanson Fiche de l'élève nr. 1 10' Les 6 pourquoi?</p> <p>Fiche de repère pour l'interview</p> | <p>Formuler des phrases courtes.</p> <p>Ecrire/ répondre a une lettre amicale en respectant le modèle d'une lettre;</p> <p>Compléter à l'oui les mots qui manquent;</p> <p>Ecrire des phrases argumentatives/ successives;</p> <p>Prendre une interview en respectant le plan;</p> | |
| <p>Participation aux interactions orales sur des sujets connus et formulation des réponses aux questions simples, directes reformulées par un interlocuteur coopérant;</p> | <p>Restauration et hébergement à Paris. Classe internet</p> | <p>Leçon 5</p> <p>Familiarisation Dialogue: Projets d'un voyage à Paris (buts, itinéraire, sentiments, hébergement)</p> | <p>15' Simulation /jeu de rôle</p> | <p>Interagir dans un dialogue sur un thème connu:</p> | |

| | | | | | |
|---|-----------------------------|---|--|--|--|
| <p>Identifications de certaines caractéristiques de la société française, de la vie quotidienne de l'espace francophone</p> | | <p>Structuration En binôme, dans le moteur de recherche www.google.fr écrivez: hotel de Paris et découvrez les hotels: prix, conditions, localisation sur le plan de Paris .</p> <p>Application Compléter la grille des différences et similitudes entre les hôtels choisis. Synthèse des infos trouvées.</p> <p>Devoirs: La même démarche: Parler des restos de Paris (faire des recherche internet)</p> | <p>15' Recherche et découverte</p> <p>15' Technique: comparaison et contrastes Analyse et synthèse</p> | <p>Exprimer son opinion personnelle;</p> | |
| | <p>Évaluation sommative</p> | <p>Leçon 6</p> <p>Évaluation orale Paris attire par...(symboles, dessins, mots/phrases- cles) Commentaire des créativités collectives, appréciations</p> <p>Évaluation écrite</p> <p>Devoirs: Lecture expressive du poème „Le pont Mirabeau” de G. Apollinaire</p> | <p>10' Le tour de la galerie</p> <p>35' Fiche nr. 2</p> <p>Fiche nr. 3</p> | <p>Faire en groupe un travail collectif; Défendre son point de vue Compléter un test d'autoévaluation; Découvrir individuellement un poème</p> | |

Fiche de l'élève nr. 1

Nom et prénom:

Classe:

Approche de la chanson « Sous le ciel de Paris », interprétée par Mireille Mathieu

Paroles: Jean Dréjac

Musique: Hubert Giraud

A. Mise en route

1. *Ecoutez la chanson*2. *Compléter la chanson avec les mots qui manquent*

Sous le ciel de Paris
 S'envole une chanson
 Hum Hum
est née d'aujourd'hui
 Dans le coeur d'un garçon
 Sous le ciel de Paris
 Marchent des amoureux
 Hum Hum
bonheur se construit
 Sur un air fait pour.....

Sous le ciel de Paris
 Coule un..... joyeux
 Hum Hum
 Il endort dans la nuit
 Les clochards et les gueux
 Sous le ciel de Paris
 Les.....du Bon Die
 Hum Hum
 Viennent du monde entier
 Pour bavarder entre eux

Sous le..... de Bercy
 Un philosophe assis
 Deux musiciens quelques badauds
 Puis les gens par milliers
 Sous le ciel de Paris
 Jusqu'au..... vont chanter
 Hum Hum
 L'hymne d'un peuple épris
 De sa vieille.....

Et le ciel de Paris
 A son secret pour.....
 Depuis vingt siècles il est épris
 De notre Ile Saint Louis
 Quand elle lui sourit
 met son habit bleu
 Hum Hum
 Quand il pleut sur Paris
 C'est qu'il est malheureux
 Quand il est trop jaloux
 De ses millions d'amants
 Hum Hum
 Il fait gronder sur.....
 Son tonnerre éclatant
 Mais le ciel de Paris
 N'est pas longtemps cruel
 Hum Hum
 Pour se faire pardonner
 Il.....un arc en ciel

Près de.....
 Parfois couve un drame
 Oui mais à Paname
 Tout peut s'arranger
 Quelques rayons
 Du ciel.....
 L'accordéon
 D'un marinier
 L'espoir fleurit
 Au ciel de Paris

3. *Trouvez les synonymes dans le texte*

Ville-
Tomber amoureux-

donner-
parler-

4. *Cherchez dans le dictionnaire la signification des mots suivants:*

Badauds-
Gueux-
Gronder-
Clochards-

B. Expression orale

Aimeriez-vous vivre à Paris? Justifiez votre réponse.

C. Expression écrite

A deux cherchez le maximum de mots qui riment avec Paris. Faites un poème.

Fiche nr. 2

Test d'évaluation, Unité 4 Paris attire...

