Saranciuc-Gordea Liliana

Cum să realizăm educația ecologică a elevilor?: training pentru diriginți: clasele 1-4

CZU 373.3:502/504(072)

S 23

Aprobat pentru editare prin decizia Senatului UPS "Ion Creangă" din 30.09.2010, proces verbal nr.2

Autor:

Saranciuc-Gordea Liliana, doctor în pedagogie, conferențiar universitar

Recenzenți:

Gînju Stela, doctor în biologie, conferențiar universitar

Sadovei Larisa, docotr în pedagogie, confrențiar universitar

DESCRIEREA CIP S CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII

Saranciuc-Gordea, Liliana

Cum să realizăm educația ecologică a elevilor?: training pentru diriginți: clasele 1-4 / Liliana Saranciuc-Gordea; Univ.Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Lab.Şt."Ecoeducație". – Ch.: UPS „Ion Creangă", 2010. - ...p.

200 ex.

ISBN 978-9975-46-073-6.

373.3:502/504(072)

S 23

Cuprins

Introducere **4**

1. Pentru cine este acest ghid? 4
2. De ce formarea competențelor de educație ecologică la elevii de vîrstă şcolară mică? 4
3. Care este scopul acestui ghid? 4
4. Cum să foloseşti acest ghid? 5

Capitolul I: Ce este un training? **6**

1. Ce înseamnă un training? 6
2. Specificul unui training de formare a competențelor de educației ecologică a elevilor de vîrstă şcolară mică 6
3. Care este mărimea optimă a unui grup 8
4. Cît durează un training 8
5. Ce metode sînt folosite în cadrul unui training? 8

Capitolul II: Eu desfăşor un training! **9**

1. Care sunt scopul şi obiectivele unui training de formare a competențelor de educație ecologică la elevii de vîrstă şcolară mică? 9
2. Care sunt etapele desfăşurării unui training? 9
3. Agenda de lucru pentru participarea la trainingul de formare a competențelor de educației ecologică a elevilor de vîrstă şcolară mică 10
4. Evaluarea finală 13

Capitolul III: Model de training de formare a competențelor de educație ecologică la elevii de vîrstă şcolară mică cu durata de 3 zile **14**

1. Ziua I 14
2. Ziua II 45
3. Ziua III 72

Glosar **88**

Bibliografie **99**

Introducere

Contradicția dintre recunoaşterea importanței educației ecologice şi eficiența ei redusă determină necesitatea conceperii unor abordări principal noi, care să asigure nu doar însuşirea cunoştințelor ecologice, dar să formeze capacități reale şi atitudini conştiente de a aplica aceste cunoştințe în viață. Sub acest aspect, problemele pregătirii cadrelor didactice pentru educația ecologică a viitoarelor generații se încadrează în tendințele mondiale ale dezvoltării învățământului, esența cărora rezidă în căutarea căilor de depăşire a paradigmei educaționale tradiționale, constituie în epoca revoluțiilor industriale şi ştiințifice şi care a încetat, în a doua jumătate a secolului XX să satisfacă necesitățile dezvoltării societății.

Actualmente, în practica mondială, una dintre cele mai raționale şi de perspectivă căi pentru soluționarea fenomenelor de criză ale educației se consideră centrarea procesului educațional pe competențe. Acestea în condițiile aderării Republicii Moldova la Procesul de la Bologna, centrarea pe competențe a devenit o strategie directoare a modernizării educației naționale la etapa actuală.

1. Pentru cine este acest ghid?

Acest ghid este un suport pentru diriginți-învățători, studenți viitori învățători.

Ghidul este destinat celor ce practică educația ecologică care împreună cu copiii coparticipă împreună la viața comunității, la conştientizarea problemelor lumii în care trăiesc şi confruntarea acestora prin găsirea soluțiilor oportune.

2. De ce formarea competențelor de educație ecologică la elevii de vîrstă şcolară mică?

Deşi educația ecologică este declarată obligatorie şi permanentă, studiile speciale nu denotă o dinamică pozitivă a schimbărilor stării mediului ambiant. Societatea civilă este pasivă, mentalitatea şi comportamentul cetățenilor sînt dominate de indiferență față de mediu, care nu poate fi lichidată decît prin educație. Cu cît mai devreme se inițiază procesul de educației ecologică, cu cît mai complex, judicios şi continuu este proiectat şi realizat acest proces, cu atît mai mult vor creşte şansele ca generația de mîine să fie orientată spre un mediu de viață sănătos. În acest context, treptei primare de învățămînt îi revine un rol fundamental în cadrul educației ecologice permanente a cetățenilor.

Aşadar, situația actuală socio-culturală şi ecologică sporeşte esențial responsabilitatea cadrelor didactice din învățămîntul primar pentru rezultatele educației ecologice a tinerii generații. Astfel se profilează necesitatea în constituirea unei competențe profesionale noi a învățătorului – competența de educație ecologică a elevilor de vîrstă şcolară mică (CEE).

3. Care este scopul acestui ghid?

Conținutul ghidului este destinat pentru pregătirea învățătorilor diriginți în:

- organizarea şi facilitarea unui training cu colegii, elevii şi aprecierea eficacității acestuia;

- promovarea informației despre formarea competenței de educației ecologică şi impactul său asupra formării competențelor ecologice la elevi;
- desfăşurarea activităților cu elevi în formarea comportamentelor ecologice.

4. Cum să foloseşti acest ghid?

Acest ghid a fost creat pentru a fi uşor de folosit. Pentru început, cercetează cuprinsul ca să fii familiarizat cu toate subiectele, după care citeşte detaliat instrucțiunile. Apoi realizează activități pentru un timp determinat cu obiectivele şi programul clar stabilite.

Ghidul conține 3 activități structurate. Toate activitățile au acelaşi format: obiectiv, timp, materiale şi etapele desfăşurării.

Capitolul I:
Ce este un training?

În acest capitol găseşti răspuns la următoarele întrebări:

- Ce înseamnă training?
- Specificul unui training de formare a competenţelor de educaţiei ecologică a elevilor de vîrstă şcolară mică. Timpul desfăşurării trainingului.
- Care este mărimea optimă a unui grup?
- Cît durează un training?
- Ce metode sînt folosite în cadrul unui training?

1.Ce înseamnă un training?

Noţiunea „training" provine de la englezescul *to train*, care semnifică *a educa, a instrui, a pregăti*. În acest sens termenii de „seminar" şi „training" sunt echivalenţi, precum „educator" şi „formator", „microgrup" şi „grup mic".

Training-ul este un proces captivant. Persoana, care cel puţin o dată în viaţă a participat la un training, ţine minte acest eveniment.

În sens larg training este:

- cunoaşterea de sine şi a lumii înconjurătoare;
- schimbarea personală prin comunicare;
- comunicarea într-o atmosferă de încredere şi într-un mediu neformal;
- mediu de lucru eficient pentru acumularea cunoştinţelor;
- instrument pentru formarea priceperilor şi deprinderilor.

Omul însuşeşte mai repede informaţia, dacă învăţarea are loc într-un mod interactiv şi odată cu primirea informaţiei, are posibilitatea să discute momentele neclare, să pună întrebări, să-şi întărească cunoştinţele primite, să-şi formeze deprinderi de comportament. Această metodă antrenează participanţii în procesul învăţării, care devine mai uşor şi mai interesant.

2.Specificul unui training de formare a competenţelor de educaţie ecologică a elevilor de vîrstă şcolară mică

Trainingul de formare a competenţelor de educaţie ecologică influenţează relaţionarea subiectivă a omului faţă de natură. Acesta conţine un sistem de tehnici, procedee pedagogice corecţionale orientat spre corecţia educaţiei ecologice a elevilor şi a dirigintelui. Trainingul dat este orientat spre: corecţia, formarea şi dezvoltarea la participanţi a directivelor ecologice, a înfruntării relaţiilor antropocentrice pragmatice faţă de obiectele naturii; corecţia scopurilor în relaţia omului cu obiectele din natură, însuşirea

priceperilor şi deprinderilor de relaţie a omului cu natura; lărgirea orizontului individual ecologic al participanţilor.

Pentru asemenea training-uri este caracteristică aşezarea neobişnuită a participanţilor – în cerc. Cercul este o cerinţă necesară pentru astfel de activităţi. De aceea sala trebuie să fie cît mai spaţioasă, cu mobilă care poate fi mişcată. Toate predicile (mese, bănci, scaune în plus) care ar izola participanţii unii de alţii sunt înlăturate. În cerc toţi se simt mai degajaţi, se văd mai bine unii pe alţii, comunică liber între ei şi învăţătorul. Cercul mai conferă un sentiment de siguranţă, prezenţa interesului şi atenţiei.

Ţinînd cont de faptul că participanţii trainingului sînt diriginţi, conţinutul acestuia va lua amploare pragmatică şi va purta un stil empiric de instruire unde materialul de lucru se va structura în aşa fel încît participanţii consecutiv vor parcurge etapa de experienţă personală, se vor integra personal în sistema cunoaşterii noţiunilor. Acest program cuprinde un şir de acţiuni: explicarea teoretică, experimentarea practică, aplicarea teoriei şi generalizarea ideilor. De asemenea, include şi activitatea ludică în cadrul căreia cu diriginţii se vor modela diverse situaţii de joc cu conţinut ecologic unde acestea le vor servi o practică acmeologică orientată spre perfecţionarea competenţelor atît profesionale cît şi de educaţie ecologică.

Trainerul asigură un mediu neformal de comunicare în timpul trainingului. El comunică la egal cu toţi participanţii, este la fel ca şi ceilalţi, este parte a grupului.

Un trainer este:

Interesat de problemele de educaţie ecologică;

Preocupat – doreşte ca şi alţi diriginţi să primească acest mesaj;

Implicat – preocupat atît de mult de acest program, încît să-şi umple tot timpul cu el;

Informat – să fie la curent cu interesele, atitudinile participanţilor;

Tolerant – acceptă persoanele de alte preocupări;

Respectuos faţă de ceilalţi – respectă dreptul fiecăruia de a avea idei personale şi oferă posibilitatea de a alege;

Hotărît, dar fără a fi arogant;

Deschis faţă de ceilalţi – este în stare să ceară ajutor sau să înveţe din greşeli;

De încredere – este o persoană de cuvînt;

Un bun membru de echipă – poate lucra împreună cu ceilalţi pentru atingerea unor scopuri comune.

CERINŢELE PARTICIPANŢILOR LA TRAINING:

- Să fie punctuali şi corecţi;
- Să frecventeze sistematic şedinţele;
- Să se încadreze activ în timpul şedinţelor;
- Să exploateze la maximum propriile capacităţi şi competenţe profesionale;
- Să realizeze toate probele de evaluare propuse de trainer;

- Să fie politicos şi atent cu colegii, trainerul;
- Să-şi asume responsabilitatea pentru succesul demersului psiho-pedagogic în care este implicat.

3. Care este mărimea optimă a unui grup

Trainingul dat se organizează în grup format din 12-15 persoane sub îndrumarea unui trainer pregătit în direcția dată cu un program de 24 ore. Tipologia acestui training are caracter didactic şi pedagogic, în urma căruia la participanți se vor forma competențe de educație ecologică a elevilor.

4. Cît durează un training

Durata trainingului de formare a competențelor de educație ecologică a elevilor la vîrsta şcolară mică va dura 3 zile, seminarul cu durata de 1,5 ore.

5. Ce metode sunt folosite în cadrul unui training?

În timpul desfăşurării trainingului se vor utiliza diferite metode interactive pentru o prezentare mai interesantă a conținutului.

Cele mai multe tehnici se concentrează pe participarea şi interacțiunea în grup. Ele oferă participanților posibilitatea să pună întrebări, să împărtăşească idei şi opinii sau să discute informația.

Scopul folosirii acestor tehnici este de a-i ajuta pe participanți să învețe. Fiecare trainer va alege tehnicile în dependență de experiență şi de grup.

Capitolul II: Eu desfăşor un training!

În acest capitol găseşti răspuns la următoarele întrebări:

- Care sunt scopul şi obiectivele unui training de formare a competenţelor de educaţie ecologică la elevii de vîrstă şcolară mică?
- Care sunt etapele desfăşurării unui training?

1.Care sunt scopul şi obiectivele unui training de formare a competenţei de educaţie ecologică a elevilor

Scopul este rezultatul final la care ne propunem să ajungem.

De exemplu: scopul trainingului dat este de a realiza un proces de asimilare din partea dirigintelui a unor cunoştinţe funcţionale, care prin exerciţii repetate de aplicare a lor în cadrul şedinţelor de training vor forma competenţe de educaţie ecologică a elevilor de vîrstă şcolară mică, în termeni de capacităţi şi comportamente ecoeducaţionale.

Obiectivele reprezintă „paşii" ce trebuie făcuţi pentru a atinge scopul.

De exemplu: obiectivele trainingului dat sunt:

- informarea participanţilor despre problema dată;
- formarea atitudinii ecoeducaţionale;
- dezvoltarea deprinderilor ecoeducaţionale.

2. Care sunt etapele desfăşurării unui training

Trainingul de formare a competenţelor ecologice la elevii de vîrstă şcolară mică urmează mai multe etape:

- **introducerea** (prezentarea trainerului, scopului şi obiectivelor, stabilirea aşteptărilor şi elaborarea regulamentului). Regulamentul reprezintă nişte legi ale grupului de care participanţii se vor conduce pe parcursul trainingului. Există cîteva reguli de bază, care asigură atmosfera de încredere: confirdenţialitatea (ceea ce se spune în grup, trebuie să rămînă în interiorul grupului); toleranţa (poţi să nu fii de acord cu părerea altei persoane, dar să nu o judeci şi să nu o învinuieşti sub nici o formă); anonimatul (poţi pune întrebări fără a-ţi da numele);
- **cunoaşterea participanţilor** (vizează sintalitatea colectivului de participanţi);
- **informarea;**
- **dezvoltarea atitudinilor ecoeducaţionale;**
- **formarea deprinderilor de comportament ecoeducaţional;**
- **evaluarea finală.**

Notă! Este important de ştiut că aceste etape au o structură destul de flexibilă. Ele se desfăşoară în paralel, se completează una pe alta.

3. AGENDA DE LUCRU PENTRU PARTICIPANȚII LA TRENING-UL DE FORMARE A COMPETENȚELOR DE EDUCAȚIE ECOLOGICĂ A ELEVILOR

Ziua 1

Durata	Activitatea	Obiective	Materiale necesare	Responsabil
8^{30} - 11^{00}	Introducere Aşteptările Elaborarea regulamentului Tehnica „Pe mine mă cheamă” Tehnica „Bulgărele de zăpadă” Brainstorming Definiția CP/CEE „Asocieri cu CP şi CEE”	- a prezenta scopul şi obiectivele seminarului; - a face cunoştință cu membrii grupului; - a exprima aşteptările vis-a-vis de tematica seminarului; - a identifica regulile principale ce vor facilita comunicarea participanților pe parcursul seminarului; - a defini noțiunile competență pedagogică şi competență de educație ecologică şi a face diferența dintre ele şi interferența lor; - a cunoaşte indicatorii competenței de educație ecologică a elevilor.	Flin chart, markere, foi A4, pixuri şi caiete pentru participanți, fişe cu cuvinte specifice CP şi CEEE din foaia de resurse.	
11^{00} – 11^{30}	Pauză			
11^{30} - 13^{00}	Jocul „Componentele structurale ale CEE” Tehnica „Ecuația materializării CEE” Tehnica „Evaluez CEE”	- a oferi informație despre componentele structurale a unei competențe de educație ecologică; - a defini în baza ecuației propuse definiția de materializare a CEE; - a cunoaşte aspectele esențiale de evaluare a CEE.	Flip chart, markere, foi A4, foi de resursă.	
13^{00} – 14^{30}	Prînzul			
14^{30} - 16^{00}	Tehnica Secvențe contradictorii Tehnica „Bagajul cunoştințelor eco-pedagogice”	- a face cunoştință cu conținutul cunoştințelor eco-pedagogice; - a cunoaşte specificul de selectare a conținutului ecologo-pedagogic şi modul de transfer a acestuia la activitățile ecoeducaționale (analiza conținutului curricular, obiectivelor specifice, stabilirea tematicii, formularea competențelor ecologice posibile de format).	Flip chart, foi A4, pixuri, fîşii roşii, albastre, Curriculum de dirigenție cl.I-IV (2007), set de materiale suport.	
16^{00} – 16^{30}	Pauză			
16^{30} – 18^{00}	Tehnica „Formatorul cu o singură mînă” Tehnica „Competențe ecologice” Tehnica „Grafiti” Concluzii	- a favoriza încredere în interiorul grupului şi în sine însuşi; - a cunoaşte nivelurile de formare a CEE; - a sesiza locul şi rolul nivelurilor de formare a CEE în contextul etapelor CEE.	Nimic Suportul din foaia de resurse (anexa 12, 13) Model de formare a CEE (anexa 14)	

Ziua a II-a

Durata	Activitatea	Obiective	Materiale necesare	Responsabil
8^{30} - 11^{00}	Tehnica „Păianjenul” Trecerea în revistă Tehnica „Găseşte locul potrivit” Tehnica „Verbe şi operaţii mintale la definirea competenţelor ecologice”	- a dezvolta coeziunea grupului; - a face o mică trecere în revistă a informaţiei trecute în prima zi a seminarului; - a cunoaşte etapele de structurare a operaţiilor mentale în formarea CEE.	Nimic Fişe din foaia de resursă Foaia informativă, flip chart, markere	
11^{00} – 11^{30}	Pauză			
11^{30} - 13^{00}	Activităţi practice I parte II parte Tehnica Galaxiilor	- a forma competenţe de operaţionalizare a obiectivelor de referinţă; - a forma competenţe de selectare a conţinutului ecoeducaţional; - a forma competenţa de proiectare a demersului ecoeducaţional din perspectiva selecţiei modelului de structurare a lecţiei de dirigenţie.	Curriculumul de Dirigenţie cl.I-IV (2007), fişa cu verbe şi operaţii mentale în definirea competenţelor, fişe de suport din foaia de resurse, foi A4, pixuri, flip chart, markere, foaia de resursă din anexa 18	
13^{00} – 14^{30}	Prînzul			
14^{30} - 16^{00}	Tehnica nucleului Tehnica imaginării	- a forma competenţa de selectare a tehnicilor DGC la lecţiile de dirigenţie cu conţinut ecoeducaţional; - a forma competenţa de a aplica în situaţii concrete ecoeducaţionale tehnicile DGC	Foaia de resursă (anexa 19, anexa 20) Foaia de resursă (anexa 21) şi foaia de resursă (anexa 17) Foi A4, pixuri	
16^{00} – 16^{30}	Pauză			
16^{30} – 18^{00}	Tehnica Rolestorming I-II parte Tema pentru acasă	- a forma competenţa de elaborare a strategiilor DGC şi aplicarea acestora în practica ecoeducaţională - a forma competenţa de implementare a noilor tehnologii de informaţie şi comunicare (TIC) la lecţiile de dirigenţie cu conţinut ecoeducaţional	Foaia de resursă (anexa 17, 19, 20, 21) Foaia de resursă (anexa 22)	

Ziua a III-a

Durata	Activitatea	Obiective	Materiale necesare	Responsabil
8^{30} - 11^{00}	Verificarea temei de acasă Tehnica harta problemei Metoda SINELG Tehnica sus şi jos	- evaluarea competenţelor de aplicare a TIC la lecţiile de dirigenţie cu conţinut ecologic; - a forma competenţa de evaluare a competenţelor ecologice la elevi; - a forma competenţa de selectare a tehnicilor DGC în evaluarea competenţelor ecologice	Carduri de hîrtie colorată, pixuri, markere, flip chart Foaia de resursă (anexa 23) Foaia de resursă (anexa 24), markere	
11^{00} – 11^{30}	Pauză			
11^{30} - 13^{00}	Activitate practică Tehnica Harta kinestezică Tehnica Analogie	- a forma competenţa de elaborare a strategiilor de evaluare a competenţelor ecologice la elevi; - a evalua competenţa de educaţie ecologică la diriginţi; - a determina nivelul de conştientizare a conţinutului de formare a competenţelor ecologice şi de educaţie ecologică	Foaia de resursă (anexa 17, 23, 24, 25), foi A4, pixuri Foi A4 cu informaţii din foaia de resursă (anexa 26) Nimic	
13^{00} – 14^{30}	Prînzul			
14^{30} - 16^{00}	Tehnica Diagrama Venn Tehnica Investigaţia în grup	- a evalua competenţa de organizare şi desfăşurare a lecţiilor de dirigenţie în vizorul formării competenţelor ecologice la elevi; - a forma competenţa de evaluare a lecţiei de dirigenţie cu conţinut ecologic	Foi A4, pixuri Foaia de resursă (anexa 27), pixuri	
16^{00} – 16^{30}	Pauză			
16^{30} – 18^{00}	Activitate practică de evaluare Fişa de evaluare a trainingului	- a evalua competenţa de contabilizare pe 7 coloane a rezultatelor trainingului de formare a competenţelor de educaţie ecologică formate pe 7 niveluri de performanţă; - a generaliza activitatea desfăşurată	Foi A4, pixuri, foaia de resursă (anexa 16, 28, 29) Fişa de evaluare	
18^{00}-19^{00}	Cina			

4. Evaluarea finală

Este ultima etapă a desfăşurării unui training. Ea ne ca permite să apreciem activitatea proprie şi pe cea a participanților. Evaluarea este necesară deoarece:

- permite să faci totalurile trainingului: ce s-a realizat;
- participanții au posibilitatea să-şi urmărească propriul progres – cum s-a schimbat nivelul de formare, atitudinea, deprinderile pe care şi le-au format;
- poți concretiza dacă aşteptările participanților au fost îndeplinite;
- poți analiza şi face concluzii despre ce a avut loc. în baza celor menționate de participanți, poți modifica programul trainingului sau chiar propriul comportament.

Pentru o evaluare eficientă a unui training poți stabili anumite criterii:

- creşterea nivelului de informare în domeniu a participanților;
- schimbarea atitudinii şi a comportamentului;
- starea emoțională a participanților (confortul în timpul trainingului);
- activitatea pedagogului;
- părțile slabe şi puternice ale seminarului.

Pentru realizarea evaluării ai putea folosi următoarele metode:

- Discuția: la sfîrşitul seminarului fiecare participant spune ce a aflat nou, ce i-a plăcut şi ce nu i-a plăcut, ce crede că ar putea fi schimbat;
- Chestionarul de evaluare este pregătit din timp şi participanții îl completează la sfîrşitul seminarului. Este bine ca în chestionar să rezervezi loc pentru ca participanții să-şi argumenteze punctele de vedere.

Capitolul III: Model de training de formare a competențelor de educație ecologică la elevii de vîrstă școlară mică cu durata de 3 zile

Ziua I

8^{30} - 11^{00} **Introducere**

Prezentarea şi scopul trainingului (2-3 min)

La această etapă se prezintă trainerul, scopul şi obiectivele trainingului

- Buna ziua, mă numesc Liliana. Sunt trainerul de training de la egal la egal şi astăzi vom discuta despre ce fel de competențe trebuie să dispună un diriginte pentru a educa ecologic elevii. Vom vedea ce cunoştințe declarative (savoire-dire), procedurale (savor-faire), conative (savoir-etre) trebuie să posede dirigintele în acest domeniu (de educație ecologică a elevilor); ce modalități sunt benefice dirigintelui pentru a-şi ridica nivelul personal de formare a competențelor de educație ecologică la elevi.
- Îmi pare bine să vă cunosc şi propun să începem activitățile. Timp de cîteva ore/zile vom lucra împreună. Suntem aşezați în cerc pentru că est e mai uşor să ne vedem unii pe alții şi să discutăm întrebări importante. La sfîrşitul activităților o să avem 10 minute pentru a răspunde la întrebările voastre, oral sau în scris.

Stabilirea aşteptărilor participanților

Participanții se solicită să-şi exprime aşteptările cu care au venit ei la trening. Se va realiza prin brainstorming, discuții în grupuri mici/perechi, după care va urma o discuție în grupul mare.

Întrebări:

- Ce ați auzit despre acest trening?
- Cum credeți, ce va avea loc aici?
- De ce ați venit la acest trening?
- Ce doriți să aflați aici?
- Ce competențe doriți să cunoaşteți?
- Care sunt aşteptările voastre de la trening?
- Ce aşteaptă organizatorii de la tine?

Participanților li se solicită în vizorul aşteptărilor lor, de a despărți în două jumătăți cu o linie verticală un flip chart şi a nota cuvintele „Aşteptări" şi „Au fost realizate" (vezi anexa 1). Apoi li se distribuie participanților cîte 3 foițe, pentru a-şi nota aşteptările şi a le lipi pe partea şi „Aşteptări". La sfîrşitul trainingului participanților li se solicită să lipească foițele cu aşteptările care au fost îndeplinite în cealaltă jumătate a flip chartului. Procedura dată va continua şi în celelalte zile ale trainingului.

Elaborarea regulamentului

Acesta reprezintă nişte legi ale grupului, după care participanții se vor conduce pe toată durata traingului.

Se organizează discuție despre regulile de bază ce trebuie respectate de membrii unui grup pentru ca fiecare participant să se poată exprima deschis; să nu-i fie frică că va fi criticat; să fie sigur că discuțiile personale vor rămîne în grup; să nu încurce altora să primească informație.

Trainerul ca scrie regulile pe o foaie de flip chart şi le va pune în văzul tuturor (vezi anexa 2). Dacă cineva va încălca una din reguli, trainerul va aminti politicos despre regula stabilită şi va menţiona că tot grupul a fost de acord cu regulamentul. Pe parcursul trainingului membrii grupului vor putea propune şi alte reguli.

Cunoaşterea participanţilor.

În această etapă participanţii vor putea afla mai multe unii despre alţii: cum se numesc, cu ce le place să ocupe etc.

Se solicită participanţilor activitatea ***„Bulgărele de zăpadă"***.

Obiectiv: a afla şi a reţine prenumele participanţilor.

Timp: 20 min.

Materiale: nu sunt necesare.

Desfăşurare: Fiecare participant îşi pune prenumele şi un adjectiv care începe cu prima literă a prenumelui său. Este important ca ei să aleagă acel calificativ care corespunde personalităţii lor şi să nu se repete. Încurajaţi participanţii să fie originali, să nu şoptească unul altuia ce adjective să spună.

Trainerul sparge gheaţa şi se prezintă împreună cu adjectivul. De exemplu: Liliana – tenace. Următorul participant repetă prenumele şi adjectivul primului, după care se prezintă pe sine ş.a.m.d.. Ultimul participant va trebui să spună numele şi adjectivele precedenţilor săi. De exemplu: Ea este Liliana – tenace, eu sunt Valeria – deşteaptă. Liliana – tenace, Valeria – deşteaptă, eu sunt Virginia – vedetă. În aşa mod se procedează pînă cînd toţi participanţii s-au prezentat.

Tehnica *„Interviul"*

Obiectiv: a face cunoştinţă cu participanţii şi a învăţa ascultarea activă.

Timp: 15-25 min.

Materiale: nu sunt necesare

Desfăşurare: grupul se împarte în perechi. Fiecare participant va povesti cîte ceva despre el timp de 5 minute. Cel ce va asculta nu trebuie să-l întrerupă pe povestitor. După această procedură, grupul se va uni din nou şi fiecare îşi va prezenta partenerul său, conform celor povestite.

Informarea – conţine informaţii generale despre competenţele de educaţie ecologică a elevilor.

a) „Ce este competenţa pedagogică şi competenţa de educaţie ecologică? Descifrare".

Acum, după ce am făcut cunoştinţă unul cu altul să vedem ce este competenţa pedagogică (CP) şi competenţa de educaţie ecologică (CEE). Vom încerca să descifrăm aceste noţiuni şi să le diferenţiem.

Tehnica *„Asocieri cu CP şi CEE"*

Obiectiv: a diferenţia noţiunile CP şi CEE

Timp: 15-45 min.

Materiale: fişe, fiecare cu cuvinte speciale noţiunilor CP şi CEE

Desfăşurare:

Varianta de iniţiere

Fişele cu cuvintele specifice definiţiei CP şi CEE sînt puse pe mese, în diferite colţuri. Fiecare participant se va deplasa la fiecare din cuvintele care se asociază cu CP/CEE şi va lipi foaia cu cuvîntul selectat pe partea flip chartului (cuvintele de pe foaie vor fi scrise cu culoare albastră pentru CP şi cu culoare roşie pentru CEE). Împreună cu trainerul vor formula definiţia noţiunilor CP şi CEE (vezi anexa 3, definiţii).

Varianta aprofundată.

Se va iniția o discuție pornind de la cuvintele înscrise pe fişe şi de la analiza indicatorilor cu descrierea explicativă a CP (propuse pe foi participanților, vezi anexa 4) şi a descrierii explicative a CEE tot scrise pe fişe unde participanții vor selecta şi asocia competențe specifice CEE conform indicatorilor propuşi: de exemplu: Competența de stabilire cu claritate a obiectivelor educative pe care urmează să le realizeze elevii specifică CP şi formularea sarcinilor de educație ecologică în baza diagnosticării necesităților, intereselor şi posibilităților elevilor specifice CEE expuse pe flip chart (vezi anexa 5). Trainerul propune participanților să unească asocierile cea a CP şi cea a CEE şi să facă o concluzie personală.

Concluzia. Aceste exemple de competențe de educație ecologică se referă la un model de competențe implicate de rolul de bază al unui diriginte, acela de a conduce activitatea educativă cu elevii necesară pentru a sprijini dezvoltarea (modelarea personalității ecologice a elevilor). Acestea din urmă implică din partea dirigintelui cunoştințele despre modelarea comportamentelor umane, ecologice, atitudini specifice ecologice, capacități de anticipare, de previziune şi anumite însuşiri de personalitate. CP din cele analizate evidențiază prezența obligatorie în structura sa a unor componente: declarative, procedurale, conative care intercorelează una cu alta şi contribuie la formarea unor noi caracteristici de personalitate. În aşa mod corespunderea motivației şi scopului activității şi autodezvoltarea în continuare a subiectului activității de educație ecologică permite de a se lărgi în afara mişcării incipiente de la „cunosc - pot" la „vreau - tind" sau mai actuale în această activitate de la „vreau-tind" spre „cunosc-pot".

11^{00} - 11^{30} Pauză

11^{30}-13^{00}

Jocul „Componentele structurale ale competenței de educație ecologică"

Obiectiv: a cunoaşte componentele structurale a unei competențe de educație ecologică.

Timp: 30 min.

Materiale: foi cu informații generale despre componentele CP; set de fişe din foaia de resursă.

Desfăşurare: Trainerul propune participanților să se împartă în grupuri mai mici li distribuie fiecărei echipe foi cu informații generale despre componentele CP (vezi anexa 6). Membrii echipei vor studia informația şi în baza ei vor constitui analog pentru competența de educație ecologică competențe, aranjînd fişele din set expuse pe foaia de resursă (vezi anexa 7) conform competenței declarative, procedurale, conativă. Fiecare grup va prezenta aranjamentul său şi explică de ce le-au aranjat în aşa fel.

Tehnica „Ecuația materializării competenței de educație ecologică"

Obiectiv: a defini în baza ecuației propuse definiția de materializare a CEE

Timp: 25-30 min.

Materiale: flip chart, marker, foi, pixuri

La începutul trainingului am definit noțiunea de competență pedagogică (CP) şi competența de educație ecologică (CEE), ne-am cunoscut cu componentele structurale a unei competențe de EE. Dacă acestea le-am pune într-o ecuație CEE = C + C + C am obține o definiție de materializare a CEE. Definiția se scrie pe flip chart.

Trainerul va propune participanților, aranjați în grupuri de lucru, pe o foaie A4 să scrie o definiție a CEE. Definițiile se prezintă de un monitor al grupei, se compară şi se elaborează o definiție comună care se scrie pe flip chart.

CEE vizează

Cunoştințe funcționale, care prin exerciții de aplicare sistemică la lecția de dirigenție se transformă în

Capacități de aplicare, care se exprimă sub formă de priceperi, deprinderi sau capabilități dovedite, care după o perioadă mai îndelungată se transformă în atitudini şi conduite, iar în plan social se manifestă sub forma unor

Comportamente constructive ecologice.

Concluzii

Conform acestei ecuații Competența de educație ecologică a elevilor poate fi considerată nivel de performanță profesional ecologic la care diferiți algoritmi metodici de realizare a unor sarcini de lucru sunt selecționați, combinați şi puşi în aplicare în funcție de modificările contextului situațional în care se desfăşoară activitatea ecoeducațională cu elevii.

Cu alte cuvinte, pe forme altor niveluri de performanță profesională: 1) nivelul deprinderilor de lucru singulare – izolate de lucru cu elevii: 2) nivelul reproducerii unor „scheme acționale" complexe date (recomandate în ghidul pentru diriginți); 3) nivelul competenței de educație ecologică propriu-zis se evidențiază cînd dirigintele este capabil să-şi adapteze „creativ" schemele acționale, în funcție de contextul ecoeducațional în care urmează să fie realizat un anumit obiectiv.

Materializînd această definiție fiecare diriginte va contribui nu numai personal la formarea propriilor competențe de educație ecologică dar şi la formarea competențelor ecologice ale elevilor unde ei însuşi vor fi antrenați în acelaşi proces de formare a competențelor ecologice, pe baza aceluiaşi algoritm legic general.
Aceasta se explică prin formula că dirigintele învață, învățînd pe alții, evident pe baza aceluiaşi proces de formare a competențelor C = C + C + C

Tehnica „Evaluez CEE"

Obiectiv: a cunoaşte aspectele esențiale de evaluare a competențelor de educație ecologică

Timpul: 25-30 min.

Materiale: foi A4, pixuri

Trainerul propune participanților să formeze grupuri de lucru. Fiecare membru al grupului va primi foi de resursă cu 4 aspecte generale de evaluare a CEE. Participanții vor exprima conținutul informațional propus (anexa 8), îl vor cerceta în grup cu colegii. Fiecare grup va propune o concluzie generalizatoare la acest subiect.

$13^{00} – 14^{30}$ Prînzul

$14^{30} – 16^{00}$

Tehnica secvențe contradictorii

Tehnica *„Bagajul cunoştințelor"*

Obiectiv: determinarea conținutului de cunoştințe funcționale ecologo-pedagogice

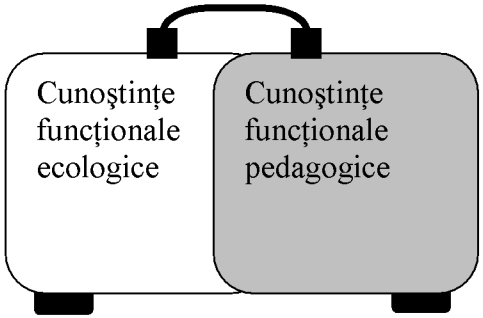
Timpul: 15 min.

Materiale: foi de resursă cu fişe, flip chart, markere, seturi de fişii roşii şi albastre

Desfăşurare: Participanţii se vor grupa în echipe de lucru. Trainerul va propune participanţilor din setul de fişe să examineze conţinutul acestora şi să-l grupeze pe 2 fişii ale „geamantanului" – fişia albastră Cunoştinţe funcţionale ecologice şi fişia roşie Cunoştinţe funcţionale pedagogice (anexa 10).

La finele activităţii fiecare echipă va anexa pe flip chart fişiile completate corespunzător părţilor din geamantan.

Evaluare. Trainerul va cere participanţilor să se expună pe marginea activităţii realizate



Concluzie. Activitatea dată ne deschide o altă filă în activitatea noastră – însuşirea atitudinii conştiente de formare a CEE, care ne va da posibilitate să elucidăm anumite acţiuni pe care le poate realiza dirigintele în activitatea de selectare a conţinutului pedagogic.

Activitate practică I etapă

Obiectiv: a cunoaşte specificul de selectare a conţinutului ecologo-pedagogic şi modul de transpunere a acestuia la activităţile ecoeducaţionale

Materiale: curriculumul la Dirigenţie pentru clasele I-IV (2007), foi A4, pixuri, set de materiale suport cu conţinut ecologic, categorii de competenţe organizate cu verbe şi operaţii mentale

Timp: 60 minute

Desfăşurare: Trainerul va propune participanţilor să formeze 4 grupuri de lucru. Fiecare grup va primi un curriculum la Dirigenţie cl.I-IV (2007), foi (fin foaia de resursă, anexa 12), pixuri, şi va fi determinat la o clasă – I, II, III, IV.

Participanţilor se va solicita să examineze conţinutul curricular specific clasei, indicate, să selecteze obiectivele de referinţă cu conţinut ecologic, să formuleze tema cu conţinutul dat şi în baza dată să selecteze activităţi educative posibile de realizat, cfompletînd schema propusă (anexa 12, foaia de resursă).

II etapă

Timp: 15 min.

Participanţilor li se solicită să selecteze din materialul suport cu conţinut ecologic secvenţe necesare şi aplicabile la tema propusă (anexa 11), de grupul de lucru (completînd rubrica din schema propusă, anexa 12).

Pauză $16^{00} – 16^{30}$

Evaluare: Participanții vor prezenta o schemă finală a lucrului realizat (schema cu exemple posibile pe clase în anexa 12).

$16^{30} – 18^{00}$

Tehnica „Formatorul cu o singură mînă”

Obiectiv: a favoriza încrederea în interiorul grupului şi în sine însuşi

Timp: 30 min.

Materiale: nu sunt necesare

Desfăşurare: Se invită un voluntar, care va juca rolul unui „Formator cu o singură mînă” sau „formatorul care luptă pentru prevenirea dezastrului ecologic”. El sau ea nu pot face lucrul de unul singur, de aceea au nevoie de mai mulți aliați pentru a informa şi a face ca oamenii să adopte un comportament responsabil. Pentru aceasta voluntarul trebuie să se deplaseze cu o mînă la spate, iar cu cealaltă să prindă pe alți participanți. Dacă „Formatorul cu o singură mînă” s-a atins de cineva din grup, persoana respectivă dă mîna cu primul şi sar împreună pentru a-i prinde pe alții. Jocul continuă pînă cînd toți au intrat în echipa „Formatorului cu o singură mînă”.

Tehnica „Competențe ecologice”

Obiectiv: cunoaşterea nivelurilor de formare a competențelor ecologice

Timp:

Materiale: curriculumul la Dirigenție pentru clasele I-IV (2007), foi A4, pixuri, set de materiale suport cu conținut ecologic, categorii de competențe organizate cu verbe şi operații mentale.

Desfăşurare: În urma lucrului realizat de participanți în activitățile anterioare (partea I-II) trainerul va propune să continue lucrul elucidînd competențele ecologice posibile de format la elevi. Pentru desfăşurare participanții vor avea ca suport 4 niveluri de formare a CEE (vezi anexa 13), completînd foaia de resursă cu rubrica dată (vezi anexa 12).

Tehnica „Grafiti”

Activitatea de evaluare

Obiectiv: sesizarea locului şi rolului nivelurilor de formare a CEE în contextul etapelor CEE

Timp:

Desfăşurare: Trainerul propune participanților să unească într-un întreg fişiile etapelor de formare a CEE după modelul propus (anexa 14) şi să facă concluziile de rigoare.

Concluzii: Prin parcurgerea acestor 4 niveluri în etapele preconizate la o activitate ecoeducațională se poate dovedi posibilitatea de a obține rezultatul preconizat al învățării sub formă de competență ecologică, adică învățare pentru „a şti” (I nivel), pentru „a şti să aplici teoretic” (nivelul II-III) şi „a şti să faci” (nivelul IV), iar prin aceasta „să fii” şi „să devii” (nivelul IV).

18^{00}-19^{00} Cina

Foia de resursă

Aşteptările grupului nostru

Aşteptări	Au fost realizate

Foia de resursă

Reguli de bază, care asigură atmosfera de încredere

- **Confidențialitatea** – înseamnă că ceea ce se spune în grup, trebuie să rămînă în interiorul grupului. Una din regulile de bază ale confidențialității este să nu se folosească niciodată numele persoanelor despre care se povesteşte.
- **Să nu judeci** – este normal să nu fii de acord cu părerea altei persoane, dar să nu o judeci şi să nu o învinuieşti .
- **Anonimat** – poți pune întrebări, fără a-ți da numele. Este bine să existe o cutie pentru întrebări.

Foia de resursă (definiții)

CAPACITATEA UNUI CADRU DIDACTIC

DE A REALIZA LA UN ANUMIT NIVEL DE PERFORMANȚĂ

TOTALITATEA SERVICIILOR DE MUNCĂ SPECIFICE (CUNOŞTINȚE, CAPACITĂȚI, ATITUDINI)

PROFESIEI DIDACTICE

CAPACITATEA UNUI CADRU DIDACTIC

DE A REALIZA EFECTIV

ACTIVITATE DE EDUCAȚIE ECOLOGICĂ

Foia de resursă

Indicatori ai competenței pedagogice

Indicatorul	Descrierea explicativă
1. Mobilizarea unui cuantum de resurse interne ale subiectului	▪ Determină gradul de dificultate a materialului de învățare pentru elevi. ▪ Stabileşte cu claritate obiectivele educative pe care urmează să le realizeze elevii. Aceasta presupune ca profesorul să posede, de exemplu, competența dea identifica obiectivele educative de atins, prin luarea în considerație a caracteristicilor elevilor săi şi a aşteptărilor comunității sociale, de a operaționaliza obiectivele alese spre a fi propuse elevilor, de a utiliza diferite tehnici de analiză sarcinilor de învățare implicate în realizarea fiecărui obiectiv selecționat; ▪ Le prezintă elevilor care sînt cele mai performanțe, în anumite limite rezonabile, la care se aşteaptă ca ei să se ridice în realizarea diferitelor activități care le sunt propuse; ▪ Identifică şi concepe activități de învățare care sunt relevante pentru contextele reale de viață cotidiană a elevilor.
2. Generarea într-un cadru delimitat de situații pedagogic intenționate, care solicită mobilizarea unui cuantum de resurse interne ale subiectului	▪ Manifestă preocuparea de a se adapta la diversitatea elevilor prin selecționarea unor strategii de instruire şi a unor materiale de învățare care sunt adecvate vîrstei, pregătirii anterioare, valorilor culturale şi nevoilor individuale de educație ale elevilor; ▪ Creează şi menține în sala de clasă un climat de lucru care favorizează învățarea, motivația intrinsecă a învățării şi dorința de a realiza sarcinile de lucru propuse; aceasta presupune, de exemplu, o serie de competențe de management al clasei, începînd cu cele legate de aranjarea mediului fizic al clasei, astfel încît să se întîlnească interacțiunea dintre profesori şi elevi, stabilirea împreună cu elevii a unor limite rezonabile în care trebuie să se înscrie comportamentul fiecăruia şi terminînd cu cele legate de crearea unei atmosfere de lucru, destinse, încurajarea preocupării elevilor de a se autocontrola continuu şi competențele de tratare corespunzătoare a manifestărilor de indisciplină.
3. Caracterul disciplinar / interdisciplinar	▪ Încurajează interacțiunea socială a elevilor în discutarea şi realizarea diverselor activități de învățare legate de tema supusă studiului; ▪ Oferă elevilor o structură de lucru de natură să ghideze activitatea de învățare a elevilor şi comportamentului lor în timpul lecției.
4. Caracterul finalizat	▪ Înlesneşte elevilor prelucrarea / procesarea intelectuală a informațiilor punîndu-i în situația de a desfăşura activități care implică procese cognitive ce îi vor ajuta să învețe şi să-şi reamintească informația. De exemplu, evidențierea legăturilor logice dintre diferite informații, solicitarea elevilor în a realiza extrapolări sau în a stabili implicații posibile ale unui fapt constatat, încurajarea exprimării în maniere diverse – grafice, simbolice, semantice – inițierea unor activități speciale cu elevii cu dificultăți de învățare sau stiluri cognitive specifice ş.a.: ▪ Îi ajută pe elevi să stăpînească esențial – acele cunoştințe şi deprinderi care sunt de bază pentru studierea la nivel superior a unui domeniu, cerință care implică ea însăşi din partea profesorului capacitate de esențializare.

5. Evaluabilitatea	▪ Oferă elevilor sarcini de lucru, provocatoare, interesante, de natură să stimuleze dezvoltarea lor intelectuală, de exemplu, sarcini care îi pun pe elevi în situația de a-şi testa ceea ce au învățat efectiv şi a stabili ce urmează să învețe; sarcini care spresupun exersarea unor strategii de soluționare a unei anumite categorii de probleme dificile sau a unor strategii prin care îşi pot dezvolta anumite competențe etc.; ▪ Propune activități de învățare care solicită elevilor activități intelectuale de un înalt nivel de complexitate; ▪ Realizează o continuă monitorizare a progresului elevilor în realizarea obiectivelor educative care le-au fost propuse (J.E.Ormrod, 1998).

Foaia de resursă

Determinarea nivelurilor de bază a competenței ecologice şi culturii ecologice la elevi în baza criteriilor de diagnosticare.

✂

Formularea sarcinilor de educație ecologică în baza diagnosticării necesităților, intereselor şi posibilităților elevilor. Motivarea elevilor față de activitatea desfăşurată cu conținut ecologic.

✂

Verificarea rezultatelor procesului de educație ecologică a elevilor, analiza şi aprecierea din punct de vedere a corespunderii acestora cu ideea concepută şi condițiilor, determinarea cauzelor succesului şi insuccesului, determinarea direcțiilor de corecție ulterioară.

✂

Selectarea modelului de educație ecologică a elevilor, reieşind din analiza problemelor ecologi-pedagogice, condițiilor obiective de instruire a instituției şi a stilului personal pedagogic al cadrului didactic.

✂

Elaborarea unui proiect de căi şi condiţii de realizare a modelului: stabilirea obiectivelor pedagogice de educaţie ecologică şi prognozarea rezultatelor, elaborarea documentelor curriculare; determinarea etapelor procesului instructiv-educativ şi distribuirea timpului alocat activităţii instructiv-educative; determinarea formelor, metodelor şi tehnicilor optimale de educaţie ecologică; selectarea şi arhitecturarea materialului instructiv cu tematica ecologică, adaptarea şi integrarea acestuia în realizarea procesului instructiv în corespundere cu treapta concretă de învăţare; alcătuirea proiectelor de lungă şi scurtă durată cu conţinut ecologic; elaborarea măsurilor extraclasă şi extraşcoală cu conţinut ecologic (ecologică-naturalistă, ecologo-turistică, artistico-estetică) şi a măsurilor de instruire ecologică; crearea situaţiilor de instruire şi educaţie ecologo-pedagogice.

Organizarea temporară a colectivelor de diferite vîrste pentru realizarea activităţii de educaţie ecologică de proiect şi conducerea comunicării în clasă, a echipei de proiect şi a grupului de cercetare.

Crearea unei echipe din şcoală primară din învăţători-diriginţi cointeresaţi de educaţia ecologică.

Introducerea subiectelor procesului educaţional în procesul de educaţiei internaţional ecologic.

Comunicarea cu mass-media părinţii, administraţia, personalul tehnic şi partenerii instituţiei instructive la întrebările problematicii ecologice cu scopul organizării activităţii de iluminare ecologică.

Crearea unui mediu de educație ecologică care va favoriza acumularea componentelor culturii ecologice: ridicarea calității mediului înconjurător, activitatea artistico-estetică de reformare şi organizare a mediului înconjurător.

Reflectarea activității personale de activitate ecologo-pedagogică, corecția ei din punct de vedere a perfecționării profesionale ulterioare prin prisma ridicării adaptabilității, necesității în activizare şi reformare.

Proiectarea căilor, modurilor şi formelor de ridicare personală a competențelor ecologo-pedagogice.

Foia de resursă

Componentele unei competențe pedagogice

- Componenta declarativă (savoir-dire) permite: formarea unor modele mintale care se bazează pe reprezentări ale obiectelor, evenimentelor şi legăturilor dintre acestea; gîndirea şi comunicarea despre lumea înconjurătoare, avînd posibilitatea articulării în limbaje formalizate. Este o componentă de tip stativ, legată de senzațiile, percepțiile şi reprezentările referitoare la obiectele, fenomenele şi persoanele din lumea înconjurătoare.
- Componenta procedurală (savoir-faire) răspunde la întrebarea „a şti cum …", permite acțiunea asupra mediului şi soluționarea cognitivă şi motorul a unor probleme; poate fi aplicată direct la anumite sarcini, implicînd mai multe simțuri şi proceduri:
  - a şti să faci cognitiv – presupune activități care permit a deduce informații noi referitoare la informația existentă;
  - a şti să faci operațional – presupune stabilirea relațiilor cognitive dintre diferite domenii de studiu, cu scopul de arealiza o activitate.
- Componenta conativă (savoir-etre) ține de voință, afectivitate, emoții, motivații şi include subcomponentele a putea să acționezo; a vrea să acționezi; a şti să acționezi.