Professeur: Ala Antonov, degrés didactique supérieur
LT « Alexei Mateevici », Căușeni

Nom et prénom de l'élève:
Classe: 11^e

| | |
|-------|----|
| 60-58 | 10 |
| 57-54 | 9 |
| 53-49 | 8 |
| 48-43 | 7 |
| 42-36 | 6 |
| 35-28 | 5 |
| 27-19 | 4 |
| 18-11 | 3 |
| 10-6 | 2 |
| 5-0 | 1 |

3. A son retour de Paris votre ami vous raconte ses impressions du voyage:

/15 points

.....

4. Et toi, qu'est-ce que tu voudrais voir à Paris?

/10 points

.....

Fiche de l'élève nr. 3

Nom et prénom:

Le Pont Mirabeau

Guillaume Apollinaire (1913)

Sous le pont Mirabeau coule la Seine
 Et nos amours
 Faut-il qu'il m'en souvienn
 La joie venait toujours après la peine
 Vienne la nuit sonne l'heure
 Les jours s'en vont je demeure



Les mains dans les mains restons face à face
 Tandis que sous
 Le pont de nos bras passe
 Des éternels regards l'onde si lasse
 Vienne la nuit sonne l'heure
 Les jours s'en vont je demeure

L'amour s'en va comme cette eau courante
 L'amour s'en va
 Comme la vie est lente
 Et comme l'Espérance est violente
 Vienne la nuit sonne l'heure
 Les jours s'en vont je demeure

Passent les jours et passent les semaines
Ni temps passé

Ni les amours reviennent
Sous le pont Mirabeau coule la Seine
Vienne la nuit sonne l'heure
Les jours s'en vont je demeure.

1. Compréhension du poème

Quels sentiments, quelles sensations vous inspire ce poème? A quoi pensez-vous quand vous entendez ce poème? Que voyez-vous?

2. Expression orale

Imaginez le scénario du clip qui accompagnerait ce poème mis en chanson: décrivez les personnages, les actions, les lieux, les sentiments exprimés etc.

3. Pour aller plus loin

Allez sur le site www.peniche.com/21ptsommaire.htm et **découvrez les ponts de Paris.**

Model de proiectare calendaristică pe unități de învățare în bază de competențe la limba engleză, L II

Profesor: Ion Eremeev, LT „Alexei Mateevici”, Căușeni

Manualul de clasa a XI-a, limba II, autori: Eliza Onofreiciuc ș.a.
(68 de ore: 7 unități = aprox. 9 ore/unitate)

| Unit 1 Enjoy the moment! | | | | | |
|--|---|--|-------|------|-------|
| Specific competence | Sub competence | Content | Hours | Date | Notes |
| <p>The communication area <i>The communicative and pragmatic competence:</i> the reception of oral or written messages in various situations of communication</p> <p><i>The communicative and pragmatic competence:</i> the production of appropriate oral or written messages for various communicative contexts.</p> <p><i>The pragmatic competence:</i> achieving interactions in oral or written communication.</p> | Composing clear oral/written descriptions on subjects referring to areas of personal interest. | Lesson 1 Review | 1 | | |
| | Giving precise personal answers as part of a questionnaire/survey, interview. | Lesson 2 Initial test | 1 | | |
| | The identification of main ideas in oral or/and written messages related to everyday life subjects. Giving precise personal answers as part of a questionnaire/survey, interview. | Lesson 3 Just another day in the life of... | 1 | | |
| | The identification, through slow reading, of the information/specific details contained in a text, in order to solve a task. Giving precise personal answers as part of a questionnaire/survey, interview. | Lesson 4 I am crazy about... | 1 | | |
| | Completing personal or specialized documents (applications, quizzes etc.). Taking part in conversations using appropriate language for the context and respecting conventions used in conversation, social and cultural norms. | Lesson 5 Mind your manners! | 1 | | |
| | Decoding the meaning of the elements of unknown vocabulary from the context through association or using reference materials. | Lesson 6 Travelling spirit | 1 | | |

| | | | | | |
|--|---|------------------------------|---|--|--|
| | Using appropriate reference materials in order to check the accuracy of the language used in writing. | Lesson 7 Grammar practice | 1 | | |
| | The identification, through slow reading, of the information/specific details contained in a text in order to solve a task. | Lesson 8 Culture insight | 1 | | |
| | Using appropriate reference materials in order to check the accuracy of the language used in writing. Writing a structured text on familiar subjects using appropriate language. | Lesson 9 Round up | 1 | | |

Model de proiectare al unității de învățare în bază de competențe

(Exemplu: unitatea 1, manualul de limbă engleză, clasa a XI-a, limbi II)

Notă: Numele etapelor lecției (evocare, realizarea sensului, reflecția) au fost traduse prin denumirile celor 6 tipuri de niveluri de învățare recomandate în gândirea critică (cunoașterea, înțelegerea, aplicația, analiza, sinteza, evaluarea). Ele pot fi înlocuite eventual cu alți termeni mai potriviți.

| Unit 1 Enjoy the moment! | | | | | | |
|---|--|--|--|---|------|-------|
| Sub competence | Content | Learning activities | Ressources, strategies, time | Evaluation | Date | Notes |
| Composing clear oral/ written descriptions on subjects referring to areas of personal interest. | Lesson 1 Review Daily routines, simple present tense | Knowledge/ Comprehension 1. List the things that people usually do in the morning, afternoon, evening. 2. Speak about your daily program. 3. Compose a questionnaire on life styles using adverbs of frequency (often, never etc). Application/Analysis 4. Interview your colleague about his/her program on weekdays and tell the class. | 4 min. Clustering Group work Discussion 5 min. Discussion 10 min. Group work 10 min. Pair work Interview | -producing collocations related to the lexical set of daily routines; -expressing daily routines; -asking for personal information; | | |

| | | | | | | |
|---|--|---|---|--|--|--|
| | | <p><i>Example:</i> <i>A-Do you go to school by bus?</i> <i>B-No, never.</i></p> <p>Synthesis/Evaluation 5. Write an essay about how you usually spend your weekends. 6. Home assignment: Write a fragment about a typical day of one of the members of your family.</p> | 16 min. Essay | -expressing frequency; -reporting usual actions; | | |
| Giving precise personal answers as part of a questionnaire, survey, interview.. | <p>Lesson 2 Initial test Present simple tense, adverbs of frequency.</p> | <p>Knowledge/ Comprehension 1. Interview your partners to find out if they are busy persons. Tell the class. 2. Listen to a fragment and fill in the blanks with verbs in present simple tense. Read the text loudly.</p> <p>Application/Analysis 3. Play the role of the main character from the story. Answer the questions using the information from the text.</p> <p>Synthesis/Evaluation 4. Write a short fragment on daily programs based on a series of pictures. (New Headway English course, unit 6, p. 42-45) 5. Insert in the blanks the appropriate language structures to describe the pictures. (see fig.2) 6. Push the „Check” button to receive your score. 7. Home assignment: Write a presentation of your school. (schedule, rules, subjects)</p> | 7 min. Survey 10 min. Computer, digital projector (New Headway English course, Beginner, unit 6 tapescript 6.9 « Katya’s day ») 8 min. Roleplay (pair work) 10 min. Writing 10 min. Computer digital projector, Hot Potatoes software | -asking and reporting personal information; - listening for specific information; -asking for personal information;- describing somebody’s daily program; - using Hot Potatoes software to describe daily programs; | | |

| | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|
| <p>The identification of main ideas in oral or/and written messages related to subjects about everyday life. Giving precise personal answers as part of a questionnaire, survey, interview.</p> | <p>Lesson 3 Just another day in the life of... School life, simple present tense</p> | <p>Knowledge/ Comprehension 1. Complete spider grams using the vocabulary referring to daily programs. (ex.1, p.6) 2. Ask your partner 5 questions about his/her school schedule using the language from the previous exercise and tell the class what you have found out. 3. List the facts you know about British schools. What would you like to find out about them? Application/Analysis 4. Make predictions on the contents of the text. (ex. 3, p.6) 5. Read the text and identify information to complete a table (schedule, subjects, lunch break, extracurricular activities etc.) 6. List the facts you have learned. Have you found answers to all your questions? Synthesis/Evaluation 7. Compare a British school with yours (similarities/ differences) 8. List the things you like/ dislike in your school. Give arguments. 9. Home assignment: Imagine life in an ideal school. Describe it.</p> | <p>5 min. Group work 5 min. Interview 5 min. K/W/L 5 min. 10 min. 5 min. K/W/L 5 min. Group work 5 min.</p> | <p>-producing collocations to talk about daily routines; -speaking on subjects referring to personal life; -expressing general facts; -expressing opinions; -reading for specific information; -expressing opinions; -giving arguments;</p> | | |
| <p>The identification, through slow reading, of the information/ specific details contained in a text in order to solve a task.</p> | <p>Lesson 4 I am crazy about... Hobbies, likes and dislikes</p> | <p>Knowledge/ Comprehension 1. Match 16 names of leisure activities with their pictures. 2. Use structures from ex.4, p.9 and say which hobbies you like or dislike. 3. Ask your partner about their hobbies and tell the class.</p> | <p>5 min. Computer, projector 5 min. Whole-class activity 5 min. Interview</p> | <p>-producing collocations to talk about leisure activities; -expressing preferences;</p> | | |