Foaia de resursă
Componenta dată determină pregătirea teoretică a diriginților de realizarea activității de educație ecologică a elevilor

Componenta dată creează sistemul de cunoştinţe necesare: ecologice, pedagogice, legități, reprezentări, fapte ştiințifice.

Componenta dată determină capacitatea dirigintelui de a organiza şi realiza activitatea ecoeducațională.

Componenta dată reprezintă capacități şi calități necesare direct legate de competența activității profesionale – capacități ecologice în domeniul mediului înconjurător, cunoştințe şi capacități pedagogice, metodologice de proiectare, organizare, apreciere şi corecție.

Componenta dată reprezintă sistemul de valori, relații, orientări, norme şi reguli de percepere a naturii şi a relațiilor în sistemul „societate – mediul înconjurător”.

Sistemul relațiilor axiologice în domeniul educației ecologice şi motivarea activității ecologo-pedagogice determină direcția personalității ecologice a dirigintelui.

Anexa 8

Foia de resursă

1. Testarea aptitudinilor de educație ecologică a elevilor – se cere dirigintelui să desfăşoare aceeaşi activitate ecoeducațională la mai multe clase (I-IV) paralele. Evaluatorii vor urmări:

a) Modul în care dirigintele răspunde la criticile primite;

b) cît de realist este în evaluările propriilor sale performanțe;

c) măsura în care se constată o perfecționare a prestației ecopedagogice, de la o lecție la alta;

d) măsura şi modul în care îşi modifică, îşi perfecționează activitatea ecoeducațională în urma observațiilor primite.

2. Aprecierea deprinderilor de desfăşurare a activității ecoeducaționale – vizează stăpînirea unor „tehnici" de lucru legate, de exemplu, de elaborarea proiectelor de activitate didactică, a proiectelor ecopedagogice cu elevii, colegii, cu părinții, utilizarea tehnicilor de chestionare a elevilor, elaborarea materialului didactic, pregătirea şi desfăşurarea măsurilor ecoeducaționale extraclasă, extraşcoală.

3. Aprecierea gradului de integrare a deprinderilor de desfăşurare a activităților ecoeducaționale – se realizează prin simulări ale unor situații educaționale. Candidatului8 i se oferă descrieri, în scris, ale unor situații ecoeducaționale, despre care el va trebui să precizeze cum va acționa pentru a le face față, astfel sunt testate capacitățile sale de planificare, de structurare a cunoştințelor, comportamentului său general de luare a deciziilor; uneori i se oferă imagini cu situații din sala de clasă şi se urmăreşte ce observă, cum reacționează, ce inferențe face şi cum percepe aceste situații, cum reacționează la ele.

4. Aprecierea stabilității în obținerea performanțelor, a adaptabilității la condiții noi şi progresul personal – se realizează prin îmbinarea unor metode: analiza rezultatelor obținute de elevi la diferite evaluări, cercetarea aprecierilor primite de-a lungul timpului din partea persoanelor care l-au asistat la diferite activități, analiza parcursului profesional în perioadele anterioare ş.a.

Concluzia generalizatoare

Pentru evaluarea CEE în faza de asistare se urmăreşte: accesibilitatea, caracterul aplicativ şi formativ al activităților ecoeducaționale (formarea de competențe), gradul de comunicare dintre diriginte şi elev, atitudinea activă participativă a acestora, gradul de măiestrie pedagogică; iar în faza de evaluare să încurajeze: autoevaluarea lecției (ce s-a propus şi ce crede că i-a reuşit), aprecierea aspectelor pozitive (reuşite) ale activităților ecoeducaționale, iar în legătură cu aspectele mai puțin reuşite, cel care evaluează această activitate să demonstreze cum ar fi putut să lucreze mai bine la orele ecoeducaționale şi elevii clasei asistate, iar în final propuneri şi sugestii.

Foaie de resursă

✂ … mediul din perspectiva sistemică (pornind de la mediul apropiat: apa, aerul, solul, omul, animalele, plantele)

✂ … interdependența om - mediu

✂ … cauze şi manifestări ale degradării mediului

✂ … cultura ecologică

✂ … educație de şi pentru mediu

✂ … legislație ecologică

✂ … sfaturi ecologice / soluții ecologice

✂ … sărbători ecologice

✂ … Dicționar ecologic

✂ … materiale suplimentare ecologice

✂ … plante rare

✂ … animale rare

✂ … plante medicinale

Foaie de resursă

Conținutul Curriculuului la Dirigenție pentru clasele I-IV, 2007

Proiectarea anuală, semestrială

Proiectarea zilnică

Elaborarea proiectului didactic modern din perspectiva curriculară.

Metodologia organizării, realizării şi evaluării activităților ecoeducaționale: şedințe cu clasa, lecția de dirigenție, meditația didactică, activități extraclasă şi extrașcoală

Verbe şi operații mentale la deținerea competențelor ecologice.

Foia de resursă

Secvențe necesare și aplicabile la tema cu conținut ecologic (Internet)

Legislația ecologică în Republica Moldova - www.mewtrica.md

Sfaturi ecologice, Sărbători ecologice – www.salvaeco.org

Mic dicționar ecologic; Ce înseamnă Educația ecologică, Sugestii pentru profesori, Legislație, Proiecte/Planiri de lecții – www.ecoweb.ro

Soluții ecologice – www.ecomagazin.ro

Foaia de resursă

Etapa / Clasa	**cl.I**	**cl.II**	**cl.III**	**cl.IV**
OBIECTIVE DE REFERINȚĂ				

✂----------

Etapa / Clasa	**cl.I**	**cl.II**	**cl.III**	**cl.IV**
TEMA				

✂----------

Etapa / Clasa	cl.I	cl.II	cl.III	cl.IV
ACTIVITĂȚI EDUCAȚIONALE POSIBILE				

✂----------

Etapa / Clasa	cl.I	cl.II	cl.III	cl.IV
SUPORT ECOLOGIC				

✂----------

Etapa Clasa	cl.I	cl.II	cl.III	cl.IV
COMPETENȚE ECOLOGICE				

Foia de resursă

Nivelurile	Descrierea
I	Identificarea şi reproducerea cunoştinţelor funcționale (memorate)
II	Compararea - corelarea – combinarea – transferul cunoştinţelor memorate (date, idei, fapte, metode) de la activitatea dată, abordate interdisciplinar sau integrat
III	Rezolvarea de probleme în plan teoretic (exerciții didactice la clasă)
IV	Aplicații practice reale sub forma de creații intelectuale (modele, eseuri, proiecte, compuneri, materiale (confecționare, construire))

Foia de resursă

Etape posibile

Etapa **Clasa**	**cl.I**
OBIECTIVE DE REFERINȚĂ	- să cunoască diversitatea regnului animal şi locul / rolul lor în natură; - să manifeste respect pentru natura ținutului natal.
TEMA	**Animale mici şi mari**
ACTIVITĂȚI EDUCAȚIONALE POSIBILE	- convorbire pe marginea textului literar; - joc didactic de sectare şi diferențiere a animalelor după specie; - discuție despre animalele domestice şi sălbatice; - exerciții de recunoaştere după imagini a animalelor; - joc didactice de alimentare a obstacolelor de ocrotire şi protejare a animalelor.
SUPORT ECOLOGIC	Fauna ținutului natal Fauna exotică Animalele domestice Modul de deplasare, hrană, adăpost, mediul de viață Locul şi rolul animalelor în viața omului şi a naturii Animalele pe cale de dispariție din Republica Moldova Modalități de protecție şi menținere a animalelor

Etapa Clasa	cl.I
COMPETENȚE ECOLOGICE	- identificarea animalelor; - selectarea şi diferențierea animalelor; - reprezentarea animalelor după locul de trai, deplasare, modul de hrană; - explicarea rolului animalelor în natură; - determinarea animalelor ținutului natal prin comparare; - recunoaşterea animalelor pe cale de dispariție; - generalizarea acțiunilor de protecție şi îngrijire a animalelor.

Etapa Clasa	cl.II
OBIECTIVE DE REFERINȚĂ	- să cunoască plantele medicinale şi destinația lor în alimentație şi medicină; - să argumenteze rolul plantelor medicinale în menținerea sănătății.
TEMA	**Cafeneaua ecologică**
ACTIVITĂȚI EDUCAȚIONALE POSIBILE	- studiu de caz raportat la stabilirea sensului de „cafenea ecologică”; - producerea unor texte orale în baza recunoaşterii importanței plantelor medicinale; - studiu de caz raportat la stabilirea plantelor medicinale pentru prepararea băuturilor ecologice; - exerciții de pregătire a plantelor pentru ceai; - acțiuni de preparare a ceaiului ecologic.

Etapa / Clasa	cl.II
SUPORT ECOLOGIC	Plante medicinale Plante medicinale de cameră şi de cîmp, pădure, diversitatea lor în ținutul natal Rolul plantelor medicinale în viața şi sănătatea omului Reguli de colectare şi păstrare a plantelor medicinale Modalități de recunoaştere, ocrotire şi îngrijire a plantelor medicinale
COMPETENȚE ECOLOGICE	- perceperea sensului „ceai ecologic sănătos”; - descoperirea importanței plantelor medicinale pentru om; - reprezentarea speciilor de plante medicinale; - descrierea procesului de colectare şi pregătire a plantelor medicinale pentru prepararea ceaiului ecologic; - evaluarea unor situații concrete de pregătire a plantelor pentru ceai; - aplicarea tehnicii de preparare a ceaiului; - generalizarea importanței ocrotirii plantelor medicinale pentru om şi natură.

Etapa / Clasa	cl.III
OBIECTIVE DE REFERINȚĂ	- să argumenteze reguli de comportament adecvat situației; - să identifice valorile de participare şi responsabilitate; - să descrie propriile sale manifestări în situații cotidiene.
TEMA	**Miracolul aerului**

Etapa Clasa	cl.III
ACTIVITĂȚI EDUCAȚIONALE POSIBILE	- activități experiențiale despre însuşirile specifice aerului; - discuții cu privire la importanța aerului pentru mediu; - formulări de concluzii simple despre folosul adus de aerul curat necesar organismelor vii; - realizarea graficului T cu enunțarea manifestărilor necesare şi consecințele acestora la poluarea aerului; - joc didactic cu scop de luare a deciziilor în vederea combaterii poluării aerului; - elaborarea unei concluzii în vederea aprecierii stării ecologice a aerului în Republica Moldova.
SUPORT ECOLOGIC	Aerul – component al mediului (însuşiri, importanță în natură vie) Manifestări nefaste şi consecințele acestora la poluarea aerului. Combaterea poluării aerului în aspect comunitar şi personal Organisme şi legi de protecție a aerului Dicționar ecologic
COMPETENȚE ECOLOGICE	- observarea caracteristicilor aerului în mediul înconjurător; - descoperirea importanței aerului pentru mediu; - remarcarea unor concluzii despre folosul aerului curat pentru existența viului în mediu; - descrierea manifestărilor nefaste şi consecințele acestora la poluarea aerului; - elaborarea unor decizii de combatere a poluării aerului; - aprecierea stării ecologice a aerului în Republica Moldova; - realizarea conexiunii între rezultatele de apreciere a stării ecologice a aerului în RM şi la locul de trai.

Etapa **Clasa**	**cl.IV**
OBIECTIVE DE REFERINȚĂ	- să argumenteze reguli de comportament adecvat situației; - să identifice valorile de participare şi responsabilitate; - să descrie propriile sale manifestări în situații cotidiene.
TEMA	**Reciclare – Reutilizare – Reducere**
ACTIVITĂȚI EDUCAȚIONALE POSIBILE	- dezbateri cu privire la identificarea tipurilor de deşeuri; - exerciții de studiere a „Drumului deşeurilor”; - activități practice de colectare a deşeurilor din curtea şcolii şi sortare a lor; - activități de generare a ideilor de reutilizare a deşeurilor; - studiu de caz privind elaborarea de strategii de reciclare a deşeurilor; - formulări de concluzii despre modul de reînviere a lucrurilor folosite în viața cotidiană; - activitățile de generalizare şi particularizare.
SUPORT ECOLOGIC	Deşeurile menajere – surse de poluare a aerului Compoziț Ia deşeurilor şi tipurile de deşeuri Impactul lor asupra omului şi mediului Drumul deşeurilor Aplicarea formulei RRR Măsuri concrete în lupta contra poluării mediului Dicționar ecologic

Etapa Clasa	cl.IV
COMPETENȚE ECOLOGICE	- identificarea tipurilor de deşeuri menajere; - reprezentarea drumului deşeurilor menajere; - rezolvarea de probleme prin modelarea unor acțiuni practice de colectare a deşeurilor din curtea şcolii şi sortare a lor; - generarea ideilor de reutilizare a deşeurilor; - elaborarea de strategii de reciclare a deşeurilor; - adaptarea unor modalități de reînviere a lucrurilor folosite; - generalizarea şi particularizarea informațiilor despre eforturile comunității de reciclare – reutilizare – reducere a deşeurilor.

Ziua a II-a

8^{30} - 11^{00}

Tehnica *„Păianjenul”*

Obiectiv: a dezvolta coeziunea grupului

Timp: 30 min.

Materiale: nu sunt necesare

Desfăşurare: participanţii sunt rugaţi să stea în cerc cu faţa spre mijloc.

Fiecare trebuie să se ţină de mînă cu persoana de vizavi. Nu au dreptul să ţină de mînă colegul de alături şi trebuie să ţină de mînă două persoane diferite. După care ei vor încerca să dezlege păianjenul obţinut, să formeze un cerc neîntrerupt fără să dea drum mîinilor. După ce grupul s-a dezlegat se va încerca să se analizeze situaţia.

- Au fost oare lideri în grup care încercau să conducă activitatea?
- Cum vi s-a părut procesul?
- Sunt persoane care n-au izbutit să se dezlege? De ce?
- Ce v-a fost de ajutor pînă la urmă?

Tehnica *„Găseşte locul potrivit”*

Obiectiv: a trece în revistă etapele de formare a CEE

Timp: 30 min.

Materiale: fişe din foaia de resursă

Desfăşurare: Participanţii aranjaţi în grupuri de lucru vor examina conţinutul fişei din foaia de resursă. Pe fîşie sunt scrise etapele de formare a CEE (vezi anexa 15) şi complementare ale acestora „obiective operaţionale”, „conţinuturi”, „evaluare”.

Trainerul va solicita participanţilor să găsească locul acestor complementare potrivit etapelor analizate şi să emită unele judecăţi de rigoare.

Concluzie: În procesul de formare a CEE veţi avea nevoie de a cunoaşte şi verbe operaţionale ca indicatori unici în activitatea ecoeducaţională. Acestea sunt axate pe obiectivele curriculare la lecţiile de Dirigenţie cl.I-IV iar în baza lor veţi stabili că: ceea ce veţi preda, aceea va trebui să se înveţe şi tot aceea urmează să se evalueze. Deci locul obiectivelor operaţionale este în prima etapă Cunoştinţe ecologo-pedagogice şi a doua etapă Competenţe ecologice, iar cea de evaluare este în a treia etapă Comportamente / atitudini ecologice.

Astăzi, în etapa noastră de trening de formare a deprinderilor de formare a CEE vom însuşi şi noi unele competenţe specifice de educaţie ecologică a elevilor, în ordinea care aţi stabilit-o chiar Dumneavoastră.

Tehnica *„Verbe şi operaţii mintale la definirea competenţelor ecologice”*

Obiectiv: a cunoaşte etapele de structurare a operaţiilor mentale în formarea competenţelor ecologice la elevi

Timp: 30-45 min.

Materiale: foaia informativă, flip chart, markere

Desfăşurare: Participanţii aranjaţi în grupuri de lucru vor analiza foaia informativă cu verbe şi operaţii mentale la definirea competenţelor (vezi anexa 16) şi prin tehnica revizuirea circulară vor răspunde la întrebarea „Unde pot ajunge parcurgînd aceste 6 etape la formularea obiectivelor operaţionale?”. Răspunsurile se vor citi, cele mai însemnate răspunsuri se vor selecta şi scrie pe flip chart.

Concluzie:

Prin parcurgerea acestor etape la o activitate ecoeducațională se poate dovedi posibilitatea de a obține rezultatul preconizat al învățării sub formă de competență ecologică.

Cu ajutorul acestor verbe voi, diriginții, veți putea transforma obiectivele de referință în obiective operaționale, iar cu ajutorul acestor obiective operaționale, care vizează ce trebuie să ştie şi să ştie să facă elevul la sfîrşitul unei secvențe, activități, voi veți urma să elaborați sarcini didactice de formare la activitate a competențelor ecologice la elevi, în termeni de cunoştințe funcționale, prin exerciții de aplicare să le transforme în capacități şi comportamente sugerate de verbele operaționale ca indicatori care să asigure o predare, învățare şi o evaluare corespunzătoare.

Pauză 11^{00} – 11^{30}

11^{30}-13^{00}

Activități practice I parte

Obiectiv: a forma competențe de operaționalizare a obiectivelor de referință care să prevadă rezultatele aşteptate (competențe formate pe cele 6 niveluri de performanță)

Timp: 45 min.

Materiale: Curriculumul la Dirigenție cl.I-IV (2007), fişța cu verbe şi operații mentale în definirea competențelor (anexa 16), fişe de suport din foaia de resursă (anexa 17), foi A4, pixuri.

Desfăşurare: Participanții vor lucra conform grupurilor de lucru stabilite. Fiecare grup va avea pe masă un curriculum la Dirigenție cl.I-IV (2007), fişa cu verbe şi operații mentale în definirea competențelor (anexa 16), fişe de suport din foaia de resursă (anexa 17), foi A4, pixuri.

Trainerul propune grupurilor de participanți să-şi aleagă o clasă I, II, III, IV, la care vor lucra. Conform clasei alese vor selecta obiective de referință din curriculum, apoi vor iniția o operaționalizare a acestora conform verbelor din fişa din anexa 16. În ajutor, trainerul va propune participanților exemple concrete (anexa 17).

Etapa II

Obiectiv: a forma competența de selectare a conținutului ecoeducațional

Materiale: foi A4, pixuri, flip chart, markere

Timp: 15-20 min.

Desfăşurare: În baza competențelor stabilite, trainerul propune participanților să stabilească tematica activităților ecoeducaționale posibile de realizat în această cheie, care se vor scrie pe flip chart.

Exemple posibile:

cl.I – Vreau să fiu sănătos, Alimentația sănătoasă, Mănînc sănătos

cl.II – Grădini şi parcuri, Miracolul parcului, Edificii naturale

cl.III – Ocrotirea resurselor subterane, Ce zace sub pămînt, Adîncul pămîntului

cl.IV – Pescuit ecologic, Peştii în natură, De ce şi pentru ce există peştii

Tehnica Galaxiilor

Obiectiv: a forma competența de proiectare a demersului ecoeducațional din perspectiva selecției modelului de structurare a lecției de dirigenție

Timp: 30 min.

Materiale: foaia de resursă (anexa 18)

Desfăşurare: Trainerul va cere participanţilor să exprime spontan unele idei referitoare la selectarea modelului de structurare a lecţiilor de dirigenţie vizînd proiectarea demersului ecoeducaţional. Apoi va stabili împreună cu participanţii unele elemente de legătură. Pe baza acestor deduceri va propune participanţilor să examineze conţinutul anexei 18 şi să evidenţieze cuvinte-cheie, care au fost exprimate în dependenţă de un cuvînt-cheie considerat central (nucleul al galaxiei). Exemplu de cuvînt-cheie – interactiv, gîndire critică.

Concluzie: Analizînd ideile referitoare la selectarea modelului de structurare a lecţiei de dirigenţie vizînd proiectarea demersului ecoeducaţional putem evidenţia Modelul „Evocare – Realizarea sensului - Reflecţie" (ERR) – configurat ca un cadru de gîndire şi de învăţare propice dezvoltării gîndirii critice şi integrării creative a informaţiilor şi conceptelor.

13^{00}-14^{30} Prînzul

14^{30}-16^{00}

Demonstrarea utilizării strategiilor de lectură şi scriere pentru dezvoltarea gîndirii critice (DGC) la lecţiile de dirigenţie cu conţinut ecoeducaţional

Tehnica Nucleului

Obiectiv: a forma competenţa de selectare a tehnicilor de lectură şi scriere pentru dezvoltarea gîndirii critice la lecţiile de dirigenţie cu conţinut ecoeducaţional

Timp: 30-45 min.

Materiale: tabelul din foaia de resursă (anexa 19), pixuri, foaia de resursă (anexa 20)

Desfăşurare: Participanţii formează gruprui de lucru li numesc un lider al grului. Pe o foaie situată în centrul mesei de discuţie se va indica nucleul problemei (vezi anexa 19) unde participanţii vor face cît mai multe asociaţii (exemple de tehnici) cu domeniul de activitate ERR şi LSD (lectură, scriere, discuţie) sugerînd diferite tehnici şi căi de aplicare a acestora cu conţinut ecoeducaţional. Din mulţimea de exemple şi soluţii identificate, participanţii prin discuţie liberă trebuie să ajungă la un compromis privind modul de aranjare a acestora în raport cu nucleul problemei (anexa 19) dimensionîndu-le în coloane de exemple care intră în aceeaşi categorie. În final trainerul va propune pentru comparare un exemplu propriu de tehnici grupate conform nucleului propus (vezi anexa 20).

Tehnica imaginării I parte

Obiectiv: a forma competenţa de a aplica în situaţii concrete ecoeducaţionale tehnicile DGS

Timp: 60 mon.

Materiale: foaie de resursă (anexa 17,19, anexa 20, 21), foi A4, pixuri

Desfăşurare: participanţii vor rămîne în aceleaşi grupuri de lucru. Trainerul va propune să examineze materialele folosite anterior la trainingul din ziua a doua şi anume tematica activităţilor ecoeducaţionale şi tabelul cu competenţe ecologice / obiective operaţionale din anexa 17. De asemenea să studieze conţinutul strategiilro DGC cu tehnici propuse pentru fiecare grup de lucru din anexa 21 şi să selecteze cîte 3 tehnici pentru modelul ERR, tema aleasă, pentru competenţele care urmează să le formeze în baza obiectivelor operaţionale din anexa 17.

În prima etapă de lucru participanţii vor fi direcţionaţi să formuleze „dorinţe" în termeni de: „Cum ar fi …", „Cum aş putea …", „Mi-aş dori …" la tema aleasă spre formarea competenţelor ecologice să aplic tehnicile DGC.

În a doua etapă, grupul va continua să acţioneze într-o manieră care să nu-l constrîngă şi se vor exprima „dorinţe" la nivelul rezultatelor produse de anumite rezolvări. Se vor accepta formulări de genul: „Ar fi excelent să realizăm obiectivul X, dar nu ştim încă în ce fel o vom face".

În următorul pas, grupurile vor încerca (folosind toate modalităţile de expresie şi fără a respinge vreo idee) să identifice posibile soluţionări pentru obiectivele evidenţiate în fazele anterioare. Din multitudinea de idei obţinute, fiecare grup le va alege pe cele pe care le consideră mai interesante. Se vor folosi formulări de genul: „Mie îmi place mai mult propunerea / ideea X". Aceste alegeri vor fi împărtăşite în cadrul grupului.

În etapa următoare membrii grupului vor exprima cu propriile cuvinte ce au înţeles din fiecare dintre ideile selecţionate – în cazul că ideea în cauză nu a fost propusă chiar de cel care parafrazează; ei vor fi completaţi ori contrazişi de participanţii care au propus iniţial ideea. Din combinarea unor puncte de vedere diferite, dar favorabile aceluiaşi subiect se va ajunge să se evidenţieze multiple aspecte ale situaţiilor / rezolvărilor semnalate (chiar se recomandă ca în perioda de alegere individuală a ideilor celor mai atractive să se impună o constrîngere conform căreia participanţii nu au voie să-şi aleagă propriile idei, ci trebuie să selecţioneze una sau mai multe dintre ideile propuse de alţi membri ai grupului).

Soluţiile vor fi definitivate, în final, prin formulări de tipul: „Ceea ce vom face, va fi …".

16^{00}-16^{30} Pauză

16^{30}-18^{00}

Tehnica Rolestorming I parte

Obiectiv: a forma competenţa de elaborare a strategiilor DGC şi aplicarea acestora în practica ecoeducaţională

Timp: 45-50 min.