| | | | | | | |
|---|---|--|--|---|--|--|
| <p>Giving precise personal answers as part of a questionnaire/survey, interview.</p> | | <p>Application/Analysis 4. Read your text fragment and match it with the right title and picture. (ex.2, p.8) 5. Complete a table with the information from the description. (-how do people practice the hobby? -what is the hobby's philosophy? ---what are the advantages/disadvantages of the hobby? 6. Listen to 8 statements and say whether they are <i>true</i> or <i>false</i>. (standing in a line step to the right if you consider that the pronounced statement is true and vice versa). Correct the false ones. (ex. 3, p.8) Synthesis/Evaluation 7. Use adjectives to describe your hobby.(ex. 5, p.9) 8. Give 3-5 arguments to support the following statements: a) „Hobbies are useless.” b) „Each man should have a hobby.” 9. Home assignment: Invent a hobby that, in your opinion, is going to be popular in the future and describe it. (ex.7p.9)</p> | <p>5 min. Group work (3 groups) 5 min. Group work 5 min. Game 5 min. Whole-class work 10 min. Debate Team work</p> | <p>-reading for global understanding; -reading for specific information -reception of oral messages; -expressing opinions; -giving arguments to support a thesis;</p> | | |
| <p>Completing personal or specialized documents (applications, questionnaires) Taking part in conversations using appropriate language for the context and respecting</p> | <p>Lesson 5 Mind your manners! Invitation letters, modal verbs (should, must, need)</p> | <p>Knowledge/Comprehension 1. Write « manner » words related to the picture. (ex.1, p.10) 2. Match the words with their definitions. 3. Do the quiz from p.10 and listen to the correct answers to compare them with yours. (ex. 2, p.10)</p> | <p>3 min. Brainstorm 3 min. Pair work 5 min. Quiz 4 min.</p> | <p>-listing vocabulary to talk about etiquette; -giving advice;</p> | | |

| | | | | | | |
|---|--|---|--|---|--|--|
| conventions used in conversation, social and cultural norms. | | <p>Application/Analysis</p> <p>4. Fill in sentences with appropriate modal verbs. (ex. 6, p.11)</p> <p>5. Match the names with the components of a formal/informal letter and discover its structure. (address, date, closing formula)</p> <p>6. Complete a letter using the given vocabulary.(ex.4, p.11)</p> <p>7. Write an invitation letter based on a given situation.</p> <p>Synthesis/Evaluation</p> <p>8. Write parents' instructions for their child's life and vice versa.</p> <p>9. Which rules that you are asked to respect you don't like and why? Ask your partners and tell the class.</p> <p>10. Home assignment: Write a letter to a friend inviting him/her to spend the weekend with your family. Give arguments to convince him/her to accept your invitation.</p> | <p>5 min. Pair work Formal and informal letters of invitation. 5 min. Team work (2 teams)</p> <p>5 min.</p> <p>5 min. Pair work</p> <p>5 min. Survey</p> | <p>-respecting the format of formal and informal letters;</p> <p>-writing formal and informal invitations;</p> <p>-giving instructions</p> <p>-expressing opinions;</p> | | |
| Decoding the meaning of the elements of unknown vocabulary from the context through association or using reference materials. | <p>Lesson 6 Travelling spirit Means of transportation present perfect tense</p> | <p>Knowledge/Comprehension</p> <p>1. List names of means of transportation you know.</p> <p>2. Match the transport type with names of vehicles.</p> <p>3. List advantages/disadvantages of different means of transportation.</p> <p>Application/Analysis</p> <p>4. Read the title and predict the contents of the text.(ex.2, p.12)</p> <p>5. Read the texts and match the paragraphs with headings.</p> <p>6. Identify the advantages of cycling.</p> <p>7. Search the text for synonyms.(ex.3, p.12)</p> | <p>5 min. Brainstorm</p> <p>5 min. Pair work</p> <p>7 min. Pair work</p> <p>5 min. Prediction</p> <p>8 min.</p> <p>5 min. Text-based tasks</p> | <p>-listing vocabulary to talk about travelling;</p> <p>-produce collocations related to travelling;</p> <p>-expressing opinions;</p> <p>-reading for global understanding</p> <p>-reading for specific information</p> | | |

| | | | | | | |
|--|---|--|---|---|--|--|
| | | <p>Synthesis/Evaluation</p> <p>8. Interview your partners about their travelling experiences using the present perfect tense. Tell the class.(ex.7, p.13)</p> <p>9. Complete the invitation. (ex.8, p.13)</p> <p>10. Home assignment: Write a short fragment describing your last travel.</p> | <p>5 min. Survey</p> <p>5 min. Letters</p> | <p>- talking about life experiences;</p> <p>-writing invitation letters;</p> | | |
| Use of appropriate reference materials in order to check the accuracy of the language used in writing. | <p>Lesson 7</p> <p>Grammar practice</p> <p>Adverbs of frequency, letters, present perfect tense</p> | <p>Knowledge/comprehension</p> <p>1. Use adverbs of frequency to make true statements about you. (ex.1, p.14)</p> <p>2. Describe your last journey according to a plan. (When? Where? How did you travel? etc.)</p> <p>Application/Analysis</p> <p>3. Fill in the letter with correct tenses. (ex.3, p.14)</p> <p>Synthesis/Evaluation</p> <p>4. Write a formal letter to your school director inviting him/her to a concert organized by your classmates.</p> <p>5. Compose questions and interview 3-4 of your classmates using structures from ex.5 p.14. Tell the class what you have found out.</p> <p>6. Home assignment: Compose a questionnaire using the present perfect tense. Ask the members of your family to complete it and be ready to present the results. (Ex. -Have you ever seen an elephant?)</p> | <p>5 min. Discussion</p> <p>10 min.</p> <p>10 min.</p> <p>10 min. Letter</p> <p>10 min. Survey Group work</p> | <p>-expressing frequency;</p> <p>-reporting past events;</p> <p>-expressing past and present events;</p> <p>-using appropriate social conventions used in letters;</p> <p>-asking about and reporting life experiences;</p> | | |
| The identification, through slow reading, of the information/ specific details contained in a text in order to solve a task. | <p>Lesson 8</p> <p>Culture insight</p> <p>World attractions</p> | <p>Knowledge/ Comprehension</p> <p>1.Match the names of touristic attractions with the names of countries they are situated in.(ex.1, p.15)</p> | <p>5 min. Group work</p> | <p>-expressing general cultural facts;</p> | | |