Materiale: foi de resursă din anexa 17, 19, 20, 21

Desfăşurare: participanţii vor lucra în aceeaşi componenţă a grupurilor formate. Trainerul va cere participanţilor să-şi pună pe masa de lucru conţinutul ecoeducaţional (temele), competenţele ecologice (anexa 17), modelul de structurare a activităţilor ecoeducaţionale (anexa 19), strategiile DGC (anexa 20) şi conţinutul strategiilor DGC (anexa 21). Apoi trainerul va sugera participanţilor că-şi vor asuma rolul de diriginte pentru sporirea nivelului de producere a soluţiilor în elaborarea strategiilor DGC în procesul de proiectare a lecţiilor de dirigenţie cu conţinut ecoeducaţional vizînd modelul ERR.

Pentru procesul de generare a ideilor se va folosi tehnica brainstorming unde fiecare membru al grupului îşi va asuma identitatea de diriginte şi va emite idei, făcînd apel la identitatea sa. De exemplu: „Eu aş sugera că în etapa de evocare pentru determinarea subiectului lecţiei aş folosi tehnica Citate despre …", „pentru a răspunde la întrebarea ce ştiu despre acest subiect aş folosi tehnica tabelul trăsăturilor semantice" etc.

Se va urmări ca membrii grupului să-şi schimbe rolurile pentru a putea vedea problema din mai multe unghiuri de vedere.

A II-a parte

Timp: 45-50 min.

Desfăşurare: Din ideile emise de participanţi se va selecta variante optimal-aplicabilă a fiecărui grup, apoi trainerul va propune participanţilor să numească un reprezentant al grupului care va juca rolul de diriginte, iar ceilalţi participanţi se vor conforma rolului de elevi în situaţia creată.

În final se vor elucida competenţele ecologice care pot fi formate în urma aplicării acestor strategii ecoeducaţionale.

Tema pentru acasă

Obiectiv: a forma competenţa de implementare a tehnologiilor de informaţie şi comunicare (TIC) la lecţiile de dirigenţie cu conţinut ecoeducaţional

Timp: 20-30 min.

Desfăşurare: Fiecare participant va studia conținutul fişei din foaia de resursă (anexa 22). La dorința participanților se vor expune pe marginea conținutului propus, completînd cu exemple concrete din experiența personală.

La finele activității trainerul va propune participanților pentru acasă să prezinte ce activități de informare şi comunicare (TIC) pot fi aplicate sau deja sunt de ei aplicate la lecțiile de dirigenție cu conținut ecoeducațional.

Foia de resursă

Cunoştinţe ecologo-pedagogice

Competenţe ecologice

Comportamente / atitudini ecologice

- Obiective operaţionale
- Conţinuturi
- Evaluare

Foia de resursă

Verbe şi operații mentale de avut în vedere la definirea competențelor pentru Republica Moldova

În activitatea de definitivare a sistemului de competențe transversale/transdisciplinare, se va pornit de la o diferențiere cît mai fină a etapelor unui proces de formare - învățare, care vizează şase etape de structurare a operațiilor mentale: percepție, interiorizare, construire de structuri mentale, transpunere de limbaj, acomodare internă, adaptare externă.

Acestora le corespund categorii de competențe organizate în jurul cîtorva verbe definitorii, ce exprimă complexe de operații mentale, precum:

1. Receptarea, care poate fi concretizată prin:

- Identificarea de termeni, relații, procese
- Observarea unor fenomene, procese
- Perceperea unor relații, conexiuni
- Nominalizarea unor concepte
- Culegerea unor date din surse variate
- Definirea unor concepte.

2. Prelucrarea primară (a datelor), care poate fi concretizată prin: Compararea unor date, stabilirea unor relații Calcularea unor rezultate parțiale Clasificări de date Reprezentarea unor date Sortarea-discriminarea Investigarea, descoperirea, exploatarea Experimentarea.

3. Algoritmizarea, care poate fi concretizată prin: Reducerea la o schemă sau an mode! Anticiparea unor rezultate Reprezentarea datelor Remarcarea unor invariați

Rezolvarea de probleme prin modelare şi algoritmizare.

4. Exprimarea, care poate fi concretizată prin:

- Descrierea unor stări, sisteme, procese, fenomene
- Generarea de idei
- Argumentarea unor enunțuri
- Demonstrația.

5. Prelucrarea secundară (a rezultatelor), care poate fi concretizată prin: Compararea unor rezultate, date de ieşire, concluzii Calcularea, evaluarea unor rezultate Interpretarea rezultatelor Analiza de situații Elaborarea de strategii

6. Transferul, care poate fi concretizat prin:

- Aplicare în alte domenii
- Verificarea unor rezultate
- Optimizarea unor rezultate
- Transpunurea într-o altă sferă
- Negocierea
- Adaptarea şi adecvarea la context.

7. Integrarea, care poate fi concretizată prin:

Relaționarea între diferite idei, tipuri de reprezentări, între reprezentare şi obiect

- Generalizarea şi particularizarea
- Integrarea unor idei, fenomene, domenii
- Realizarea de conexiuni între rezultate
- Sistematizarea.

Foaie de resursă

Clasa I

Obiective de referință
Să recunoască comportamentele sănătoase şi pe cel de risc
Competențe ecologice / obiective operaționale
1.Identificarea alimentelor ecologice. 2. Clasificarea alimentelor ecologice. 3. Reprezentarea caracteristicilor alimentației sănătoase. 4. Generarea de reguli de alimentare sănătoasă. 5. Compararea grupurilor de alimente sănătoase. 6. Negocierea alimentației incorecte. 7. Particularizarea unor sfaturi şi reguli de alimentare ecologică în promovarea sănătății omului.

Clasa II

Obiective de referință
Să manifeste interes pentru natura înconjurătoare
Competențe ecologice / obiective operaționale
1.Identificarea persoanelor care creează grădini, parcuri, scuaruri. 2.Descoperirea edificiilor naturale în oraşul Chişinău. 3.Remarcarea locului şi rolului edificiilor naturale pentru om, în natură, în urbă. 4.Demonstrarea unor acțiuni de creare a parcului. 5.Compararea elementelor de creare a parcului, grădinii, scuarului. 6.Aplicarea planului8 în activitatea de creare a parcului, grădinii, scuarului. 7.Generalizarea acțiunilor de odihnă şi comportare în grădini, parcuri, scuaruri.

Clasa III

Obiective de referință
Să identifice valori de participare şi responsabilitate
Competențe ecologice / obiective operaționale
1.Nominalizarea zăcămintelor naturale. 2.Descoperirea exemplelor de zăcăminte naturale specifice ținutului natal. 3.Remarcarea unor zăcăminte naturale utilizate pentru existența omului. 4.Descoperirea zăcămintelor naturale extrase din RM. 5.Analiza de situații a numărului de zăcăminte naturale examinînd natura harta resurselor subterane în RM. 6.Negocierea modului de folosire a resurselor naturale şi protecția acestora pentru generațiile viitoare. 7.Particularizarea măsurilor de protecție a mediului geologic din RM.

Clasa IV

Obiective de referință
Să aprecieze manifestări de comportament ecologic
Competențe ecologice / obiective operaționale
1.Perceperea relațiilor om-natură (apă, peşti). 2.Sortarea speciilor de peşti din bazinele acvatice ținutului natal. 3.Reprezentarea caracteristicilor peştelui ca amfibie – organism viu. 4.Argumentarea cauzelor de scădere considerabilă a rezervelor de peşti. 5.Analiza de situații care duc la scădere rezervelor de peşte. 6.Negocierea unor reguli de pescuit ecologic. 7.Integrarea competențelor însuşite prin acțiuni concrete de evaluare a acestora.

STRATEGII DIDACTICE orientări generale (metodologice)

Specificul componentei metodologică constă în caracterul preponderent interactiv al strategiilor didactice. Metodologia curriculumului pentru învățământul primar se caracterizează prin următoarele axiome:

- **educația este centrată pe copil şi nu pe materie,** aceasta urmînd să îndeplinească sursa de atingerea competenților specificate;
- **şcoala să asigure şanse egale fiecărui** copil normal dezvoltat; să promoveze un învățământ diferențiat şi de instruire în ritm propriu prin folosirea diferențială a timpului;
- **alternanța** adecvată celor trei forme de organizare a activităților de instruire şi educație în clasă (globală, pe grupe, individuală) să permită ca instruirea să se producă prin activitatea propriu-zisă a celui care învață. Deoarece, numai în acest caz, elevul devine subiectul propriei dezvoltări, a propriei formări ca personalitate;
- **utilizarea metodelor active** şi a celor adecvate disciplinei: metoda învățării prin descoperirea dirijată (acceptînd mai mult întrebările deschise), metoda de situații problematizate şi, parțial, metoda experiențelor.

In principiu, sistemul procesului de predare - învățare are baza „pedagogia învățării depline" (Bloom) şi modulare (R. Titone) Proiectarea demersurilor se recomandă a fi realizată din perspectiva selecției modelului de structurare a activităților.

1. Modelul învățării secvențiale a cunoştințelor în lecție *(ISC),* (R.M. Gagne (1968) este fundamentat pe următoarele evenimente ale instruirii: *captarea atenției; informarea elevilor despre obiectivul urmărit; stimularea reactualizării cunoştințelor învățate anterior; prezentarea materialului-stirnul; asigurarea „dirijării învățării"; obținerea performanței; asigurarea feed-back-ului pentru corectitudinea performanței; evaluarea performanței; intensificarea proceselor de retenție şi de transfer.*

Evenimente instrucționale nu se produc invariabil, în această ordine strict, selecția fiind în deplină concoranță cu tipul lecției, obiectivele prevăzute precum şi finalitățile urmărite.

2. Modelul de structurare a lecției „Ştiu - Vreau să ştiu - Am învățat" *(Know - Want to know - Learned* sau K-W-L), (Donna Ogle, 1986, p. 564-570) Semnificația inițialelor K-W-L este explicitată prin întrebările: *Ce ştiu? - Ce vreau să ştiu? - Ce am învățat?* Acest model este structurat în cinci *etape* în care se evidențiază clar situația de plecare (ceea ce ştiau elevii), aspectele pe care doresc să le cunoască în timpul activității (consemnate în rubrica *Vreau să ştiu)* şi ceea ce au dobândit prin procesul de învățare (idei consemnate în rubrica *Am învățat).*

1. Ce ştiu despre subiect?	**2.Ce vreau să ştiu?**	**3. Învățarea noilor conținuturi**	**4. Ce am învățat?**	**5. Ce altceva aş dori să aflu despre subiect?**

3. Modelul „Evocare - Realizarea sensului - Reflecție" (ERR), (J. L. Meredith, K. S. Steele, 1995) configurat ca un cadru de gândire şi de învățare propice dezvoltării gândirii critice şi integrării creative a informațiilor şi conceptelor. Această structură integrată de predare-învățare oferă o concepție despre instruire şi un mecanism de organizare a activității în orice situație de învățare sau într-o lecție şi se fundamentează pe următoarele întrebări:

1. Evocarea	2.Realizarea sensului	3. Reflecția
Care este subiectul? Ce ştiu deja despre el? Ce aştept, vreau şi/sau ar trebui să aflu despre el? De ce trebuie să aflu aceste lucruri?	Ce înțeleg din aceste informații noi?	Ce am aflat? Ce mi se pare mai important? Ce semnificație au pentru mine noile achiziții? De ce cred asta? Cum integrez noile achiziții în sistemul celor dobîndite anterior?

Foaia de resursă

Domeniul de activitate	EVOCARE	REALIZAREA SENSULUI	REFLECȚIE
LECTURA			
SCRIERE			
DISCUȚIE			

Foia de resursă

Pentru a oferi demersului instructional interactivitate şi eficienţă este recomandabilă utilizarea strategiilor de lectură şi scriere pentru dezvoltarea gîndirii critice (LSDGC). Astfel, aplicarea unei tehnologii didactice este condiţionată de calitatea ei, de caracterul deschis, dinamic care-i permite să răspundă la schimbările intervenite în sistemul educaţional, să se raporteze cît mai adecvat la înnoirile sistemului de învăţămînt, de exemplu, trecerea de la sistemul de obiective la cel de competenţe.

Domeniul de activitate	**Evocare**	**Realizare a sensului**	**Reflecţie**
Lectură	Citate Jurnalul dublu Jurnalul triplu Mîna oarbă Reacţia cititorului	Interogarea multiprocesuală Interviul în trei trepte Lectura ghidată Lectura intensivă Lectura împotrivă Lectură în perechi. / Rezumate în perechi Mozaic Predarea complementară SINELG	în căutarea autorului Jurnalul triplu Revizuirea circulară
Scriere	6 De ce? Argument în patru paşi Argumente pe cartele Asocieri forţate Asocieri libere Bliţ Brainwriting Citate Graffiti Graficul T Lanţuri asociative Pagina de jurnal Scriere liberă	Cercetarea împărtăşită Consultaţii în grup Cubul Eu cercetez Lasă-mi mie ultimul cuvînt! Maratonul de scriere Presupune-ea prin termeni	Cinquain Eseu Jurnalul reflexiv Manuscrisul pierdut Masa rotundă
Discuţie	Brainstorming Clustering Diagrama Venn Generalizarea categorială Graficul conceptual Linia valorii Secvenţe contradictorii Tabelul trăsăturilor semantice	Colţuri Consultaţii în grup Controversa academică Controversa constructivă Discuţia ghidată Pălării gînditoare Pixuri în pahar Pînza discuţiei	Debate Diagrama Venn Intra-act-ul Roata / Cercul Turul galeriei

N.B.! Majoritatea tehnicilor sînt interşanjabile, depinde de proiectul demersului didactic.

Foia de resursă

BRAINSTORMING-UL

Repere

Cuvîntul provine din elementele engleze brain - creier şi storm -furtună: în traducere fidelă ar însemna furtună în creier.

Esența brainstorming-ului constă în separarea intenționată a actului imaginației de faza gîndirii critice. Brainstorming-ului i se mai spune asalt de idei, evaluare aminată, marele da.

Regulile brainstorming-ului:

Aprecierile critice sînt interzise.

Nimeni nu are voie să facă observații negative sau negativiste, să conteste, să pună la îndoială ideea lansată sau valabilitatea ei.

Imaginația trebuie să fie lăsată în voia ei. Pentru moment, orice idee trebuie acceptată, chiar dacă vă pare extravagantă. Este mai uşor să se revină ulterior la o idee deja lansată, pentru a o perfecta, decît să se găsească o idee originală.

Ideile trebuie să fie multe.

La început, vin cele mai banale şi neoriginale idei, răspunsurile cele mai uzuale la întrebările puse. Trebuie să perseverăm, căutînd şi sugestii neobişnuite, proaspete.

Se încurajează ideile derivate, combinările şi asociațiile

neobişnuite, cele care vin să amelioreze o idee anterioară. Un răspuns sau o idee a unuia îi poate sugera altuia o idee, o soluție ingenioasă şi trebuie stimulată inspirarea din ideile deja lansate. Se va reclama participanților să combine 2-3 idei, pentru a obține una nouă. Succint, regulile brainstorming-ului de grup pot fi formulate astfel:

Nu criticați ideile celorlalți, nu vă autocenzurați ideile!

Dați frîu liber imaginației!

Lansați cît mai multe idei!

Preluați ideile celorlalți şi perfecționați-le!

Organizarea şi desfăşurarea unei şedințe de brainstorming:

- Şedința de brainstorming trebuie să aibă un moderator (conducătoL instructor, animator, facilitator) şi un secretar.
- Aşezarea în sală se va face în cerc sau în jurul unor mese, astfel ca toți participanții să se perceapă vizual.
- Se enunță problema care va fi pusă în discuție, sugerîndu-se soluții pentru rezolvarea ei.
- Secretarii notează toate intervențiile, nu neapărat mot-a-mot , ci ideea, propunerea: chiar şi repetările, chiar şi soluțiile care li se par inutile, absurde. înregistrarea nu trebuie să omită nimic din ideile enunțate.
- Intervențiile verbale se vor face în formă de enunțuri scurte, demonstrarea şi detalierea se vor face ulterior.
- Nu se notează numele participanților care au lansat ideile.
- Intervențiile verbale care produc blocaje sînt sancționate de către facilitator.
- Moderatorul are grijă să scoată grupul din impas prin unul din procedeele: plasează o idee proprie, dă cuvîntul celor care au tăcut, oferă cîteva minute de concentrare individuală etc.

Notă: dacă realizăm un brainstorming în perechi, nu în grup, repartizarea funcțiilor nu mai este necesară.

Aplicare

Profesorul expune regulile brainstorming-ului (sau le aminteşte doar) şi formulează problema. Apoi, are grijă să se respecte regulile 41 să-i mobilizeze pe cît mai mulţi copii să se pronunţe. Sarcina pe care îşi va propune-o va fi să-i stimuleze pe cei mai timizi, să-i încurajeze; la fel, va şti să limiteze tendinţele unora de a monopoliza discuţia.

BRAINWRITING-UL

(Brainstorming scris)

Avantajele bra/nwr/f/ng-ului rezidă în următoarele:

Este mai profund decît cel oral;

Angajează plenar şi pe cei timizi, avînd avantajul concentrării individuale ;

Nu grăbeşte participanţii;

Oferă o gamă de idei inspirate, în lanţ, una din alta.

Regulile brainwriting-ului:

- Participanţii stau în jurul unei mese;
- Se enunţă problema;
- Fiecare participant primeşte o foaie albă, iar pe masă mai este una în plus;
- Fiecare scrie pe foia lui o idee care ar putea facilita rezolvarea problemei;
- După ce a scris, cel care o face primul pune foaia lui pe masă şi, luînd foia albă de pe masă, scrie altă idee.
- Cel care a terminat al doilea, îşi pune şi el foia, ia foia primului şi desfăşoară în continuare ideea deja lansată. Jocul poate continua pînă la epuizarea tuturor ideilor.

BRAINSKETCHING-UL

(Brainstorming cu schiţe)

Avantajele brainsketching-ului:

Sînt cumulate valenţele muncii individuale cu ale efectului de grup.

Se asigură detalizarea, aprofundarea ideilor.

Se activează inteligenţa spaţială, nu doar cea lingvistivă.

Regulile brainsketching-ului:

- Se anunţă problema şi se discută cu toată clasa, fără a se oferi soluţii;
- Se împarte clasa în grupuri de cîte 4-6 elevi;
- Fiecare elev desenează o schiţă a modului în care vede el rezolvarea problemei Se lucrează individual, în tăcere, 5-10 minute.
- Se deplasează foile spre vecinii din dreapta, cîteva runde. Fiecare modifică sau completează, dacă vrea.
- Schiţele sînt colectate şi evaluate.
- Se poate dezvolta o schiţă, iar grupul dezvoltă soluţia finală, la nevoie luînd şi elemente din alte schiţe

INTEROGAREA MULTIPROCESUALĂ

Repere

Orice demers didactic , la fel ca orice discuție, dezbatere, cercetare implică şi formularea unor întrebări. Măiestria de a lansa o întrebare adecvată situației şi de a o valorifica din plin - tehnică ce stă la îndemîna profesorului - se va completa, pe măsură ce elevii vor asimila şi ei diverse tehnici de formulare a întrebărilor.

Tipuri de întrebări

- întrebările literale cer informații exacte şi răspunsurile pot fi găsite în text. Elevul trebuie doar să repete ceea ce s-a afirmat deja, pentru a răspunde corect. Aceste întrebări reclamă un efort minim din partea elevului, dar riscurile de a da un răspuns greşit sînt mari anume pentru acest tip de întrebări este certă limita dintre corect - greşit.
- întrebări de traducere Reclamă o modificare a informației, o restructurare a ei în imagini diferite. Textul verbal lecturat se va completa prin întrebări de felul Ce ați văzut? Ce ați auzit? Ce ați simțit ? etc. Aceste întrebări creează o nouă experiență senzorială, care trebuie tradusă în limbaj verbal. Şi traducerile propriu-zise dintr-un idiom în altul se pretează, în linii mari, acestui tip de întrebări.
- întrebări interpretative Cer descoperirea conexiunilor dintre idei, fapte, definiții, valori. Elevul trebuie să-şi dea seama cum se leagă diverse concepte pentru a avea un sens. Aceste enunțuri interogative se vor structura pe relevarea unor legături şi îndemnul de a le argumenta:

  De ce credeți că domnul Goe se duce la Bucureşti anume de Zece Mai?

  Care sînt, după părerea dvs., cauzele comportamentului bunicii în finalul textului?

  Rolul întrebărilor interpretative este foarte mare pentru studiul oricărei discipline şcolare, căci interpretarea este, de fapt, înțelegere.
- întrebări aplicative Oferă posibilitatea de a rezolva probleme autentice, probleme de logică sau de a dezvolta raționamentele dintr-un text. Răspunsurile la acest fel de întrebări cer o racordare a modalității de a gîndi logic la diferite probleme şi situații din viața cotidiană.
- întrebări analitice Se formulează pentru a cerceta în profunzime problema sau textul literar, examinîndu-le din unghiuri de vedere diferite. Prin formularea acestui tip de întrebări (gen Există şi alte opinii privind cazul descris? V-au convins argumentele autorului? etc), profesorul creează oportunitatea de a vedea lucrurile din diverse perspective, de a analiza minuțios problemele şi de a-şi expune logic argumentele şi contraargumentele.
- întrebări sintetice încurajează rezolvarea creativă, nestandard a problemelor. Pentru a răspunde la întrebările sintetice, elevii vor face apel la toate cunoştințele pe care le au şi la experiență, vor oferi scenarii alternative de soluționare a problemelor. întrebările de tipul Ce ar fi putut face personajul...? Cum s-ar fi dezvoltat subiectul dacă ...? Obligă elevul să se implice personal şi să propună o soluție, fără să o aibă de gata.
- întrebări evaluative Reclamă aprecieri din partea elevilor, urmînd ca ei să dea calificativele bun / rău, corect / greşit, în funcțiile de standardele definite chiar de dînşii şi cu referire ia un subiect studiat. Abordarea unor întrebări evaluative îi dă elevului posibilitatea de a-şi personaliza procesul de învățare, de a-şi însuşi cu adevărat noile idei şi concepte. Sînt aplicabile atît pe texte literare, cît şi pe lucrări ştiințifice.

Aplicare

Privită ca tehnică ulterioară lecturii şi racordată la un text literar, interogarea multiprocesuală apare ca o eşalonare firească a întrebărilor, printre care nu domină un tip, iar întrebările literale sînt abordate doar pentru ca să ne convingem că textul a fost citit atent şi conținutul a fost înțeles.

Profesorul îşi elaborează apriori o listă de întrebări, prin care cuprinde tot spectrul de formule interogative şi le aranjează într-o ordine logică.

Profesorul enunță cîte o întrebare, îndemnîndu-i pe elevi să caute răspunsuri prin descifrarea textuiu], le permite să revină la text.

Elevii participanți la discuție vor avea posibilitatea să răspundă cît mai amplu şi cît mai complet la întrebări, iar profesorul nu va căuta un singur răspuns corect şi nu va grăbi demersul didactic. Abordarea firească a întrebărilor şi atmosfera de discuție, nu de examen sau de interogatoriu va da demersului un avantaj în ceea ce priveşte atingerea obiectivelor formative şi atitudinale.

Consecutivitatea întrebărilor - de la literale la evaluative - trebuie respectată, dat fiind că ea reflectă ordinea firească a operațiilor intelectuale. Se recomandă utilizarea cît mai largă a verbelor din taxonomia lui Bloom în itemi şi formule interogative.

Obiectivul ascuns al implementării tehnicii de interogare multiprocesuală pe un text literar / metaliterar este dezvoltarea spiritului de observație, formarea abilității de a descifra un text literar şi de a scrie despre el (tot genul de comentarii). în ultimă instanță, elevul se va obişnui să pună el diferite întrebări (şi să şi le pună sie).

În cazul aplicării consecvente a acestei tehnici, rezultatul va fi chiar l abilitatea elevilor de a formula întrebări nestandard, de a examina textul literar şi realitatea în ansamblu în cheie de interogare multiprocesuală.

CLUSTERING

Repere

Clustering-ul este o modalitate de organizare grafică a informației ce provine dintr-un brainstorming nelinear, utilă pentru evocare şi pentru reflecție. Prin acumulare şi prezentare grafică a informației, se creează posibilitatea de a crea asociații noi, se stimulează procesul de gîndire, iar elevii se informează asupra unor cunoştințe şi conexiuni ce există între realii şi concepte.

Aplicare

Profesorul descrie activitatea (formulează subiectul) şi prezintă etapele acumulării. Este important ca tema să fie de interes comun şi cunoştințele elevilor vs subiectul enunțat să fie suficiente pentru acumulare. De exemplu, pornind de la ideea de literatură, profesorul poate conta pe un spectru de cunoştințe despre arta cuvîntului.

După ce tehnica va fi asimilată, profesorul o va aplica drept una de colaborare, dînd posibilitate perechilor, grupurilor mici sau echipelor să structureze informația actualizată prin acumulare.

Instrucțiunile care se dau participanților sînt elementare:

- Scrieți un cuvînt sau o propoziție-nucleu în mijlocul unei paqini sau table.
- Înregistrați cuvinte sau sintagme care vă vin în minte în legătură cu tema respectivă.
- Pe măsură ce scrieți cuvintele, trasați linii între ideile care se leagă în vreun fel.
- Scrieți pînă se epuizează timpul sau ideile.
- Căutați să relevați cît mai multe idei şi cît mai multe conexiuni.

GRAFICUL T

Repere

Pentru sistematizarea informației după discuție sau după lectură, se poate utiliza un tabel cu două coloane simetrice, conținînd în stînga partea afirmativă a binomului: da, bine, pro, forte, prioritate, iar în dreapta - partea negativă a binomului, nu, contra, puncte vulnerabile, slabe.

Aplicare

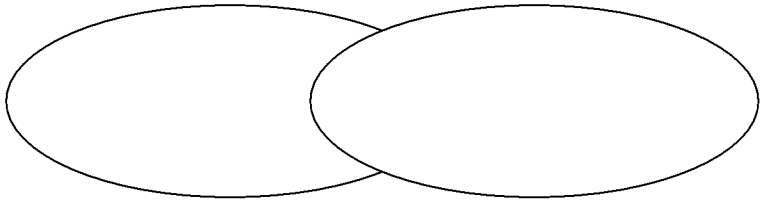
Profesorul formulează un subiect susceptibil discuției şi afişează sau desenează tabelul.

Elevii discută în perechi sau în echipe şi completează iniţial, pe foi sau în caiete, ambele aripi ale T-ului;
Argumentele se listează în clasă, aranjîndu-se simetric;
Discuţiile continuă şi în timpul completării tabelului.

DIAGRAMA VENN

Repere

Diagrama Venn este o tehnică de organizare grafică a informaţiei, rezultînd din discutare a două şi mai multe idei / texte , care au afinităţi şi deosebiri. Informaţia se prezintă prin două sau mai multe cercuri, care se suprapun parţial, raportat la măsura coincidenţei / diferenţei. Tehnica activizează mai multe inteligenţe şi dezvoltă gîndirea analitică. Respectiv, deja construită, diagrama devine reper pentru dezvoltarea subiectului.



Aplicare

Profesorul formulează un subiect care se pretează discuţiei şi comparaţiei cu un alt subiect, deja cunoscut. Individual, în perechi sau în echipe, elevii desenează cercurile şi scriu textul / cuvintele necesare. Suprafaţa comună este haşurată şi pe ea se scriu afinităţile. Urmează un comentariu oral pentru fiecare divergenţă în reprezentarea grafică.

SINELG

Repere

SINELG - sistem interactiv de notare pentru eficientizarea lecturii şi a gîndirii - este o tehnică de lectură interogativă / analitică a unui text, lectură care se operează la etapa de realizare a sensului, după ce, în cadrul evocării, s-au actualizat unele informaţii. De exemplu, în tehnica brainstorming, gîndeşte - perechi - prezintă, clustering etc. comunitatea de instruire şi-a etalat cunoştinţele sumare în legătură cu un subiect enunţat. SINELG este un mijloc de monitorizare a înţelegerii textului.

Aplicare

Pregătindu-şi elevii pentru SINELG, profesorul va ghida discuţia prin intervenţii şi formulare de întrebări, care vor scoate în evidenţă informaţii adiacente celor din text.

După etapa evocării, profesorul dă instrucţiunile pentru SINELG:

1. Citiţi atent textul.
2 Puneţi un V pe margine, dacă informaţia citită confirmă ceea ce ştiaţi sau credeaţi că ştiţi.
2 Puneţi un "-" pe margine, dacă o informaţie pe care aţi citit-o contrazice sau diferă de ceea ce ştiaţi sau credeaţi că ştiţi.

2 Puneți un "+" pe margine, dacă o informație pe care ați citit-o este
nouă pentru dvs.
2 Puneți un "?" pe margine, dacă informația pare confuză şi reclamă o documentare suplimentară.
În aceeaşi ordine, se poate lucra pe un text de dicționar, bunăoară, un dicționar explicativ, enciclopedic, bilingv etc.
În cadrul evocării, elevii sînt rugați să presupună ce cuvinte sînt incluse în dicționar la un anumit interval, ce sensuri au unele cuvinte polisemantice, ce expresii trebuie să fie incluse în articolul respectiv.
în procesul lecturii, elevii aplică aceleaşi semne ale SINELG-ului.
După ce se încheie lectura, textul citit se va analiza din perspectiva semnelor aplicate pe margini. Fireşte, se va insista asupra semnelor "-" şi"?".
Pentru monitorizare se va completa un tabel

V	+	-	?

Urmează o discuție despre presupuneri / cunoştințe anterioare şi confirmări / infirmări. Oricare ar fi discuția, e important ca ea să fie calmă, agreabilă, iar atmosfera - propice învățării.

LECTURA INTENSIVĂ

Repere

Lectura intensivă este o tehnică de lucru pe textul ştiințific şi are drept obiectiv formularea unor întrebări la care se va căuta un răspuns în timpul citirii, "tehnica respectă etapele-cadru şi în faza pregătitoare -evocare - se stabileşte o sarcină ce ar foca'iza atenția participanților asupra materialului ulterior. Spectrul de strategii posibile pentru evocare este vast, ele pot fi combinate.

La finele evocării, profesorul s-a documentat asupra cunoştințelor actuale ale elevilor la subiectul respectiv şi a pregătit terenul pentru realizarea sensului.

Urmează realizarea sensului - lectura parțială a textului, care nu durează mai mult de 15-20 min., după care se verifică :

a) Dacă s-a atestat răspunsul la întrebări;

b) Dacă informația din text coincide cu ideile anterioare ale elevilor.

Activitățile se reiau în aceeaşi consecutivitate pentru următorul fragment (următoarele fragmente), modificîndu-se doar tehnica de evocare şi reflecție.

Aplicare

Profesorul pregăteşte un text ştiințific şi îl împarte în cîteva fragmente, astfel ca lecturarea fiecăruia să nu depăşească limita de 15-20 min., dar şi să se păstreze structura logică a textului

A. Se realizează un exercițiu de evocare, cum ar fi : în tehnica GPP
faceți o listă a obiectelor..

Elevii îşi prezintă listele (2-3), se discută pe marginile acelor liste. Avînd la îndemînă lista elaborată, elevii ascultă lectura textului. După lectură, elevii îşi revăd listele Se discută şi se generalizează ce s-a învățat din lectură.

B. Se recurge din nou la evocare, prin care se urmăreşte etalarea altor presupuneri. Procedura se repetă.

LECTURA GHIDATĂ

Repere

Lectura ghidată este o tehnică de lucru pe un text narativ, care nu a fost citit anterior de elevi şi care, prin subiectul lui captivant, trebuie să-i motiveze să facă diverse presupuneri. Dimensiunile textului trebuie să fie rezonabile pentru a se realiza lectura ghidată la o activitate şi, la fel, trebuie să fie posibilitatea de a fragmenta şi de a citi pe rînd pasajele textului. Activitatea se va subordona obiectivului de a-i face pe elevi cititori pasionați şi de a le forma abilități de analiză şi reflecție critică.

Aplicare

Profesorul pregăteşte din timp un text narativ, pe care l-ar putea distribui elevilor. După ce se desfăşoară evocarea - vizînd autorul, epoca sau problema -, se distribuie textul sau, dacă e posibil tehnic, doar primul fragment al acestuia. Elevii sînt rugați să citească toți concomitent şi, dacă au textul întreg, doar pînă la prima oprire indiccîă. Cînd sarcina este realizată, profesorul le va adresa elevilor cîteva întrebări, mai ales în legătură cu sentimentele pe care le-au trăit la lectura textului şi despre reperele tematice din primul fragment.

De exemplu:

2 Cum v-ați simțit pe parcursul lecturii?

2 Ce ați văzut sau ați auzit?

2 Care va fi problema în această povestire?

2 De ce credeți aşa?

Este important ca întrebările să fie puse pe rînd, iar profesorul să nu aprecieze pe loc şi categoric răspunsurile.

La încheierea discuției, se anunță lectura pasajului următor. Elevii citesc pînă la o nouă oprire, apoi profesorul .eia discuția prin cîteva întrebări specifice, îndemnîndu-i pe elevi să facjî presupuneri despre ce se va întîmpla ulterior.

Procedura se va repeta pînă se vor citi toate fragmentele. Seria de întrebări va fi de fiecare dată alta, în legătură cu bucata citită. Bunăoară, înainte de a citi ultimul fragment, profesorul va solicita predicțiuni asupra deznodămîntului acestui text.

După lectura textului întreg, se va relua discuția privind detaliile relevante. Acum se va insista asupra cuvintelor şi a enunțurilor care ar fi putut sugera deznodămîntul.

REACȚIA CITITORULUI

Repere

Tehnica este orientată spre personalizarea lecturii, spre perceperea şi interpretarea textelor literare. Această tehnică trebuie să-i încurajeze pe elevi să reflecteze asupra celor citite şi să raporteze textul studiat la propria lor experiență. Reacția cititorului va avea un impact asupra formării personalității, asupra concepției elevului despre lume. Ea creează conexiuni personale între elev şi ceea ce învață dînsul.

Aplicare

După ce studiază un text literar, profesorul, în cadrul reflecției, revine la text şi le propune elevilor să răspundă la cîteva întrebări, de exemplu:

Ce ai notat din text?

Ce sentimente ți-a inspirat textul?

- La care pasaje ale textului ai mai gîndit?

Discuția ulterioară are o formă liberă.

DISCUȚIA GHIDATĂ

Repere

Discuția ce se poate realiza pe marginile unui text citit (preponderent, artistic) poate fi organizată astfel ca profesorul să fie doar facilitatorul, şi nu persoana care interoghează. Sarcina profesorului este de a ghida discuția, renunțînd la ideea de a-şi impune întrebările şi de a cere răspunsuri la ele. Pentru ca discuția să nu fie monologul profesorului, ci o discuție dinamică, este bine ca ea să se structureze din declarații, întrebări, semnale şi pauze de tăcere. Tehnica este binevenită pentru etapa reflecției şi este important ca textul să invite la discuție.

Aplicare

Profesorul îşi proiectează o discuție ghidată pe un text susceptibil dezbaterilor potrivite pentru vîrsta şi educația elevilor (tradițiile culturale).

În cadrul discuției care porneşte de la declarații, profesorul dozează şi alternează activitățile specifice.

- Declarația este o cale de a-ți exprima propria înțelegere ori incertitudinile vs textul citit. Declarațiile sînt mai puțin directe decît întrebările şi lasă loc unui răspuns liber (deschis).

- Din declarații disparate, profesorul va formula probleme certe, rezumînd afirmațiile elevilor:

Tu spui că..., dar colegul tău zicea că ...

Sînt nedumerit în legătură cu afirmația ta...N-aiputea să explici?

- Întrebarea pe care o abordează elevii este discutată cu mai mult entuziasm, de aceea e bine să cultivăm obişnuința de a întreba nestandard. Vom porni pe această cale de la formule ca:

Ce ar trebui să întrebăm aici despre text?

Ce am omis în procesul discuției?

Cu ce nu sîntem de acord?

- Semnalele nonverbale pe care le utilizează profesorul-dirijor trebuie să fie familiare clasei şi să stimuleze desfăşurarea discuției, nu să o blocheze. Poziția şi mişcările mîinilor, expresia feței, imaginile iconice pot cere clarificări şi pot încuraja, pot ajuta să se găsească un cuvînt potrivit etc.

- Pauzele care se lasă după întrebări mai complicate sînt un imbold pentru a medita, a căuta răspunsul, a aborda sub alt unghi subiectul.

CUBUL

Repere

Tehnica cubului este una de examinare a subiectului, de organizare a cunoştințelor privind un subiect. Este recomandată pentru scriere, dar, odată asimilată, se pretează şi comunicării orale, atunci cînd intenționăm să examinăm exhaustiv o problemă.

Cubul ca obiect are, firește, 6 fețe, pe care sînt scrise - cu indicarea ordinii - verbele ce numesc operațiile de gîndire:

1. Descrie / defineşte

Înainte de a începe să comunicăm despre ceva, precizăm termenii, convenim asupra definițiilor, referindu-ne la surse credibile (DEX, enciclopedii); în lipsa unei atare definiții, vom descrie subiectul.

2. Compară

Esența comparației constă în a lega subiecte şi informații noi cu cele deja asimilate. Comparația trebuie să ajute a vedea specificul fenomenului / obiectului în raport cu altele, deja examinate.

3.Asociază

Fiecare subiect examinat poate declanşa diverse asociaţii, ducîndu-i pe elevi cu gîndul la diferite concepte, locuri comune, tangenţe şi afinităţi. Este important să se valorifice mai multe aspecte ale asocierilor posibile, să se manifeste din plin persoana care asociază.

4. Analizează

Procedura de analiză presupune descifrarea structurii unui obiect, interpretarea legăturilor dintre constituenţi şi a constituenţilor ca elemente ale întregului.

5. Aplică

Posibilităţile de aplicare în viaţa cotidiană a subiectului (sau a informaţiei despre el) sînt destul de vaste. Elevii vor releva ce se poate face cu subiectul sau cum poate fi utilizat acesta, dezvoltîndu-şi spiritul de observaţie.

6. Argumentează (pro sau contra)

Acordul final al descrierii îl constituie aprecierea argumentată a valorii acelui obiect. Atitudinea poate fi pozitivă (cu argumente pro) sau negativă (cu argumente contra).

Aplicare

Profesorul anunţă subiectul şi dă timp pentru a se scrie, specificînd limitele temporale sau alte condiţii. Bunăoară, dacă flecare elev va scrie pentru toate aspectele sau va examina doar unul / unele. Elevii scriu independent textul cerut.

Tehnica verificării şi discuţia ulterioară sînt determinate de obiectivele demersului didactic:

- Elevii citesc în perechi textele scrise, discută, îşi apreciază reciproc lucrările. Este bine ca elevii să nu se limiteze la simple calificative, dar să facă anumite precizări, să-şi motiveze şi să-şi comenteze atitudinea.
- După discuţii în perechi, profesorul şi clasa întreagă vor asculta cîteva (cele mai valoroase şi apreciate de parteneri) lucrări.
- S-ar putea să se omită discuţiile în perechi, cînd tehnica este deja familiară, sau să se citească doar pasajele-aspecte la preferinţă.
- Profesorul poate insista asupra comparaţiei sau aplicării, poate solicita doar argumentele sau analiza.

SCRIEREA LIBERĂ / FREEWRITING

Repere

Scrierea liberă / freewriting, inspirată din lectură, este o tehnică elementară de declanşare a creativităţii, de formare a abilităţii de a-şi ordona gîndurile şi de a-şi orienta imaginaţia. Elevul este obligat să scrie pe marginile unui vers, enunţ etc. orice asociaţii şi gînduri îi vin în minte, fără a se opri din scris şi fără a discuta cu cineva subiectul pe parcursul timpului alocat. Timpul trebuie să fie potrivit rezonabil cu vîrsta elevilor, de abilităţile lor de scriere coerentă şi de obiecivul pe care îl urmăreşte activitatea. Textele rezultate din freewritig vor servi ca suport pentru elaborarea altor lucrări scrise.

CINQUAIN

Repere

Cinquains este o tehnică de elaborare a textului propriu, inspirat dintr-un subiect luat în discuţie. Este recomandabilă pentru etapa de reflecţie, cînd elevul îşi va exprima într-o formă netradiţională opinia-generalizare şi rezidă în scrierea unei poezii de 5 rînduri. Esenţial este ca cel ce scrie poezia de 5 versuri să respecte structura acestui text, dar şi să-şi cultive creativitatea.

Aplicare

La finele unei discuții libere sau pe un text literar, profesorul va explica tehnica cinquains, ea constînd în scrierea unei poezii de 5 versuri după cum urmează:

- 1 substantiv cu statut de titlu ;
- 2 adjective determinative pentru acel substantiv;
- 3 verbe, eventuale predicate ale acelui substantiv-subiect;
- 4 cuvinte, oricare ar fi, dar care încheagă imaginea generală;
- 1 substantiv echivalent cu primul, la nivel lexical sau intratextual, prin mijlocirea acelor patru cuvinte anterioare.

Operațiile mintale pe care le reclamă scrierea cinquains-ului includ:

- Nominalizarea
- Descrierea
- Generalizarea.

REVIZUIREA CIRCULARĂ

Repere

Pentru definitivarea unui text scris de elevi, se recurge la revizuirea circulară. Este o tehnică prin care se dezvoltă abilitățile de redactare a textului brut şi de perfecționare a lui.

Aplicare

Tehnica revizuirii circulare, care se va practica în clasa, este următoarea:

* Prin orice tehnică de scriere, elevii elaborează un text. Subiectul şi sarcina sînt aceleaşi pentru toată clasa sau pentru membrii unei echipe, care se va constitui.

Profesorul va constitui echipe eterogene dintr-un număr egal de elevi (4-6 persoane).

Se vor explica paşii de urmat la revizuirea circulară a textului:

1. Fiecare lucrare se prezintă scrisă lizibil pe o foaie detaşată.
2. La fiecare lucrare se ataşează o foaie cu clamă sau una în clip-board
3. Lucrările circulă într-un sens (în sens orar)
4. La prima mişcare, fiecare elev primeşte lucrarea vecinului din dreapta, o citeşte şi, fără a folosi pe text semne de redactare, scrie pe foaia anexată sugestii şi observații pentru ameliorarea lucrării. După aceasta, foaia se îndoaie în aşa fel ca următorul cititor să nu poată lua cunoştință de aprecierea cititorului precedent.
5. Procedura se repetă pînă cînd lucrarea şi anexa ajung la autor.

- Elevii au timp să ia cunoştință de sugestiile şi aprecierile colegilor.
- Elevii discută asupra unor observații concrete, cer detalii, caută împreună cu echipa expresia / formula optimă.
- În clasă sau ca temă de casă, elevii vor redacta textul în varianta-i definitivă.
- Se va atrage atenția asupra necesității de a respecta, în varianta definitivă, norma ortografică, punctuațională, stilistică.

MANUSCRISUL PIERDUT

Repere

Tehnica manuscrisului pierdut este una complementară oricărei alte tehnici de scriere şi redactare, care ar deschide o altă perspectivă asupra problemei sau ar genera o lucrare calitativ nouă în comparaţie cu textele scrise anterior.

Aplicare

- După ce s-a elaborat un text (în cheie de freewriting, agendă cu notiţe paralele, imaginaţie ghidată, maraton etc.), profesorul adună lucrările şi, fără a le restitui, dar şi fără a fi anunţat în prealabil, reia activitatea de scriere doar în stadiul final adică solicită să se mai scrie o dată varianta finală a textuiui, fără a repeta toţi paşii premergători.
- În atelierul de scriere se simulează situaţia bine cunoscută în lumea celor care scriu: s-a pierdut manuscrisul, deci el trebuie restabilit.
- Desigur, unii elevi vor încerca să-şi amintească absolut veridic, textual şi literalmente, ce au sens în varianta prezentată profesorului, dar această risipă de efort mnemonic trebuie oprită, iar munca elevilor orientată spre "descoperirea" unui text nou.
- Acum elevii îşi vor scrie textul, probabil renunţînd la ideea de a-l restabili pe cel dat profesorului, şi vor căuta să valorifice alte aspecte ale problemei, să o vadă din altă perspectivă
- Profesorul va compara lucrările şi le va permite elevilor să o facă. E bine să le dăm timp pentru a discuta şi pentru a relata despre modificările pe care le-au făcut cu bunâ-ştiinţă.

CONTROVERSA ACADEMICĂ

Repere

Este o activitate de învăţare prin cooperare, apropiată de alte tehnici axate pe dezbatere.

Aplicare

- Profesorul prezintă clasei un subiect controversat, citind un text sau un studiu de caz, şi formulează în baza lui o întrebare binară
- Elevii sînt repartizaţi în grupuri cîte 4. în fiecare grup doi elevi se situează pe poziţia pro şi doi pe poziţia contra.
- Iniţial, elevii lucrează în perechi: cei de pe o poziţie îşi discută şi structurează argumentele. Discuţia durează 7-8 minute.
- Acum perechile se desfac şi unul de pe poziţia pro discută cu unul de pe poziţia contra. Pentru aceasta le acordăm 4-5 minute.
- Perechile se re-formează originar, compară noile argumente, elaborînd o listă nouă, completată. de argumente. Acordaţi-le 4-5 minute.
- Începe dezbaterea subiectului. Fiecare parte îşi prezintă poziţia. Urmează o dezbatere a argumentelor fiecărei părţi.
- În final, fiecare parte face o declaraţie asupra propriei poziţii.
- La încheierea dezbaterii, elevii ar putea fi rugaţi să scrie 10 minute (freewriting) ceea ce gîndesc despre subiectul propus.

CONTROVERSA CONSTRUCTIVĂ

Repere

Este o tehnică aplicabilă în cazul cînd obiectivul nostru este a-i ajuta pe elevi să-şi prezinte argumentele proprii, dar şi să asculte atent partea adversă. Subiectul ales pentru a proba activitatea nu trebuie să fie prea emoţionant, prezentîndu-li-se elevilor în forma unui studiu de caz sau a unei povestiri.

Aplicare

- Clasa este împărţită în două grupuri, fiecare avînd sarcina de a susţine o opţiune. In interiorul grupului, elevii se împart în perechi.

- Perechile parcurg împreună materialul prezentat şi elaborează argumentele comune în favoarea opțiunii enunțate.
- Fiecare pereche prezintă grupului lista argumentelor sale.
- Elaborînd o listă comună, grupul (mai întîi cel care optează pentru) îşi prezintă argumentele grupului advers
- La această etapă, grupul advers doar adresează întrebări de precizare oponenților.
- Apoi îşi prezintă argumentele grupul al doilea, iar primul îi adresează doar întrebări de precizare.
- **Acum rolurile se schimbă**.
- Grupurile se întrunesc din nou, dar de această dată discută argumentele părții adverse şi elaborează doar 5, pe care le consideră probante.
- Grupurile se confruntă din nou, pentru a-şi prezenta listele cu argumente Deocamdată, se pot pune doar întrebări de clarificare.
- **Acum începe dezbaterea.**
- Elevii vin în fața auditoriului cu argumentele pe care partea adversă le-a considerat elocvente pentru poziția pe care au susținut-o inițial.
- La încheierea dezbaterii, elevii vor fi rugați să - şi exprime în scris poziția pentru care optează personal (nu pe care au susținut-o atunci cînd i-a repartizat profesorul!). Această argumentare scrisă poate avea următoarea structură:
  - Declararea poziției;
  - Prezentarea argumentelor ce sprijină această poziție;
  - Declarația de încheiere (modul în care argumentele sprijină poziția)

LECTURĂ ÎN PERECHI. REZUMATE ÎN PERECHI

Repere

Este o tehnică de lectură a textului cu informații complicate sau numeroase.

Aplicare

/ Elevii formează perechi şi aceste perechi sînt constante pe tot parcursul lecției. Fiecare pereche primeşte un număr de ordine, de la 1 la 4.

/ Profesorul pregăteşte un text pe care îl împarte în 4 fragmente. Fiecare pereche cu numărul 1 va lucra ulterior cu o pereche cu numărul 2, o pereche cu numărul 3 şi una cu numărul 4.

/ În fiecare pereche elevii distribuie două roluri: cel de reporter şi cel de interlocutor.

/ Elevii citesc fragmentul care le revine şi se pregătesc să rezume informația, să pună întrebări şi să răspundă la ele.