| | | | | | | |
|--|--|---|---|---|--|--|
| | | <p>2. List the information you know about these monuments. What would you like to find out more about them?</p> <p>Application/Analysis</p> <p>3. Read the fragment and report it with your own words to your classmates. (ex.1, p.15)</p> <p>4. Identify in the text the features that make the attractions special.</p> <p>5. List the new things that you have learned from the text. Have you found out answers to all your questions?</p> <p>Synthesis/Evaluation</p> <p>6. If you had the occasion to visit one of these places which one would you choose? Why? Interview your colleague and tell the class.</p> <p>7. Write a letter for an English friend inviting him to visit a touristic site from Moldova. Describe it to make him accept it.</p> <p>8. Home assignment: Make a short movie/a power point presentation on Moldova's tourist attractions.</p> | <p>5 min. K/W/L</p> <p>8 min. Group work</p> <p>5 min.</p> <p>3 min. K/W/L</p> <p>7 min. Interview</p> <p>12 min. Informal letter</p> | <p>-reading for global understanding;</p> <p>-reading for specific information;</p> <p>-expressing preferences; -giving arguments;</p> <p>-respecting the letter format;</p> <p>-making and commenting computer presentations</p> | | |
| Using appropriate reference materials in order to check the accuracy of the language used in writing. Writing a structured text on familiar subjects using appropriate language. | Lesson 9 Round up (see the annexed test) Modal verbs, informal letters, daily programs | <p>1. Read the text and complete the interview. Answer the questions.</p> <p>2. Give advice for the following given situations.</p> <p>3. Write a fragment on daily routines.</p> <p>4. Write a letter to a pen friend about your likes and dislikes.</p> | 45 min. | | | |

End-of-unit test

1. Read the text and complete the interview with Edward

Dorothy is 65. Her husband, Edward is 68. She is retired. She doesn't work. Edward is retired too. Edward usually goes out and buys the newspaper and reads it in the morning with his breakfast. He has toast and tea. Dorothy often has cereal and coffee. Sometimes Edward watches the news on TV but Dorothy never watches TV in the morning.

Dorothy has a lot of hobbies. In the morning she sometimes paints and she sometimes goes to French lessons. Sometimes they watch TV in the afternoon. They like TV game shows.

In the evening they have dinner at seven-thirty and Dorothy sometimes drinks a glass of wine. Edward never drinks wine but he sometimes drinks beer. They never eat pizza because they don't like Italian food. They usually eat English food. They never go out in the evening. They watch TV or play cards.

Complete the questions for the given answers. Give true answers about you.

- | | |
|---------------------|---|
| 1. -.....married? | E: - Yes, I am. My wife's name is Dorothy |
| 2. -Where.....? | E: - I don't work. I am retired. |
| 3. -What..... | E: - Toast and tea. |
| 4. -.....food? | E: - No, I don't. I don't like it. |
| 5. -What time.....? | E: - At seven-thirty |

2. Give 5 recommendations for each of the following situations. Use modal verbs

a) *How to make friends?*

b) *How to do well at school?*

a).....

b).....

3. Write about John's program using the information from the table

| | | JOHN EVANS | | |
|----|------------------------------------|------------|-----------|-------|
| | | usually | sometimes | never |
| 1. | get up early | x | | |
| 2. | go to school by bus | | | x |
| 3. | have lunch at school | x | | |
| 4. | have a big breakfast | | x | |
| 5. | go out with friends in the evening | | x | |
| 6. | watch TV in the evening | x | | |
| 8. | walk to school | x | | |

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. Write a letter to an English pen friend about your likes and dislikes. Ask him/her about what he/she is interested in. Remember to respect the appropriate letter format and formulas.

.....

.....

.....

.....