În continuare, activitatea se desfăşoară astfel:

- Elevul cu rol de reporter relatează în propriile lui cuvinte despre ce a fost vorba în fragment;
- Elevul cu rol de interlocutor, care tot a citit acest fragment' îl ascultă cu atenție pe partenerul său şi îi pune întrebări, pentru a extrage cît mai multe informații.
- Apoi elevii îşi schimbă rolurile. Alternativa ar fi ca elevii să-şi schimbe rolurile, cercetînd fragmentul ce le-a revenit pe părți.
- Urmează ca fiecare pereche să prezinte celorlalte perechi din grup despre ce a fost vorba în secțiunea ei şi să răspundă la întrebările colegilor.
- Profesorul alege cine va prezenta clasei întregi fragmentul, nominalizîndu-se o pereche şi ambii parteneri se implică în predare.
- Este important ca elevii să mediteze şi asupra felului în care vor prezenta materialul (în ce formă grafică, cu ce mijloace etc.)

COLȚURI

Repere

învățarea prin colaborare, concepută în această cheie, urmăreşte scopul organizării şi desfăşurării unor dezbateri şi discuții în contradictoriu. (A se vedea şi: Pînza discuției, Controversa constructivă, Controversa academică.) Obiectivul urmărit este de a-i face pe elevi să ia o atitudine în legătură cu problema discutată şi să o poată susține. La fel de importante apar şi flexibilitatea, şi atenția cu care elevii trebuie să se asculte.

Aplicare

/ Profesorul alege un subiect discutabil, sugerat de un text artistic sau publicistic. Alternativ, s-ar putea lua în discuție un subiect inspirat din viață.

/ Se face o scurtă prezentare a problemei , pentru a familiariza pe toată lumea cu subiectul şi divergențele. Aici s-ar putea lista şi argumentele adepților ambelor poziții.

/ Se reperează pozițiile pe care le pot adopta participanții la discuție.

/ Elevilor li se acordă timp pentru a-şi exprima în scris opinia şi a recurge la acele argumente, care li se par mai convingătoare.

/ În dependență de poziția pe care o împărtăşesc, elevii sînt rugați să treacă în colțuri opuse. Dacă cineva nu aderă la nici o părere, el rămîne în mijloc, de-a lungul peretelui.

/ Timp de 5 minute, participanții îşi aduc la cunoştință ce au scris şi aleg 2 purtători de cuvînt, care să-i reprezinte în dezbateri.

/ Acum începe dezbaterea. Fiecare grup are cuvîntul, ca să-şi exprime succint punctul de vedere şi argumentele.

/ Dezbaterea continuă între diferiți membri ai grupului şi profesorul încurajează discuțiile.

/ Se revine asupra argumentelor, elevilor solicitîndu-li-se explicații şi comentarii.

/ După ce profesorul generalizează, elevii sînt încurajați să se deplaseze în conformitate cu părerea pe care o au acum Mişcarea poate fi însoțită de argumentarea scrisă a modificării sau înscrierea ideilor pe cartele.

/ Cînd discuția s-a încheiat şi fiecare participat a ocupat locul respectiv, grupele sînt rugate să-şi rezume punctul de vedere.

/ Acum fiecare elev îşi exprimă în scris poziția şi argumentele.

MASA ROTUNDĂ - CERCUL

Repere

Tehnica **masa rotundă** (în varianta scrisă) - **cercul** (în varianta orală) se construieşte pe principii similare brainstorming-ului / brainwriting-ului, dar, în plus, îi obligă pe toți participanții să-şi expună opinia, să contribuie la soluționarea problemei etc.

În cadrul cercului sau a mesei rotunde, toți participanții pe rînd, în consecutivitatea în care sînt aşezați, vorbesc la un subiect sau scriu în continuarea celor notate deja de colegi. Nimeni nu se poate eschiva atunci cînd îi vine rîndul!

Aplicare

- În dependență de sarcina pe care trebuie s-o rezolve, profesorul creează echipe mici de cîte 4-6 persoane sau îi încadrează pe toți elevii în acelaşi cerc.
- Profesorul abordează un subiect, fie că e vorba de o discuție sau de o definire a conceptelor cunoscute.
- De la un anumit elev, care scrie primul, foaia circulă din mănă în mînă, în acelaşi sens (bunăoară, orar) şi fiecare îşi aduce opinia în discuție sau contribuția la definire.
- Dacă este important să se ştie care e contribuția fiecărui elev la desfăşurarea procesului dat, se va insista ca fiecare elev din echipă să scrie cu o altă

culoare.

- După ce se încheie un cerc, se analizează şi se generalizează informaţia acumulată în acest fel.
- Este oportun să se comenteze cum s-au modificat opiniile pe parcurs, ce i-a motivat pe copii să scrie sau să spună acest lucru, dacă au vrut de la început să scrie anume aşa.

MÎNA OARBĂ

Repere

Este o modalitate de lucru care urmăreşte, drept obiectiv, dezvoltarea abilităţilor de a structura logic şi a ordona materia studiată. Se utilizează la etapa realizării sensului.

Aplicare

- Profesorul distribuie elevilor materia care urmează a fi studiată, repartizată în cîteva părţi.
- Elevii formează echipe de cîte 3-4.
- Fiecare elev îşi studiază partea, pentru a o putea prezenta colegilor de echipă.
- Elevii din echipă lucrează împreună, pentru a stabili ordinea cea mai bună în care trebuie prezentate informaţiile.
- Fiecare elev îşi relatează informaţia şi, cînd toţi au avut cuvîntul, echipa discută logica ordonării materiei.
- Elevii îşi pot pune întrebări, dar nu au voie să se uite în textele celorlalţi.
- După ce materialul a fost organizat, elevii discută despre el ca întreg, încercînd sâ-l vadă în integritatea lui
- Elevii trebuie să fie dispuşi să re-organizeze materia, dacă, în timpul discuţiei, se constată că există o variantă mai bună, precum şi să-şi justifice / argumenteze opţiunea.
- Se debrifează strategia în care au lucrat şi motivele pentru care au preferat această ordine.

TURUL GALERIEI

Repere

Este o tehnică eficientă pentru studierea subiectelor, a căror esenţă se poate reprezenta grafic (pe tablă, pe poster). Ea reclamă mişcarea elevilor prin clasă, fiindcă ei se vor deplasa de la un poster la altul.

Aplicare

- Profesorul formează grupuri din 3-4 elevi, care iau în discuţie un subiect.
- Esenţa celor discutate şi elaborate, va fi exprimată într-o schemă / diagramă / formulă verbală laconică, afişată la vederea tuturor.
- La semnalul profesorului, grupele circulă prin sală, de la un poster la altul, le examinează, notîndu-şi direct pe poster observaţiile şi întrebările, comentariile scrise
- După încheierea circulaţiei, grupurile îşi examinează posterele, analizează notiţele colegilor, le compară cu posterele altor echipe.
- Se face aprecierea şi debrifarea lucrului.

Foia de resursă

Noile tehnologii ale informației și comunicării (TIC) schimbă perspectiva asupra practicii educaționale. Implementarea acestor tehnologii este considerată una dintre cele mai importante probleme la acest moment. Tehnologiile digitale lărgesc astfel potențialul personalului didactic prin utilizarea (dar și elaborarea, eventual) a unor noi modalități de utilizare a TIC: softuri educaționale, lecții interactive, teste computerizate etc.

Fiecărui învățător îi este recomandabil să obțină o formare de baza în domeniul TIC. Aceasta implica o serie de avantaje cum ar fi: însușirea principiilor comune care guvernează aplicarea informației, cunoașterea naturii, proprietăților și a structurii informației; dezvoltarea priceperii de a aplica noile tehnologii în activități ca: stocarea și căutarea informației, prelucrarea ei pentru comunicare, supravegherea și controlul ei; cunoașterea mijloacelor curente de comunicare cu echipamente informatice; extragerea informației de ultima oră de pe rețele informaționale mondiale.

Procesul de predare-învățare-evaluare poate deveni mai atractiv și, principalul, mai efficient prin realizarea de diverse activități orientate spre dezvoltarea competențelor strict necesare elevului modern:

- **Colectarea de informații/informarea, culegerea și procesarea datelor:**

o utilizarea adecvată a resurselor Internet (site-uri informaționale și de cultură generală, biblioteci electronice, oferte de e-learning (învățare la distanță) etc.
o utilizarea resurselor disponibile pe CQ-uri (cărți, înregistrări audio și video etc.)
o realizarea de diverse proiecte și portofolii conform unor sarcini concrete.

- **Redactarea și prezentarea de diverse lucrări:**

o prezentări în Power Point, cu utilizarea de proiectoare multimedia;
o redactarea de diverse texte: eseuri, referate, compuneri etc;
o redactarea de texte utilitare, formulare: scrisori, cereri, CV etc.

Ziua a III-a

8^{30} - 11^{00} Evaluarea finală

Verificarea temei de acasă

Tehnica Harta problemei

Obiectiv: evaluarea competențelor de aplicare a TIC la lecțiile de dirigenție cu conținut ecologic

Timp: 35-40 min.

Materiale: carduri de hîrtie colorată, pixuri, markere, flip chart

Desfășurare:

1 pas – informațiile pe care le posedă participanții la tema de acasă sunt notate pe carduri de hîrtie. Cardurile vor fi strînse laolaltă de trainer

2 pas – toate cardurile strînse sunt citite cu atenție şi cele ce par să meargă împreună sunt grupate. Pentru fiecare grup de carduri se va găsi numele acestor activități, scris cu markere deasupra grupului de carduri: I grup – resurse Internet, II grup – resurse pe CD-uri; III grup – proiecte şi portofolii; IV grup – prezentări în Power Point; V grup – redactare de texte; VI grup – redactarea de texte utilitare, formulare. Procesul se repetă pînă cînd numărul de capete de linie (denumire pentru un grup de carduri) este în jur de 4-6.

3 pas – cardurile sunt acum realocate grupurilor de participanți, în sensul că nici un grup nu va primi propriile carduri (pentru o mai uşoară identificare ei vor scrie pe post-it-uri de culori diferite). Cîte un nume de card este citit şi fiecare se uită la cardurile pe care le deține pentru a vedea dacă unele dintre aceste carduri se încadrează în „familie" celui anumit public şi pentru a forma, astfel, grupuri de carduri.

4 pas – în acest moment, pe flip chart se va face o hartă a problemei cu toate elementele, de la cele fundamentale (care au fost votate în plen) la subgrupuri etc. harta va fi utilă pentru a găsi cele mai bune modalități de aplicare a noilor tehnologii ale informației şi comunicării.

Metoda SINELG

Obiectiv: a forma competența de evaluare a competențelor ecologice la elevi

Timp: 60 min.

Materiale: foaia de resursă cu textul ştiințific (anexa 23), pixuri

Desfășurare: Trainerul: „Deoarece suntem în ultima etapă a desfăşurării trainingului nostru care se încheie cu o evaluare propun să ne cunoaştem şi noi cu modul de evaluare a competenței şcolare / ecologice"

Pentru fiecare participant se împarte textul Strategii de evaluare (anexa 22) apoi li se cese să adauge pe marginea lui patru tipuri de semne, şi anume:

- vor bifa (✓) conținutul similar cu ceea ce credeau ei că ştiu înainte de a citi;
- un minus (–) va fi adăugat acolo unde informația contrazice sau este diferită de ceea ce ştiau pînă în acel moment;
- un plus (+) va marca informația nouă pentru ei;
- semnul întrebării (?) va fi alăturat ideilor ce par neclare ori în legătură cu care participanții simt nevoia de a cunoaşte mai mult.

La finalul citirii textului se revine la lista de elemente identificate inițial şi va avea loc un interviu reciproc între participanți, evidențiind ceea ce s-a conformat şi ce nu din proiecția realizată inițial asupra temei supuse atenției.

Tehnica „Sus şi Jos"

Obiectiv: a forma competența de selectare a tehnicilor DGC în evaluarea competențelor ecologice

Timp: 30-35 min.

Materiale: foaia de resursă (anexa 24), markere

Desfăşurare: Pentru fiecare participant trainerul oferă o foaie de resursă cu un itinerar de tehnici DGC de evaluare a competenţelor. Participanţii vor fi iniţiaţi să examineze aceste tehnici. Mai întîi să le examineze de pe poziţia unui evaluator – privind în sus şi, văzînd tehnica dată care poate fi aplicată în evaluarea competenţelor şcolare. În al doilea rînd, privid în jos şi cum această tehnică va fi acceptată din punctul elevului de vedere al aplicării ei. În al treilea rînd privind tehnica din punctul propriu de vedere al aplicării ei. Apoi se vor aduna cele trei viziuni într-un cadru problematic care poate să le ofere o modalitate concretă aplicabilă a acesteia la evaluarea competenţelor ecologice, selectînd 3 tehnci posibile în direcţia dată.

11^{00}-11^{30} Pauză

11^{30}-13^{00}

Activitate practică

Obiectiv: a forma competenţe de elaborare a strategiilor de evaluare a competenţelor ecologice

Timp: 60 min.

Materiale: foaia de resursă (anexa 17, 23, 24, 25), foi A4, pixuri

Desfăşurare: Participanţii se vor grupa în echipe de lucru conform claselor I –II – III – IV. Trainerul va iniţia participanţii să reexamineze foile de resursă cu analiza competenţelor ecologice (anexa 17), cu analiza tehnicilor DGC de evaluare (anexa 24) şi fişa cu textul strategiilor de evaluare vizînd tipurile de evaluare (anexa 23).

Conform clasei, conţinutului, competenţelor/obiectivelor operaţionale ecologice şi tehnicilor DGC vor elabora strategii de evaluare a competenţelor ecologice conform tipurilor de evaluare. Ca suport în realizarea sarcinii trainerul va propune un exemplu propriu din foaia de resursă (anexa 25).

Tehnica Harta kinestezică

Obiectiv: evaluarea competenţelor diriginţilor de educaţie ecologică a elevilor

Timp: 40 min.

Materiale: foi A4 cu informaţii din foaia de resursă (anexa 26)

Desfăşurare: Pe mesele grupurilor de lucru se vor pune foi A4 de hîrtie cu informaţii care vor fi aranjate după anumită logică (foaia de resursă din anexa 26). În momentul în care acestea vor fi aşezate pe podea, participanţii vor trebui să păşească pe ele în ordinea indicată de săgeţi şi să explice informaţiile pe care le calcă. Explicaţiile sumate de trainer vor duce la o concluzie generalizatoare.

Explicaţie: Competenţele ecologice subsumează cunoştinţe funcţionale ecologice care prin exerciţii de aplicare sistemică la lecţiile de dirigenţie se transformă în capacităţi, exprimate public sub formă de capabilităţi dovedite, adică priceperi şi deprinderi, iar acestea după o perioadă mai îndelungată de asimilare activă se transfigurează în atitudini şi conduite pozitive, manifestate în plan social sub formă de comportamente constructive ecologice.

Tehnica Analogiile

Obiective: a determina nivelul de conştientizare a conţinutului şi algoritmului de structurare adecvată a acţiunii de formare la diriginţi a competenţelor de educaţie ecologică şi a competenţelor ecologice la elevi.

Timp: 30 min.

Materiale: nimic

Desfăşurare: Trainerul va identifica nucleul problemei prin expresia „Cum se formează o competenţă de educaţie ecologică a elevilor la Dumneavoastră ca diriginţi?”

Pentru fiecare expresie construită va cere participanţilor să genereze cîte un item de tipul „cunoştinţe”, „cunoştinţe funcţionale”, „priceperi şi deprinderi” etc. Dintre aceste constructe, cele mai promiţătoare vor trebui legate de procesul de formare a competenţelor ecologice a elevilor. De exemplu, comportamente ecologice: în natură, în sala de clasă, pe stradă, în curtea şcolii etc.

Trainerul va urmări ca analogia produsă să fie descrisă incluzîndu-se diverse aspecte (cum pot fi utilizate, ce efecte se vor obţine, ce schimbări se vor produce). Aceste descri se vor încumeta într-o concluzie: Însuşind această metodologie veţi putea conştientiza conţinutul şi algoritmul structurării adecvate a acţiunii de formare a competenţelor ecologice şi în acelaşi timp, aţi putea reflecta asupra posibilităţilor de formare a propriilor competenţe profesionale de educaţie ecologice. Avantajul ar consta în faptul că exersînd asupra formării competenţelor ecologice, aţi conştientiza că Dumneavoastră înşişi sunteţi antrenaţi în acelaşi proces general de formare a propriilor competenţe profesionale de educaţie ecologică, pe baza aceluiaşi algoritm legic general. Dacă acesta este legic, înseamnă că este valabil atît pentru elevi, cît şi pentru diriginţi, Dumneavoastră din urmă fiind puşi în ipostaza de formabili, care la rîndul lor învaţă, învăţînd pe alţii, evident pe baza aceluiaşi proces de formare a competenţelor.

$13^{00} – 14^{30}$ Prînzul

14^{30}-16^{00}

Tehnica Diagrama Venn

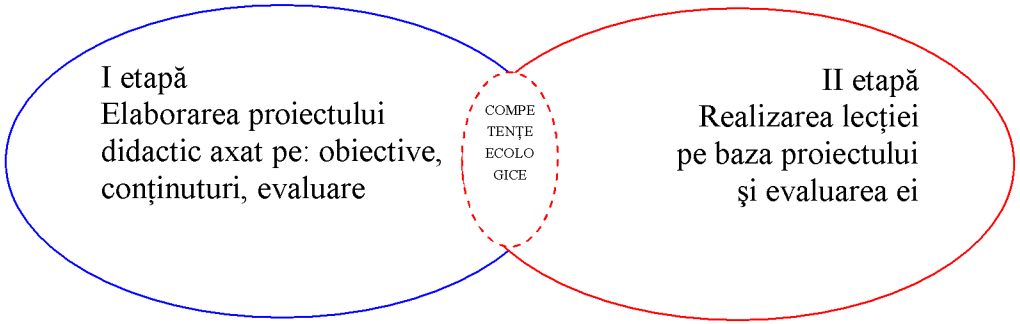
Obiectiv: a evalua competenţa de organizare şi desfăşurare a lecţiilor de dirigenţie în vizorul formării competenţelor ecologice la elevi

Timp: 60 min.

Materiale: foi A4, pixuri

Desfăşurare: Trainerul propune participanţilor să formeze perechi de lucru şi formulează subiectul discuţiei „Organizarea şi desfăşurarea lecţiilor de dirigenţie în vizorul formării competenţelor ecologice la elevi”. Sugerează participanţilor ideea să deseneze cercuri pe care le vor completa cu conţinutul necesar pentru I etapă (primul cerc) şi a II-a etapă (cercul al doilea). Suprafaţa comună va fi haşurată şi pe ea se vor scrie afirmaţiile. În final va urma un comentariu oral pentru fiecare divergenţă în reprezentarea grafică.

Exemplul la tehnica Diagrama Venn



Comentariu: În prima etapă activitatea va fi orientată spre aplicații, în care să se urmărească elaborarea de proiect didactic, axat pe: 1) obiective care să prevadă rezultatele aşteptate, adică ce va urma să ştie să facă elevul la sfârşitul lecției de dirigenție (acestea fiind competențe formate pe cele niveluri de performanță: receptarea, prelucrarea primară, algoritmizarea, exprimarea, prelucrarea secundară, transferul, integrarea); 2) conținuturi, adică temele alese – tema lecției de dirigenție cu conținut ecologic pe care se vor exersa metodele şi mijloacele adecvate disponibile în vederea realizării obiectivelor stabilite; 3) evaluare, adică măsurarea eficienței dobîndirii de competențe ecologice achiziționate în activități de pregătire a elevilor pentru viața activă (socială, personală).

În a doua etapă supravegheată experimental, vor putea fi realizate lecțiile de dirigenție cu conținut ecologic pe baza acestor proiecte de tehnologie didactică modernă şi se va evalua această lecție.

Trainerul: În a doua etapă a tehnicii s-a menționat că lecția realizată este şi evaluată. Cum, în ce mod, ce metodologie vizează evaluarea acestui tip de lecție? Cine şi cum o evaluează? La aceste întreebări vom încerca să răspundem şi să le clarificăm.

Tehnica Investigația de grup

Obiectiv: a forma competența de evaluare a lecției de dirigenție cu conținut ecologic

Materiale: foaia de resursă (anexa 27)

Desfăşurare: trainerul anunță tema de cercetare „Evaluarea lecției de dirigenție cu conținut ecologic" şi repartizarea fiecărui participant sursa de cercetare (anexa 27). Participanții consultă sursa, determină compartimentele ce vor fi cercetate şi formulează întrebări la care urmează să găsească răspuns. Apoi participanții se vor organiza în grupuri de cercetare şi elaborează un plan al investigației. Trainerul va circula printre participanți, pentru a se informa şi a se convinge că au fost cuprinse toate aspectele problemei. În caz de necesitate trainerul va interveni, va sugera ce aspecte mai pot fi abordate. În final grupele vor pregăti prezentări în fața colegilor.

Activitate practică

Obiectiv: evaluarea competenței de contabilizare pe 7 coloane a rezultatelor trainingului de formare a competențelor de educație ecologică formate pe cele 7 niveluri de performanță

Timp: 40-45 min.

Materiale: foi A4, pixuri, foaia de resursă (anexa 16, 28, 29)

Desfăşurare: Trainerul: „Anterior aţi convenit asupra unei metodologii de evaluare a lecţiilor de dirigenţie cu conţinut ecologic, în care aţi şi discutat despre un set de sugestii: faza de asistare şi faza de evaluare. Pentru ridicarea eficienţei acestei metodologii se recomandă pentru Dumneavoastră ca diriginţi să contabilizaţi pe 7 coloane rezultatelor învăţării, adică competenţele ecologice formate la elevi pe cele 7 niveluri de performanţă. Ca să finisăm şi noi activitatea noastră vă propun în baza foii de resursă (anexa 16) să contabilizaţi şi Dumneavoastră pe cele 7 niveluri competenţele de educaţie ecologică formate pe parcursul trainingului nostru de trei zile".

Trainerul iniţiază participanţii să se grupeze în grupuri de lucru. Fiecare grup pe masa de lucru va avea o foaie A4 cu indicarea celor 7 niveluri de performanţă (anexa 28) la care membrii grupului le vor completa cu competenţele formate. Exemplu expus în anexa 29.

Trainerul: „Iată suntem în etapa de încheiere a trainingului nostru. Pentru aprecierea validităţii acestuia vă rugăm să îndepliniţi fişa de evaluare a traininguluide formare a competenţelor de educaţie ecologică (anexa 30).

S-a sfîrşit trainingul nostru. Timp de 3 zile am abordat probleme importante legate de formarea competenţelor de educaţie ecologică. Desigur, este puţin timp pentru această temă. Dacă v-au rămas întrebări la care nu aţi primit răspuns sau nu aţi reuşit să vă expuneţi opinia, aveţi posibilitatea s-o faceţi acum, pentru că avem timp rezervat pentru discuţii".

După răspunsul la întrebările participanţilor trainerul îi poate întreba: „Ce informaţie utilă aţi primit la acest seminar?", „Au fost îndeplinite aşteptările voastre sau nu?".

STRATEGII DE EVALUARE

Evaluarea reprezintă o componentă esențială a procesului de predare-învățare. Curriculumul modernizat impune abordarea evaluării autentice în procesul de educație. Fiind o secvență obligatorie pentru măsurarea şi aprecierea subcompetențelor propuse de curriculum, evaluarea autentică propune deplasarea accentului de la evaluarea rezultatelor finale ale învățării, la procesul de învățare [apud S. Velea]. Principiul de bază al evaluării autentice (EA) îl constituie conceptul de educație **centrată pe subiect (elev).**

Elementul important al EA constă în abordarea evaluării ca parte integrantă a procesului de dezvoltare şi schimbare, implicînd *judecata reflexivă;* care este centrată pe dialog, *pe cercetarea calitativă* mai mult decît pe măsurarea cantitativă; foloseşte mai puțin metodele formale; funcția principală este de *energizare din interior* a procesului, depăşind concepția prin care evaluarea este un proces de control care acționează din exteriorul procesului de învățare. Se pleacă de la ideea că fiecare elev este unic, avînd propriul stil de lucru, diferite modalități de percepție, gîndire şi acțiune. Elevul participă *activ* la procesul de evaluare. Negocierea şi consensul constituie elemente importante, iar învățătorul discută cu elevii rezultatele şi le face recomandări; rolul evaluatorului este cel de *facilitator* din interior al procesului de învățare mai mult decît un observator neutru. El uşurează învățarea şi evaluarea, plecînd de la premisa că evaluarea îndeplineşte funcții mai degrabă de ameliorare şi de corectare decît de sancționare şi de speculare a greşelilor. Sinteza celor expuse este reprezentată în tabelul de mai jos.