Datum:

Klasse: X (Deutsch als II Fremdsprache)

Lehrbuch: Pingpong Neu 1, Gabrielle Jopp, Konstanze Fröhlich

Dauer: 45 Minuten

Lehrer: Anna Caraivan, grad didactic superior, LT „M. Kogălniceanu”, Chişinău

Das Thema: Jugendliche und ihre Freizeit

Unterthema: Nur keine Langweile

Produktion der mündlichen Inhalte

Spezifische Kompetenz nach dem Bereich:

- Forderung und Verwendung der Informationen über Personen und Tätigkeiten aus der Umgebung
- Durchführung von Dialogen zum bekannten Thema (interaktive Kommunikation)
- Das Erkennen und Unterscheiden von Sprecherintentionen wie z.B. Aussage, Frage, Bitte
- Beschreibung der Personen und einiger Ereignisse aus einem Kurztext

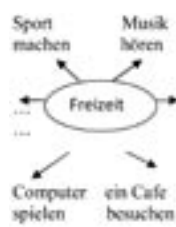
Didaktische Strategien und Unterrichtsverfahren:

Brainstorming; Dialog; Auswahl der Information;
Assoziogramm; Gruppenarbeit

Didaktische Materialien:

Lehrbuch, Pingpong Neu 1, Gabrielle Jopp, Konstanze Fröhlich,
Bilder/ Fotos; Arbeitsblätter; Zusatzquellen

| Unterrichtsphasen | Spezifische Fähigkeiten | Feinziele | Lehreraktivität | Schüleraktivität | Zeit | Didaktische Strategie | Evaluation |
|--------------------------------|---|---|---|---|------|-----------------------|------------|
| I. Einführung | | Die Klasse organisieren | Begrüßung der Schüler | Begrüßung der Lehrer | 1/45 | | |
| II. Aktivierung des Vorwissens | 1.4. Das Erkennen und Unterscheiden von Sprecherintentionen wie z.B. Aussage, Frage, Bitte. | Impulse geben, Interesse der Schüler erwecken | Auf einem Tisch sind Bilder mit einem Ball, einem Eis, einem CD-Spieler und einem Computer. | Die Schüler wählen sich je ein Bild und bilden Gruppen. Die Schüler füllen das Assoziogramm aus: | 2/44 | EA | |

| | | | | | | | |
|--|--|---|---|---|-------------------------------------|---|---|
| | <p>2.1. Forderung und Verwendung der Informationen über Personen und Tätigkeiten aus der Umgebung</p> <p>2.4. Beschreibung der Personen und einiger Ereignisse</p> | <p>Assoziogramm bilden; Vorkenntnisse aktivieren; Wortschatz festigen</p> <p>Die vorgeschlagenen Tipps als Impuls für die eigenen Ideen benutzen</p> | <p>Der Lehrer schlägt den Schülern vor, Gruppen zu bilden, indem sie sich ein Bild wählen, das mehr ihren Interessen entspricht.</p> <p>Der Lehrer bittet die Schüler, die in den Bildern dargestellten Freizeitbeschäftigungen zu nennen und sie in ein Assoziogramm zu schreiben.</p> <p>Der Lehrer schlägt den Schülern vor, mithilfe des Assoziogramms Sätze zu bilden. Dafür gibt er den Schülern Tipps zum Bilden der Sätze: Am/im/um..... ich oft/ gewöhnlich/ immer/ manchmal....</p> |  <p>Die Schüler bilden Sätze mithilfe des Assoziogramms und der gegebenen Tipps. (z.B: Am Wochenende gehe ich manchmal ins Kino./ Im Winter fahre ich immer Schi....)</p> | <p>5/39</p> <p>5/34</p> | <p>Assoziogramm Brainstorming</p> <p>Plenum</p> <p>Plenum</p> | <p>Die Schüler sind im Stande das Assoziogramm zu ergänzen</p> <p>Die Schüler sind im Stande über ihre Freizeitbeschäftigungen zu berichten</p> |
| <p>III. Präsentation des neuen Themas</p> <p>Analyse und Präsentation der Grafik</p> | <p>3.4. Definition der unbekanntesten Wörter aus dem Kontext</p> <p>2.4. Beschreibung der Personen und einiger Ereignisse</p> | <p>Den Wortschatz zum Thema vertiefen</p> <p>Die Daten der Grafik zusammenfassen</p> <p>Aufgrund der Grafik über Freizeitgestaltung der Jugendlichen erzählen</p> | <p>Der Lehrer stellt den Schülern eine Statistik zum Thema zur Verfügung.</p> <p>Der Lehrer schlägt den Schülern vor, die Grafik zu analysieren und nach den gegebenen Tipps die Daten zu präsentieren.</p> | <p>Die Schüler lesen die in der Statistik dargestellten Freizeitbeschäftigungen</p> <p>Die Schüler analysieren die Grafik in Gruppen, erstellen und präsentieren einen Kurztext mithilfe der gegebenen Tipps. (Tipps zur Darstellung: Die Mädchen ... am liebsten ... Die Jungen ... nicht so gern)</p> | <p>2/32</p> <p>5/27</p> <p>4/23</p> | <p>Plenum</p> <p>GA</p> <p>Plenum</p> <p>EA</p> | <p>Die Schüler können die unbekanntesten Wörter verstehen</p> <p>Die Schüler sind im Stande eine</p> |