Modelul evaluării standardizate/tradiționale	*Modelul evaluării autentice*
Evaluează performanțele finale ale elevilor ("produsul" învățării/ formării). Pune accent pe rezolvare de probleme. Evaluare prin raportarea la norma de grup. Utilitate redusă a informațiilor evaluative. Licitarea excesivă a testelor. Pune accent pe măsurare, pe cuantificare. Ierarhizează elevii, nu încurajează colaborarea. Pune accent pe evaluarea analitică. Propune o abordare cantitativă.	Evaluează elevii în acțiune / procesul de învățare. dintre experiențele concrete de viață şi ceea ce se învață la lecție. Angajează elevii în situații reale de viață. Măsoară performanța actuală, oferă date calitative, încurajează autoevaluarea; încurajează gîndirea, mai degrabă decît opțiunea pentru o alternativă. Este interactivă, angajează elevii în înțelegerea evaluării. Este holistă, dar acceptă şi modelul analitic (intregul este mai important decît partea).

În procesul evaluării vor fi încurajate demersurile formative, astfel extensia conceptului de evaluare de la clasic spre constructiv va oscila între următoarele extremități - tipuri de evaluare:

Evaluare dirijată de învățător, formulată motivat ca anumite sarcini în fața elevilor, cu descriptori clari, criterii de care vor ține cont elevii şi care nu vor permite interpretări libere, opace;

Autoevaluarea - un instrument veridic de centrare pe elev, pe posibilitatea participării la propriile performanțe. Pentru obținerea rezultatelor formative este necesară prezentarea grilei de evaluare. Şcolarul mic este la vîrsta disponibilităților psihologice prin care se poate autoregla, apreciindu-se uneori chiar foarte critic. Demersul stimulativ al evaluării va fi subordonat unor acțiuni didactice motivate, evitîndu-se ironia şi intensificînd spiritul de apreciere

obiectivă. Compararea rezultatelor de evaluare proprie cu cele realizate de către învățător vor crea climatul activităților eficiente de recuperare a erorilor şi dezvoltare a capactăților.

Evaluarea reciprocă este o condiție optimă a dezvoltării, asigurîndu-se socializarea grupului de elevi, coparticiparea în formarea semenilor, precum şi intensificarea convingerilor proprii.

In cadrul proiectelor de grup, aprecierea rezultatelor colegilor vor cinstitui miza unei activități ulterioare eficiente, or, demersul formativ este pe deplin asigurat.

Pentru evaluarea abilității de comunicare a elevilor, oricare dintre cerințe va exclude teoria construirii discursului, a definirii noțiunilor gramaticale. întrebările vor urmări să pună elevii în situația practică de comunicare, de a identifica, a elabora şi exersa modele de limbă, a forma şi consolida deprinderile de scriere şi pronunțare corectă, de a utiliza în situații comunicative diverse schimburi de mesaje corecte şi spontane.

în dependență de funcțiile evaluării cadrele didactice vor utiliza în practica şcolară evaluarea inițială cu funcție diagnostică şi funcție prognostică; evaluarea formativă: "funcție de constatare a rezultatelor şi de sprijinire continuă a elevilor"; funcție de feed-back; funcție de corectare a greşelilor şi ameliorare şi reglare a procesului; funcție motivațională; evaluarea sumativă: funcție de constatare şi verificare a rezultatelor; funcție de clasificare; funcția de comunicare a rezultatelor; funcție de certificare a nivelului de cunoştințe şi abilități; funcție de selecție; funcție de orientare şcolară şi profesională.

Evaluarea va fin proiectată de către învățător din perspectiva alegerii din curriculum a subcompetenței care se intenționează a fi evaluată, fiind coordonată cu standardele etapei de şcolarizare şi unitățile de conținut, formulînd descriptori de performanță. Probele de evaluare utilizate la clasă vor conține itemi şi sarcini prin intermediul cărora se vor evalua, prioritar, nu cunoştințe şi capacități separate, ci formarea de competențe.

Evaluările finale la sfîrşitul anului de învățămînt vor demonstra dacă sînt formate subcompetențele preconizate pentru clasa respectivă. Prin evaluarea finală, de absolvire a treptei primare de învățămînt se va aprecia dacă au fost formate_competențeIe specifice disciplinelor, preconizate pentru treapta primară de învățămînnt, şi dacă au fost atinse standardele de competență la disciplinele date.

Foia de resursă

TEHNICI DE EVALUARE A COMPETENȚELOR ECOLOGICE ÎN VIZORUL DGC

Tehnica „Adevărat sau fals"

Fiecare participant trebuie să facă (după ce a avut la dispoziție cîteva minute pentru a se pregăti) trei afirmații despre obiecte şi fenomenele înconjurătoare, dintre care 2 sunt false şi doar una este adevărată. Restul echipei va decide care dintre afirmații este adevărată şi care sunt false. La sfîrşitul fiecărei prezentări, cel care a făcut afirmațiile va relata grupului varianta corectă.

Cardurile cu sarcini *(task cards)*

Această tehnică este utilă în învățarea asociativă. Cel care învață foloseşte mici dreptunghiuri de carton, un foarfece şi markere. Fiecare carton este tăiat în două (folosindu-se modalități diferite de a tăia); o întrebare este scrisă pe o parte a cartonaşului astfel tăiat, pe partea cealaltă care formează întregul cu prima fiind scris răspunsul. In momentul în care un set de cârduri este pregătit, cei care învață pot, singuri ori în microgrupe, să identifice bucățile care se potrivesc, refăcând astfel cartonaşele inițiale (se poate face şi un concurs în genul „cine termină mai repede").

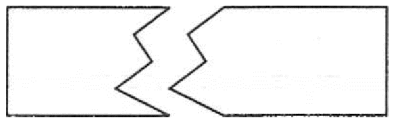


Figura 1. Model de task card simplu

În completarea acestei experiențe tactile, cel care învață trebuie să verbalizeze explicând fiecare legătură între întrebări şi răspunsuri pe cartonaşele în cauză. O variantă mai complexă a metodei o reprezintă puzzle-ul. A din cartonaşe cu sarcini. în principiu, topica este descrisă în centru, iar subtopicul este aranjat în jurul acesteia. în momentul în care pun informațiile laolaltă, cei care învață rezervă totodată un timp pentru a reflecta la informațiile pe care le manipulează.

Tehnica „sus şi jos"

Clegg şi Birch (2003) ne oferă o perspectivă interesantă asupra modului în care putem aborda o problemă. în momentul în care formulăm o problemă, suntem tentați, de fiecare dată, să o formăm din unghiul propriu de vedere. Această tehniccă ne cere, dimpotrivă, să ne situăm mai sus ori mai jos de această poziție.

Să ne închipuim că lucrați într-o firmă. Mai întâi priviți în sus - cum ar vedea directorul general problema, ce ar considera el important'? în al doilea rând, priviți în jos : cum ar vedea problema cel mai umil angajat al firmei? în al treilea rând, formulați problema din punctul propriu de vedere. Apoi adunați cele trei viziuni într-un cadru problematic ce poate oferi un mod multiplu de structurare şi rezolvare a problemei.

O perspectivă asemănătoare poate fi întâlnită în literatura de specialitate sub denumirea de **tehnica scării,** în esență, este vorba despre o deplasare în sus (în sensul generalizării unei probleme) urmată de o coborâre (o particularizare a generalizării pe care tocmai am realizat-o, alta decât ideea de la care s-a pornit) urmată de o nouă generalizare şi procesul continuă până când o soluție consistentă este descoperită.

Tehnica votării anonime

O astfel de metodă porneşte de la ideea că participanţii la un grup de discuţie pot să se simtă, uneori, sub o presiune venită din interacţiunea cu ceilalţi; ca atare, apare necesitatea

unei astfel de perspective pentru ca membrii grupului să se simtă suficient de „în siguranţă" pentru a-şi asuma riscurile unor soluţii de sorginte creativă, în principiu, există două arii de evoluţie a metodei:

producerea mai multor idei;

evaluarea ideilor emise anterior sau a unora dintr-o listă dată.

în al doilea caz, participanţilor li se prezintă o listă detaliată cu idei (în număr de 30 până la 100); aceştia trebuie să selecteze o listă de 5-9 itemi (de obicei 10-15% din numărul de idei din lista extinsă) şi să-i ierarhizeze. Aceste ierarhii sunt notate pe o foaie de hârtie; filele de la toţi membrii sunt strânse de către lider, care le însumează şi le expune întregului grup pe tablă/flip-chart. în acest mod, votul dat de fiecare persoană rămâne anonim. în literatura de specialitate se apreciază că, pentru a nu exista confuzii, ierarhiile trebuie făcute cu litere, şi nu cu cifre (deoarece este posibil ca unii dintre cursanţi să numeroteze fără a considera acest act o ierarhizare). în studiile de gen nu se evidenţiază dacă înaintea votării are loc sau nu o discuţie referitoare la problemele propuse spre dezbatere. Personal, optăm pentru o astfel de discuţie, care oferă un mod superior de a înţelege fenomenul.

Tipuri de reflecţie didactică :

Închiderea cercului: la finele activităţii profesorul poate cere, într-o scurtă trecere în revistă, elevilor din clasă să ofere un răspuns la unele întrebări legate de ce au învăţat, de ceva despre care mai consideră că au dubii, de un lucru pe care îl vor face diferit ca urmare a lecţiei.

Indexul fişelor: fiecare elev va nota pe o fişă sau îi va relata unui alt membru al clasei ceea ce îşi propune să facă pentru următorul proiect. Aceste fişe vor fi completate cu noi elemente atunci când proiectul se dezvoltă. Această manieră de lucru invită elevii la o reflecţie asupra propriei implicări şi asupra evoluţiei efortului de învăţare pe care l-au desfăşurat.

Scrierea unei scrisori către sine despre un subiect din cele studiate: această tehnicăde reflecţie provoacă elevi să facă unele consideraţii pe marginea elementelor de conţinut în integralitatea lor.

Matricea obţinerii de date

O astfel de matrice este foarte utilă atunci cînd se intenţionează obţinerea unor date înainte de a se începe învăţarea. O matrice simplă (apud Treffinger, Isaksen, 1985) conţine trei cîmpuri de învăţare:

Matricea obţinerii de date (adaptare după Treffinger şi Isaksen, 1985)

Datele necesare procesului de învăţare		
Date cunoscute	Date necesar a fi cunoscute	Date pe care cursantul doreşte să le cunoască

O asemenea matrice este cu atât mai importantă cu cât, de multe ori, în practica educaţională, ultimele categorii de date (cele necesar a fi cunoscute de cursant şi cele dorite de către acesta) sunt considerate ca fiind identice, ceea ce duce - nu de puţine ori -la o demotivare în privinţa acţiunii de învăţare.

Jurnalul cu dublă intrare

Această tehnică presupune următorii paşi:

cursanţii sunt solicitaţi de către formator să citească cu atenţie un anumit text;

fiecare cursant îşi va alege din text un pasaj care a exercitat asupra sa o influenţă semnificativă (a avut ecou în experienţa personală ori contrazice ceea ce ştia el despre acel subiect până în clipa de faţă);

fila de hârtie este împărţită în două : în stânga, cursantul va descrie pasajul ales, pentru ca în dreapta să noteze comentariile/impresiile personale referitoare la textul respectiv ; o serie de întrebări sunt deosebit de utile acum: Ce a motivat alegerea pasajului respectiv ? De ce nu s-a ales un alt pasaj? Ce conexiuni s-au realizat între pasajul respectiv şi experienţa proprie ? Ce nedumeriri există în legătură cu acel text ? etc. Berthoff observă că „jurnalul cu dublă intrare este o metodă prin care cursanţii stabilesc o legătură strânsă între text şi propria lor experienţă şi cunoaştere" (apud Dumitru, 2000).

Tehnica taberelor

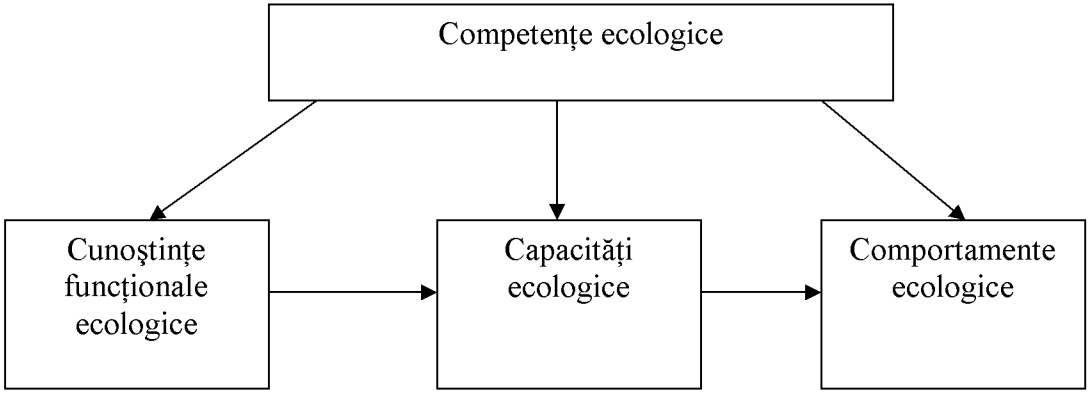
Această tehnică am construit-o în activitatea cu studenţii, dar poate fi folosită la toate nivelurile procesului de formare-dezvoltare şi în toate domeniile de studiu. în principiu, este vorba să identificăm o problemă controversată, care presupune două feţe ale adevărului, amândouă la fel de puternice şi ispititoare. La început, formatorul va discuta cu participanţii cele două perspective aducând în plen, cu ajutorul cursanţilor, cât mai multe argumente pentru fiecare poziţie în parte (opţiunea se va race în mod obiectiv, fiecare perspectivă va fi analizată în parte şi nu prin contradicţie cu cealaltă, de o manieră obiectivă). Apoi, formatorul le va cere participanţilor să-şi exprime partizanatul pentru una dintre faţetele problematicii şi va alcătui astfel două grupuri mari în care colectivul se va divide (două tabere). Fiecare tabără va trebui să discute acum problema în profunzime, să identifice un număr cât mai mare de argumente ale poziţiei pe care o reprezintă, argumente care să genereze ideea că acea faţetă a problematicii este mai bună decât cea pe care o susţin colegii lor. Este obligatoriu ca minimumul de argumente pentru fiecare tabără să fie egal cu numărul participanţilor din respectivul grup (astfel încât fiecare membru al acestuia din urmă să aibă propriul argument, diferit de cele ale colegilor săi). Când acest lucru se întâmplă în ambele tabere, le vom cere cursanţilor să se ridice în picioare şi să îşi caute în tabăra adversă o „victimă" pe care să o asedieze cu argumentul lor şi pe care să o învingă în dezbatere. Procesul nu trebuie neapărat să se desfăşoare „unul la unul", este permis ca mai mulţi membri dintr-o tabără să „asedieze" pe unul singur (sau mai puţini decât sunt ei) din cealaltă tabără. în momentul când, în dezbaterile ce se vor forma astfel, ambele tabere îşi vor epuiza argumentele, ele vor merge la tablă/'flip-chart şi vor consemna ce consideră că s-a întâmplat între ei (cu cifra 1 în dreptul poziţiei pe care o reprezintă în cazul în care consideră că au câştigat, cu un 0 atunci când consideră că a fost remiză). în acel moment îşi vor căuta un alt competitor din echipa adversă (cineva care a avut o dispută şi a încheiat-o), ori se vor alătura unei dispute deja în desfăşurare.

La final, când această mişcare aleatoare le-a oferit cursanţilor posibilitatea de a dezbate cu cei mai mulţi (sau toţi) dintre competitorii lor, fiecare tabără se va întoarce în poziţia iniţială şi vor discuta argumentele pro şi contra pe care le-au folosit ori le-au observat la cei cu care au discutat. Tehnica se încheie într-o discuţie în plen. când, cu ajutorul formatorului se vor lua în calcul toate aceste considerente în evidenţierea posibilităţii celei mai bune soluţii de compromis.

Foaia de resursă
Strategii de evaluare a competenței ecologice la elevi

Tipurile de evaluare	Competența ecologică
	Strategia de evaluare a competenței ecologice
Evaluarea dirijată de învățător	CLASIFICAREA ALIMENTELOR ECOLOGICE
	Tehnica Cardurile cu sarcini. Mici dreptunghiuri de carton, un foarfece şi markere. Fiecare carton este tăiat în două: o întrebare este scrisă pe o parte a cartonaşului astfel tăiat, pe partea cealaltă care formează întregul cu prima fiind scris răspunsul. Grupurile de elevi identifică bucățile care se potrivesc. Pe parcurs se face şi un concurs în genul „Cine termină mai repede”  Figura 1
Autoevaluarea	GENERAREA DE REGULI DE ALIMENTARE SĂNĂTOASĂ
	Tehnica Scrierea unei scrisori către sine – despre regulile de alimentare sănătoasă: consum numai alimente proaspete, spălate, preparate igienic în vase curate; masa va fi servită numai cu mîinile curate; alimentele vor fi acoperite şi păstrate în locuri speciale.
Evaluarea reciprocă	PARTICULARIZAREA UNOR SFATURI DE ALIMENTARE SĂNĂTOASĂ ECOLOGICĂ
	Tehnica Indexul fişelor – fiecare elev va nota pe o fişă sau îi va relata unui alt membru al clasei ceea ce îşi propune să facă Fişă – nu vorbi în timp ce mănînci; Fişa – bea apă sau suc după ce ai mîncat; fişa – mănîncă cît mai multe fructe şi legume.

Foaie de resursă



In a doua etapă, supravegheată experimental, vor putea fi realizate lecțiile pe baza acestor proiecte de tehnologie didactică modernă. Pentru evaluarea lecției - ***deschise, demonstrative*** - s-ar putea conveni asupra unei ***metodologii*** privind evaluarea acestui tip de lecție, recomandându-se un set de sugestii de interes general. *In faza de asistare* participanții urmăresc: ***accesibilitatea, caracterul aplicativ şi formativ*** al lecției (formarea de competențe), ***gradul de comunica e dintre cadrul didactic şi elev, atitudinea activă participativă a acestora,, gradul de măiestrie pedagogică, iar în faza de evaluare,*** participanții la lecție să încurajeze: ***autoevaluarea*** lecției (ce şi-a propus şi ce crede că i-a reuşit), ***aprecierea aspectelor pozitive*** (reuşite) ale lecției, iar in legătură cu aspectele mai puțin reuşite, ***cel care evaluează această lecție să demonstreze cum ar fi putut realiza el mai bine lecția, din care s-ar înțelege într-un mod elegant cum ar putea să lucreze mai bine la lecție cadrul didactic şi elevii clasei asistate, iar in final propuneri*** şi ***sugestii.***

Foia de resursă

NIVELURI DE PERFORMANȚĂ	COMPETENȚE DE EDUCAȚIE ECOLOGICĂ
RECEPTAREA	
PRELUCRAREA PRIMARĂ	
ALGORITMIZAREA	
EXPRIMAREA	
PRELUCRAREA SECUNDARĂ	
TRANSFERUL	
INTEGRAREA	

Foia de resursă

NIVELURI DE PERFORMANȚĂ	COMPETENȚE DE EDUCAȚIE ECOLOGICĂ
RECEPTAREA	Identificarea termenilor: competența ecologică, competența de educație ecologică
PRELUCRAREA PRIMARĂ	Clasificarea indiciilor competenței de educație ecologică
ALGORITMIZAREA	Reprezentarea domeniilor de competență de educație ecologică
EXPRIMAREA	Descrierea etapelor de formare a competențelor ecologice
PRELUCRAREA SECUNDARĂ	Elaborarea strategiilor de formare a competenței ecologice: formarea competențelor ecologice, selectarea conținutului eecoeducațional, proiectarea demersului educațional
TRANSFERUL	Aplicarea strategiilor DGC în procesul de formare a competențelor ecologice
INTEGRAREA	Realizarea conexiunii între metodologia de formare a competențelor ecologice a competențelor de educație ecologică; particularizarea evaluării lecțiilor de dirigenție cu conținut ecoeducațional

Foaia de resursă

Fişa de evaluare a trainigului de formare a competenţelor de educaţie ecologică

Vă rugăm să răspundeţi la întrebările de mai jos. Opinia Dumneavoastră ne va fi de ajutor la realizarea seminarelor următoare şi a altor activităţi.

1.Din toată informaţia propusă la trening, cîte procente sunt utile pentru D-voastră în viaţa personală? Încercuieşte şi argumentează.

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

_____
_____
_____
_____

2. La care întrebări nu ai primit răspuns pe parcursul desfăşurării trainingului?

_____
_____
_____
_____

3. Enumeră cîteva nereuşite (puncte slabe) ale trainingului:

_____
_____
_____
_____

4. Enumeră cîteva reuşite (puncte forte) ale trainingului:

_____
_____
_____
_____

5. După părerea ta, în ce măsură a fost îmbinată teoria cu practica la acest training? Încercuieşte şi argumentează.

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

_____
_____
_____
_____

Mulţumim pentru sinceritate!

GLOSAR

1. Competența școlară este un ansamblu/sistem integrat de cunoştinţe, capacităţi, deprinderi şi atitudini dobîndite de elevi prin învățare şi mobilizate în contexte specifice de realizare, adaptate vîrstei elevului şi nivelului cognitiv al acestuia, în vederea rezolvării unor probleme cu care acesta se poate confirma în viața reală.

2. Pentru ca un elev să-şi formeze o competență e nevoie ca el:

- să stăpînească un ansamblu de cunoştinţe fundamentale în dependență de problema care va trebui rezolvată inițial;
- să-şi dezvolte deprinderi de a utiliza cunoştinţele în situații simple, realizînd astfel funcționalitatea cunoştinţelor;
- să rezolve diverse situații-problemă, conştientizînd astfel cunoştinţele funcționale în viziunea proprie;
- să rezolve situații semnificative în diverse contexte care prezintă anumite probleme complexe din viața cotidiană, manifestînd comportamente/ atitudini conform achizițiilor finale – competențe.

3. Competența pedagogică (CP) – capacitatea unui cadru didactic de a realiza la un anumit nivel de performanță totalitatea sarcinilor de muncă specifice (cunoştinţe, capacităţi, atitudini) profesiei didatice.

4. Competența de educație ecologică (CEE) – capacitatea uni cadru didactic de a realiza efectiv activitatea de educație ecologică în vizorul dezvoltării/modelării personalității ecologice a elevilor.

5. Componentele unei competențe pedagogice:

- declarativă (savoir-dere) detalii anexa 6, I zi;
- procedurală;
- conativă.

6. Competentele unei competențe de educație ecologică:

- declarativă – determină pregătirea teoretică a diriginților de realizarea activității de educație ecologică a elevilor; fixează sistemul de cunoştinţe necesare: ecologice, pedagogice, legități, reprezentări fapte ştiințifice;
- procedurală – determină capacitatea dirigintelui de a organiza şi realiza activitatea ecoeducațională; capacităţi şi calităţi necesare direct legate ecopedagogice, metodologice de proiectare, organizare, apreciere şi corecție;
- conativă – reprezintă sistemul de valori, relații, orientări, norme şi reguli de percepere a naturii şi a relațiilor în sistemul „societate – mediul înconjurător”; sistemul relațiilor axiologice în domeniul educației ecologice şi motivarea activității ecopedagogice care determină direcția personalității ecologice a dirigintelui.

7. Competența de educație ecologică a elevilor de vîrstă școlară mică vizează: cunoştinţe funcționale, care prin exerciții de aplicare sistematică la lecția de dirigenție se transformă capacităţi de

aplicare, care se exprimă sub formă de priceperi, deprinderi sau capabilităţi dovedite, care după o perioadă mai îndelungată se transformă în atitudini şi conduite, iar în plan social se manifestă sub forma unor comportamente constructive ecologice.

8. Termenul „ecologie" provine de la cuvintele greceşti *oicos* – casă, loc de viaţă, habitat şi *logos* – ştiinţă. În viziune contemporană acest termen înseamnă „gospodărie în natură", deoarece legităţile ecologice servesc drept bază ştiinţifică pentru utilizarea raţională a surselor biologice naturale de către societatea umană.

9. Dezvoltarea durabilă – gen nou de strategie umană concepută în viziunea dintre economie şi mediul înconjurător, pe o nouă cale de dezvoltare care să susţină progresul uman nu numai în cîteva locuri şi pentru cîţiva ani, dar pentru întreaga planetă şi pentru un viitor îndelungat.

10. Aspecte educaţionale în Concepţia Strategiei Naţionale pentru Dezvoltare Durabilă a Republicii Moldova, adoptată în 2000 în rezultatul semnării Planului Global Agenda XXI (Rio-de-Janeiro, 1992).