| | | | | | | | |
|--------------------------------|--|--|--|--|------|--------------|---|
| Umfrage | <p>2.1. Forderung und Verwendung der Informationen über Personen und Tätigkeiten aus der Umgebung</p> | <p>Die gelernten Sprachmittel und Satzstrukturen im Gespräch üben; Die wichtige Informationen und sie stichwortartig in den Raster eintragen</p> | <p>Der Lehrer schlägt den Schülern vor eine Umfrage in der Klasse zu machen. Dafür verteilt er den Schülern Raster.</p> | <p>Die Schüler gehen durch die Klasse und füllen den Raster aus.</p> | 5/18 | GA | <p>Grafik zu analysieren und einen kurzen Text nach der Grafik zu erstellen Die Schüler sind im Stande die wichtige Infos aus einem Gespräch herauszuziehen und sie stichwortartig aufzuschreiben Die Schüler sind im Stande eine</p> |
| Zusammenfassung der Ergebnisse | <p>2.2. Durchführung von Dialogen zum bekannten Thema (interaktive Kommunikation)</p> <p>4.4. Erstellung einiger Kutztexte zu bekannten Themen</p> | <p>Eine Grafik erstellen; Die Ergebnisse der Umfrage zusammenfassen und präsentieren</p> | <p>Der Lehrer bittet die Schüler mithilfe der erfahrenen Infos die Grafik „Unsere Freizeit“ zu zeichnen und die Daten im Plenum zu präsentieren.</p> | <p>oder: die Schüler füllen ihre Raster zunächst in den Gruppen aus, indem sie sich gegenseitig fragen. Danach geht je ein Gruppenvertreter in andere Gruppen und nach einer Umfrage tragen die Schüler die Daten im Raster ein.</p> | 5/13 | Gespräch, GA | |
| Analyse der Präsentation | <p>2.1. Forderung und Verwendung der Informationen über Personen und Tätigkeiten aus der Umgebung</p> | <p>Die Schüler vergleichen ihre Präsentationen und schätzen sich selbst ein.</p> | <p>Der Lehrer bittet die Schüler ihre Ergebnisse zu vergleichen.</p> | <p>Die Schüler zeichnen die Grafik und bereiten die Präsentation der Statistik vor.</p> <p>Die Gruppen präsentieren ihre Ergebnisse vor der Klasse.</p> | 4/9 | Plenum | |
| | | | | <p>Die Schüler vergleichen ihre Präsentationen und schätzen sich selbst ein.</p> | 2/7 | Plenum | |

| | | | | | | | | |
|-----------------|--|--|---|--|-----|------------------|--|--|
| IV. Feedback | 2.1. Forderung und Verwendung der Informationen über Personen und Tätigkeiten aus der Umgebung | Rücksicht auf die Stunde nehmen, Fazit und Konsequenzen herausziehen Das Arbeitsblatt ausfüllen | Der Lehrer verteilt die bunte Zetteln und bittet Rücksicht auf die Stunde zu nehmen. Der Lehrer hilft den Schülern eine Analyse des Unterrichts zu machen. | Die Schüler schließen die Konsequenzen über die Thematik der Stunde und tragen sie in die Zetteln ein und befestigen sie an die Tafel. (blau: das hat mir gefallen gelb: das war nicht so interessant rot: ich kann jetzt) Die Schüler fassen die Ergebnisse zusammen. | 5/2 | EA Plenum | Die Schüler können Rücksicht auf die Stunde nehmen | |
| V. Bewertung | | | Der Lehrer gibt die Noten und kommentiert sie | Die Schüler machen bei der Bewertung mit | 1/1 | | | |
| VI. Hausaufgabe | | Die Hausaufgabe erklären | Der Lehrer erklärt die Aufgabe zur Wahl: 1. Eine Umfrage unter den Bekannten und Freunden machen und die Ergebnisse präsentieren; 2. Über die Gestaltung ihrer Freizeit sprechen. | Die Schüler schreiben die Hausaufgabe auf | 1/0 | | | |

EL ESPAÑOL en el Xº (décimo) grado, ELE II

El libro de textos I año de estudio autores Flavia Angelescu y Carmelia Rădulescu
București, 2000, LOGOS

Planeación a largo plazo Unidad didáctica N° 2 Gente con gente

Profesor: Elena Genunchi, grad didactic superior, LT „Hyperion”, Chișinău

| Competencias específicas por dominios | Subcompetencias | Contenidos | Nº de horas | La fecha | Apuntes |
|---|---|---|-------------|----------|---------|
| <p>El dominio de la comunicación:</p> <p>La competencia comunicativa y pragmática: La Recepción de los mensajes transmitidos oralmente o por escrito en distintas situaciones comunicativas</p> <p>La competencia comunicativa y pragmática: La elaboración de mensajes orales o escritos</p> <p>La competencia pragmática: La realización de interacciones en la comunicación oral o escrita</p> <p>La competencia pragmática: La transferencia y mediación de los mensajes orales o escritos en distintas situaciones comunicativas</p> <p>El dominio cultural:</p> <p>La iniciación y adquisición de conocimientos, de aptitudes y actitudes necesarias en la orientación del espacio cultural del país</p> | <p>La identificación de informaciones de un texto escuchado;</p> <p>La elaboración oral o escrita de unas descripciones simples;</p> | <p>La casa de José</p> <p>Presente de Indicativo</p> | 1 | | |
| | <p>La reducción de un texto a una idea principal;</p> <p>Apuntar las informaciones receptadas de una comunicación;</p> | <p>”El cuarto de atrás”</p> <p>Fragmento</p> <p>Carmen Martín Gaité</p> <p>Presente de Indicativo los verbos: SER, ESTAR, IR, TENER</p> | 1 | | |
| | <p>La expresión del acuerdo o desacuerdo acerca de unas opiniones;</p> <p>La comunicación interactiva en un cambio de opiniones, informaciones;</p> | <p>Me gusta...</p> <p>Uso de los verbos tener, llevar y gustar</p> | 1 | | |
| | <p>La deducción del significado de unos elementos desconocidos de un texto escuchado ;</p> <p>La elaboración oral o escrita de unas descripciones ;</p> | <p>Qué hay en tu guardarropa? Uso del verbo HABER.</p> <p>Formas del pronombre personal en dativo.</p> | 1 | | |
| | <p>Reformular alguna réplica en una conversación o diálogo familiar;</p> <p>La comunicación interactiva en un cambio de opiniones, informaciones;</p> | <p>La moda</p> <p>Presente de Indicativo cambios vocálicos</p> | 1 | | |
| | | <p>El colegio</p> <p>Pretérito perfecto Compuesto</p> | 1 | | |

| | | | | | |
|--|---|--|---|--|--|
| | La identificación de informaciones de un texto escuchado; La elaboración oral o escrita de unas descripciones simples; La redacción de algunos mensajes /cartas personales simples; La elaboración oral o escrita de unas descripciones simples; | Las profesiones Texto „El vecino del quinto” de Lourdes Miquel Pretérito Perfecto Participios irregulares | 1 | | |
| | | Tiempo de ocio El Gerundio | 1 | | |
| | | Las Mañanitas Pretérito Perfecto | 1 | | |
| | | Repaso de la unidad | 1 | | |

Bibliositetografie

1. Aubert Jacques, Patric Gilbert, *L'évaluation des compétences*, Mardaga, Belgique, 2003.
 2. *Cadrul european comun de referință*, Tipografia Centrală, Chișinău, 2004.
 3. Tatiana Callo, Adrian Ghicov, *Elemente transdisciplinare în predare*, Ed. Știința Chișinău, 2007.
 4. Tatiana Cartalean, Adrian Ghicov, *Predarea interactivă centrată pe elev*, Ed. Știința Chișinău, 2007.
 5. T. Cartaleanu, ș.a., *Formare de competențe prin strategii didactice*, Centrul Educațional PRO DIDACTICA, Chișinău, 2010.
 6. Olga Cosovan, Adrian Ghicov, *Evaluarea continuă la clasă*, Știința, Chișinău, 2007.
 7. Ioan Cerghit, *Metode de învățămînt*, Ed. Polirom, Iași, 2006.
 8. G. De Vecchi, N. Carmona-Magnaldi, *Faire construire des savoirs*, Hachette, Paris, 1996.
 9. Philippe Meirieu, *Apprendre...oui, mais comment*, ESF Editeur, Paris, 2004.
 10. Oprea, Crenguța Lăcrămioara, *Pedagogie. Alternative metodologice interactive*, Editura Universității din București, 2003.
 11. Philippe Perrenoud, *Dix nouvelles competences pour enseigner*, ESF, Paris, 2004.
 12. Philippe Perrenoud, *Construire des compétences dès l'école*, ESF. Paris, 1998.
 13. Philippe Perrenoud, *L'autonomie, une question de compétence?* ESF, Paris, 2002.
 14. Tereza Siek-Piskozub, *Jocuri și activități distractive în învățarea limbilor străine*, Ed. Polirom, 1997.
 15. Christine Tagliante, *L'évaluation et le Cadre europeen commun*, CLE International, Paris, 2005.
 16. Antonio Valzan, *Interdisciplinarité et situations d'apprentissage*, Hachette, Paris, 2003.
 17. Jean Vassilief, *La pédagogie du projet en formation*, Chronique sociale, France, 2003.
 18. Caroline Veltcheff, Stanley Hilton, *L'évaluation en FLE*, Hachette, Paris, 2003.
- <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>
<http://francois.muller.free.fr/diversifier/les7.htm>
<http://www.meirieu.com/>
<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>
<http://www.englishpage.com/index.htm>