- unul dintre cele zece principii stipulate este: *ecologizarea cunoştinţelor, remodelarea mentalităţilor, reorientarea sistemului educaţional, etico-moral, cultural, ştiinţific şi tehnologic spre noi valori intelectuale şi spirituale;*
- obiectivul fundamental prevede**:** *bunăstarea, sănătatea şi educaţia societăţii în corelare cu cerinţele de conservare şi regenerare a resurselor naturale, precum şi cu garanţiile pentru generaţiile viitoare*;
- unul dintre cele şase obiective principale preconizează**:** *formarea capitalului uman în corespundere cu exigenţele ştiinţifice, tehnologice, informaţionale şi morale din domeniul protecţiei mediului.*

11. Conform lui Hungerford, Volk, Ramsey (1994)**, scopul Educaţiei pentru mediu** este *„de a-i ajuta pe cei care învaţă să dobîndească cunoştinţe legate de mediu, să-şi formeze priceperi, să devină fiinţe umane dedicate care sînt dispuse să lucreze individual sau colectiv cu scopul de a atinge sau de a menţine un echilibru dinamic între calitatea vieţii şi calitatea mediului".*

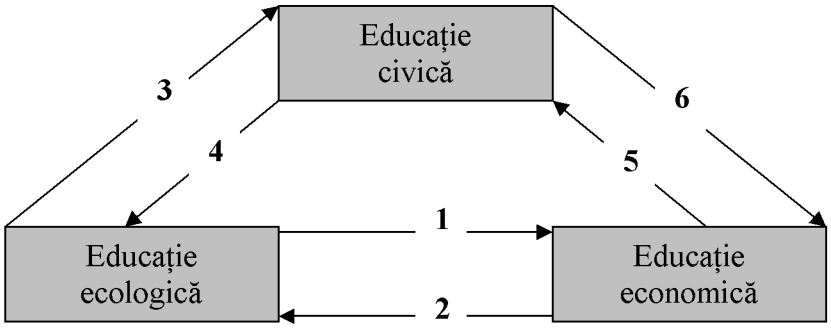
Finalităţile Educaţiei pentru mediu se prefigurează ca:

- formarea conştiinţei ecologice, a simţului responsabilităţii, a solidarităţii dintre indivizi pentru păstrarea şi ameliorarea mediului;

- dezvoltarea capacităţii de a lua decizii, de a identifica şi a pune în practică soluţii pentru prevenirea şi rezolvarea problemelor concrete legate de relaţia individului cu mediul său de viaţă;

- pregătirea cetăţeanului actual şi viitor pentru a influenţa pozitiv deciziile politice, economice şi sociale cu privire la mediu (Momanu M., 2002**).**

Conţinuturile Educaţiei pentru mediu se profilează prin interacţiunea a trei domenii: educaţie ecologică, educaţie civică, educaţie economică. De aici, se deduc implicit *direcţiile potenţiale* de acţiune pentru promovarea paradigmei dezvoltării durabile, care stă la baza Educaţiei pentru mediu:



1. Funcţiile productive ale mediului (resursele oferite) şi costurile economice pentru protecţia mediului;

2. Presiunea/efectele activităţilor productive asupra mediului; investiţii în protecţia mediului; drepturi de proprietate asupra resurselor naturale şi de mediu;

3. Importanţa cadrului ambiant pentru bunăstarea umană; riscuri pentru sănătate şi siguranţă în rezultatul degradării mediului;

4. Impactul obiceiurilor consumeriste asupra resurselor de mediu; respectul cetăţeanului faţă de mediu;

5. Cantitatea şi calitatea (educaţia) forţei de muncă; cutume şi obiceiuri în relaţiile contractuale;

6. Standarde de viaţă şi siguranţa locului de muncă, distribuţia veniturilor; resurse financiare pentru programe sociale.

12. Formarea culturii ecologice

Fenomenul culturii ecologice a fost studiat de Дежникова Н.С., Иванова Л.Ю., Клемяшова Е.М., Снитко И.В., et.al. [2]; Plumwood V. [3]. În Republica Moldova, cultura ecologică din perspectiva formării a fost cercetat de Buzinschi E. (2002), cu referire la vîrsta preşcolară mare [4].

Печко Л. [5] consideră că cultura ecologică a elevilor de vârstă şcolară mică include:

- cultura activităţii cognitive a elevilor prin cunoaşterea experienţei omenirii în interacţiunea om – natură, ca o bază de valori naturale; succesul acestei activităţi rezidă în formarea atitudinilor durabile ale personalităţii faţă de natură în baza formării capacităţilor de a lua decizii alternative;
- cultura muncii; rezultatul muncii trebuie să dispună de categorii de utilizare duble, ce nu ar dăuna naturii în rezultatul realizării;
- cultura comunicării spirituale cu natura.

Цветкова И. [6] a obţinut următoarele rezultate ştiinţifice:

- a determinat structura culturii ecologice a elevului de vîrstă şcolară mică, ca nivel fundamental de dezvoltare a personalităţii cu componentele: cognitivă, emoţional-axiologică, de conştiinţă, comportamentală;
- a evidenţiat dinamica formării culturii ecologice conform claselor treptei primare: însuşirea informaţiilor iniţiale legate de natură şi ecologie; percepţia emoţional-reprezentativă a mediului socionatural înconjurător; sistematizarea reprezentărilor despre natură; comportamentul motivat.
- a elaborat criteriile de progres în formarea culturii ecologice la vîrsta şcolară mică pentru fiecare componentă structurală.

13. Formarea conştiinţei ecologice

Condiţiile psihopedagogice de formare a conştiinţei ecologice au fost cercetate de: M. Buch M. (1993); Гусева О. (1999); Вольковская В. (2000); Brand Karl-Werner(2000) Федоров В. (2002); Назарова С. (2003); Hussey S. (2004); Ивтеев S. (2004); Симакина А. (2005); Грибанова Е. (2006); Одинец Н. (2006); Наконечных В. (2008) et.al.

Conştiinţa ecologică este un segment al conştiinţei generale umane îndreptat spre lumea biosului. Idealul de conştiinţă ecologică exclude concepţiile înguste referitoare la mediu, şi recunoaşte fiecare component al megasistemului natural ca o entitate comportamentală.

Conştiinţa ecologică:

- este corelată cu conştiinţa individuală şi socială (Скребецъ В., 1998);
- reprezintă „sfera spirituală a culturii ecologice" (Bumbu Ia., 1993) [7, p.14];
- este determinată de „concepţia modernă despre lume, care corespunde tendinţelor şi condiţiilor umaniste actuale, care, la rândul lor, pot determina implicit restabilirea bunelor tradiţii naţionale de protecţie a mediului" (Vrednic N., 2003) [8, p.10].

Substratul conţinutal-ecologic al conştiinţei ecologice include: cunoaşterea echilibrului ecologic în natură, a relaţiei om-natură, înţelegerea faptului că natura nu poate fi concepută în afara interacţiunii cu factorul uman şi perceperea naturii ca un organism viu, dotat cu inteligenţă şi conştiinţă (Niculescu B., 1999) [9, p.68-69].

Analiza izvoarelor filosofice (Fonari E., 2000), psihologice (Дерябо С.Д., Ясвин В. А., 1996), pedagogice (Namolovan L., 2002) referitoare la conştiinţa ecologică, permite evidenţierea a două tipuri de bază: tipul antropocentric, profund ancorat în realitatea actuală, şi tipul ecocentric, în proces de statornicire.

Putem etala formele de manifestare a conştiinţei ecologice ecocentrice la vîrsta şcolară mică:

- „conştientizarea raţională a valorilor morale ale comportamentului adoptat;
- trăiri afective de tipul „mustrărilor de conştiinţă" ;
- activizarea cogniţiei (atunci, cînd, în rezultatul reflexiei, copilul concluzionează că nu are cunoştinţe suficiente pentru a decide asupra atitudinii şi comportamentului faţă de natură)." [10, p. 98]

Aspectele psihologice de formare a conştiinţei ecologice la copiilor de vîrstă şcolară mică au fost cercetate de: Захлебный А.; Вересов Н.; Дерябо С.; Ясвин В.; Каропа Г.; Мазинг В.; Heyd T. (1998); Weller P. (2001); Plumwood V. (2002); Старикова Т. (2005); et.al.

Дерябо şi Ясвин (1996) au argumentat că înteracţiunea nemijlocită cu vieţuitoarele naturii este un cadru oportun pentru a stimula copilul să reflecteze asupra reacţiilor emoţionale pe care i le trezeşte natura, asupra atitudinii şi comportamentului său în natură. O asemenea reflecţie descrie condiţii favorabile de educare a conştiinţei ecologice de tip ecocentric, care „va impune persoana să-şi formuleze

responsabilităţi morale faţă de natură, să-şi ceară sie însuşi realizarea acestor responsabilităţi şi să-şi autoevalueze comportamentul în natură."[11, p. 237]

Un rol important în procesul formării conştiinţei ecologice ecocentrice îl deţin mecanismele de identificare şi empatie (Дерябо, Ясвин, 1998-2002). Psihologia socială explică identificarea ca proces de percepţie interpersonală, prin care are loc recunoaşterea sine-lui în altcineva şi, invers, recunoaşterea altcuiva în sine. „Identificîndu-ne cu o vieţuitoare, ne traspunem imaginar şi afectiv în pielea ei, simţim la fel, îi înţelegem motivele şi acţiunile. Empatia reprezintă o formă de intuire a realităţii prin identificare afectivă, capacitatea de a trăi afectiv, prin transpunere identificatoare, viaţa altcuiva. Stimularea mecanismelor de identificare şi empatie conduce la declanşarea simpa-tiei, a unei predispoziţii pozitive stabile. Simpatia motivează dorinţa de protejare a vieţuitoarei şi, sprijinită de activizare cognitivă, determină un comportament adecvat."[11, p. 17]

14. Fomarea atitudinilor ecologice

În această arie de interes ştiinţific sunt remarcabile cercetările realizate de Захлебный А., Миронов А., Печко Л., Цветкова И., Зотов В. (1998); Мазитова Л. (2002); Филатова О. (2004), Моисеева Л.В., Кастунов И.Р. (2005); Lierman R. (1995),care evidenţiază diferite componente ale atitudinilor ecologice.

Захлебный А. (1981) consideră că atitudinea ecologică a elevului trebuie să se contureze în comportamentul său faţă de natură şi în activitatea pentru ocrotirea mediului înconjurător. Prin corelarea sarcinile instructive cu cele educative, el reuşeşte să evidenţieze particularităţile personalităţii care denotă prezenţa responsabilităţii faţă de mediu:

- dispoziţia de a lua decizii faţă de activităţile realizate în mediul natural în conformitate cu cerinţele societăţii şi obligaţiunile morale;
- capacitatea de a acţiona fără a aduce prejudicii naturii. [12, p.102]

Lierman R. (1995) a elaborat o listă mai detaliată a structurilor personalităţii asociate responsabilităţii ecologice:

- sensibilitatea faţă de natură;
- reprezentări despre problemele şi necesităţile ecologice;
- concepte ecologice fundamentale;
- cunoştinţe despre normele de comportament în mediu;
- capacitatea de a identifica, analiza, investiga, evalua problemele ecologice şi soluţiile lor;
- autoreglarea comportamentului în mediu conform normelor ecologice;
- conştientizarea şi valorizarea acţiunilor ecologice. [apud 13, p.152]

Disinger J. (1998) elaborează un program aplicativ la

Educaţia ecologică a elevilor din clasele primare, prin care urmăreşte formarea responsabilităţii ecologice în comunitate. Direcţiile instructiv-educaţionale propuse vizează: familiarizarea cu problemele

catastrofale de mediu; interactivitatea cu necesitățile ecologice; utilizarea ideilor raționale în vederea gîndirii reflexive în termeni ai poziției alternative față de problemele ecologice [apud 14].

Aspecte metodologice de formare a atitudinilor ecologice le găsim la cercetătorii Моисеева Л.В., Кастунов И.Р. (2005). Ei au studiat impactul activităților ecologice asupra formării atitudinilor ecologice la elevii de vîrstă şcolară mică, demonstrând că „activitățile ecologice nu-si vor atinge scopul, daca acțiunile pe care le sugerează elevului nu au utilitate prin aplicații practice, prin intervenția elevului în situații concrete în comunitatea in care trăieşte (familie, clasă, şcoală, localitate)."[15, p.123] De asemenea, au identificat:

- obiectivele formării atitudinilor ecologice la elevii de vîrstă şcolară mică în cadrul studierii ştiințelor naturii:

- să demonstreze înțelegerea consecințelor propriului comportament, în raport cu starea de sănătate proprie şi a celorlalți;
- să aibă atitudini responsabile față de mediu şi posteritate;
- să conştientizeze importanța studierii ştiințelor naturii şi a rezultatelor acestora pentru viața cotidiană a omului;

- activitățile de învățare în cadrul studierii ştiințelor naturii, ce asigură formarea de atitudini ecologice:

- observații în natură;
- experiențe simple în scopul explicării cauzale a unor modificări structurale şi funcționale ale organismelor produse de factorii de mediu;
- discuții privind implicarea omului în acțiuni ecologice;
- dezbateri pe tema importanței ştiințelor naturii în viața omului.

Aspecte de formare a atitudinilor ecologice la vîrsta şcolară mică au fost cercetate de Crăciun C. (2003), care evidențiază că elevilor de vîrstă şcolară mică trebuie să se formeze necesitatea de a comunica cu lumea vie, interesul cunoaşterii legilor naturii, formarea motivelor de acțiune în vederea protecției mediului, formarea convingerilor de necesitate a protejării naturii. După Crăciun C. [16], formarea atitudinilor față de mediu la vîrsta şcolară mică țin de:

- sistemul cunoştințelor teoretice despre natură;
- sistemul idiologic al orientărilor ecologice;
- capacitățile de a utiliza cunoştințele şi convingerile în manifestarea atitudinii față de natură.

1. Formarea conduitei ecologice, comportamentului ecologic

În această arie de interes ştiințific se evidențiază cercetările realizate de: Desinger J. (1983); Monroe M. (1994); Bluhm W., Walk T. (1995); Culen G. (2000); Gardner G.T., Stern P.C (2002).

Designer J., de exemplu, caracterizează comportamentul ecologic ca „ferm, dar optimist, a unei gândiri pozitive, evitând accentuarea aspectelor dezastroase şi o abordare lipsită de speranță în ceea ce priveşte efectele negative ale activității omului asupra mediului." [17, p.5].

Gardner G.T., Stern P.C (2002) analizează comportamentul ecologic ca produs fezabil a manifestării capacității de autocontrol asupra conduitelor emoțional-expresive în planul trăirilor interioare."Dezvăluirea interacțiunilor şi interinfluențelor între diversele planuri ale comportamentului confirmă viziunea structurală şi sistemică asupra vieții".[18]

Conduita ecologică, comportamentul ecologic reprezintă modul în care conştiința ecologică, formată prin educație, deter-mină acțiuni şi atitudini etice fiecărui educat. Conduita ecologică pleacă de la ideea transpunerii omului în situația părții vătămate. „Privită din punct de vedere ecologic, lumea apare într-un ansamblu independent, planeta fiind, de fapt, un simplu vehicul spațial în care pasagerii trebuie să împărtăşească în egală măsură bunurile, fără a atribui naturii o valență pozitivă, implementată în interiorul minții."(Pop I., 1998) [apud 19, pag. 79]

Суравегина И.Т. consideră că scopul EE în formarea de capacități acționale ecologice se va atinge în măsura, în care vor fi realizate următoarele sarcini instructiv–educative: stabilirea sistemului de probleme ecologice la nivel local şi regional; contribuția la soluționarea lor; motivarea elevilor; formarea necesităților şi obiceiurilor în favoarea naturii, modul sănătos de viață; tinderea către protecția mediului în diferite activități; dezvoltarea capacităților intelectuale de analiză a situației ecologice; dezvoltarea emoțională a personalității [20].

Săvescu C.M. (2008) argumentează că, din perspectivă psihopedagogică, formarea conduitei ecologice vizează atît deprinderi şi obişnuințe de comportare civilizată, cît şi trăsături pozitive de caracter. „Copiii nu distrug crengile copacilor pentru că sunt văzuți de alții şi pentru că aşa au învățat că este bine să procedeze. În momentul în care ei simt că acest impuls vine din interior, ori de cîte ori apare o situație similară, putem spune că acțiunile automatizate (deprinderile), au devenit trebuințe interne şi nu mai pot fi uşor modificate, ele transformîndu-se în obişnuințe." [21, p.24] Nu sunt rare situațiile în care totul rămâne la faza de deprinderi, anumite cauze, dorințe, putînd să modifice destul de repede comportamentul. În momentul în care elevul va spune "Nu pot să fac un asemenea lucru pentru că ştiu că nu este bine şi ceva din mine nu mă lasă", putem fi siguri de eficiența educației ecologice.

În RMoldova, Haheu E. (2002) a realizat cercetări ale comportamentului ecologic (socio-afectiv) la preşcolari şi a determinat criteriile de formare la copii de vîrstă preşcolară, care pot fi atribuite şi pentru copiii de vîrstă şcolară mică:

- prezența reprezentărilor elementare ecologice;
- înțelegerea necesității ocrotirii naturii;
- prezența priceperilor şi deprinderilor de a crea condiții pentru viața organismelor vii;
- corespunderea dintre reprezentările ecologice şi comportamentul real al copilului în natură. [22]

16. Metodele şi mijloacele educației ecologice

Cercetările consacrate metodelor şi mijloacelor educației ecologice la vîrsta şcolară mică, sunt numeroase, tematicile abordate sunt diverse.

• Ecologiştii Lovelock J. şi Burleigh R., au încercat să găsească metode eficiente care ar realiza înțelegerea de către copii a problemelor ecologice. Considerînd că fotografiile şi imaginile însoțite de explicații ar putea stimula formarea atitudinilor ecologice, ei au structurat problemele majore ecologice pe arii (biodiversitatea, schimbările sezoniere, populația, agricultura şi industria, poluarea), fiecare fiind însoțită de o imagine, ce reprezintă problema ecologică. [13,14]

• Evaluarea eficacității elementelor educației ecologice incluse în curriculumul şcolar a fost efectuată de Futer M. (2005). Ea a creat *Green school*, studenții căreea sunt instruiți pentru a-i actualiza pe elevii de vîrstă şcolară mică cu probleme ecologice şi îndemnarea de a lua atitudine față de ceea ce îl înconjoară.

• Arthus-Bertrand Y., Dubois Ph.J şi Guidoux V. au cercetat dependența mijloacelor de educație ecologică prin studiul naturii de particularitățile de vîrstă ale subiecților [23,24]. Ei remarcă rolul major al mijloacelor vizuale. De exemplu, un copil din Franța nu poate să-şi imagineze inundațiile din Malaisia, deci nu va putea înțelege cauzele acestora, de aceea îmbinarea imaginilor cu textul accesibil est în măsură să eficientizeze învățarea. Aceşti cercetători au realizat materiale didactice, în baza corelării imaginilor şi textelor, pentru elevii de vîrstă şcolară mică, în care nu se prezintă doar problemele ecologice urgente, dar şi soluționarea lor.

• Numeroşi cercetători (Барков А.С., Головин Н.М., Есипов Б.П., Пинкевич А.П., Родин А.Ф., Скаткин М.Н. et.al.) au studiat diverse aspecte ale utilizării principiului etnografic (принцип краеведения) în educația ecologică a elevilor de vîrstă şcolară mică, care presupune studiul complex al naturii ținutului natal în baza integralizării diverselor aspecte: biologice, istorice, geografice, culturale etc. Баранский Н.Н. demonstrează că principiul etnografic în studiul naturii asigură condițiile optimale pentru perceperea proceselor şi problemelor ecologice: „În mediul apropiat, văzînd lumea într-o picătură de apă, pe fapte accesibile şi particulare, elevii se pot familiariza cu fenomene generale şi globale."[25, p.26]

Din acest principiu general, a fost dedus principiul ecoetnografic (принцип экологического краеведения), centrat pe aspectele ecologice ale ținutului natal. Зверев И.Д. argumentează rolul major ar principiului ecoetnografic în educația ecologică, deoarece „mediul şcolar apropiat, zilnic, oferă exemple convingătoare pentru descoperirea diverselor aspecte de interacțiune cu natura." [26, p.22]

Necesitatea folosirii principiului ecoetnografic în studiul ştiințelor naturii este fundamentată în cercetările unui şir numeros de savanți (Захлебный А.Н., *Узденова. З*, Матрусов И.С., Рыков Н.А., Суравегина И.Т. et. al.).

Specificul învățămîntului primar referitor la principiul ecoetnografic constă în următoarele aspecte, legate de particularitățile de vîrstă:

- elevii de vârstă şcolară mică posedă o dispoziție vădită pentru construirea de interrelații conştiente cu mediul înconjurător;

- elevii de vîrstă şcolară mică denotă o predispoziţie pentru activităţi de protecţie a mediului, o dispoziţie inconştientă de a veni în ajutor oamenilor şi vieţuitoarelor;
- legitatea psihofizică a trecerii procesului de cogniţie a lumii de la observare simplă la observare analitică, iar pe acest fundal, activizarea implicării ecologice. [26, p.24-25]

Sunt cercetate (Захлебный А.Н, Зверев И.Д., Сидельковский А.П., Суравегина И.Т, Минаева В.М. et.al.):

- tipurile de activităţi ecoetnografice în studiul naturii în clasele primare: cognitive, comunicative, axiologice, artistice, estetice, tehnologice, de protecţie a mediului;
- formele de instruire ecoetnografică: lecţia, excursia, jocurile didactice, proiectele, concursurile şi victorinele etc.
- metodele didactice ecoetnografice: observarea, jocurile de rol, situaţii pedagogice (exerciţiul, reflexia, empatia) etc. [apud 27]

• Printre savanţii pedagogi contemporani, care se ocupă de metodologia educaţiei ecologice în procesul studiului ştiinţelor naturii la vîrsta şcolară mică, un loc aparte îl deţine Плешаков А.А.: „Consolidarea orientării ecologice a cursului primar de ştiinţe ale naturii este, actualmente, cel mai real şi necesar pas spre ecologizarea şcolii primare."[28, p.8] Плешаков descrie procesul educaţiei ecologice în cadrul studierii ştiinţelor naturii în clasele primare:

o formele de învăţare:

- lucrul independent cu izvoare documentare: permite acumularea materialului factologic, dezvăluirea esenţei problemei ecologice;
- jocul didactic: antrenează în luarea deciziilor raţionale, dezvoltă creativitatea, aduce un aport real la studiul şi conservarea ecosistemelor locale, propagă idei ecologice;

o clasificarea metodelor didactice în conformitate cu dinamica studierii problemelor ecologice:

- la etapa de familiarizare cu o problemă ecologică: metode, ce permit analiza şi corecţia orientărilor axiologice ecologice a copiilor, intereselor şi trebuinţelor lor; valorificînd experienţa cotidiană a elevilor în observare, conversaţii euristice, discuţii etice, solicitînd reacţii emoţionale pentru a forma atitudini personale;
- la etapa de cunoaştere a problemei ecologice se pune accentul pe metodele ce stimulează activitatea independentă a elevilor. Sarcinile şi problemele didactice vizează evidenţierea contradicţiilor în interacţiunea om-natură, delimitarea problemei şi generarea ideilor de soluţionare, în contextul accesibilităţii vârstei. Metodele de discuţii, dezbateri sunt cele potrivite;
- la etapa de reperare teoretică a metodelor de interacţiune armonioasă a societăţii şi naturii, se recomandă metode expozitive, modelarea situaţiilor de alegere morală, metodele de exprimare a sentimentelor şi emoţiilor prin creaţie (desene, poezii, compuneri etc.). Arta permite de a compensa preponderenţa elementelor logice de cogniţie, iar modalitatea sintetică, caracteristică pentru artă este foarte importantă pentru motivarea studiului şi protecţiei mediului.

- metodele didactice universale:

- jocurile de rol (de exemplu „Şedinţele КОАПП" (după denumirea radioemisiunii pentru copii "Комитет охраны авторских прав природы");
- experimentul cantitativ (de măsurare a unor mărimi, parametri, constante, caracteristice pentru fenomene ecologice; studiul experenţial al tehnicii, tehnopoliilor ecologice; experienţe de ilustrare a expresiei cantitative a legităţilor ecologice etc.)
- exemplul moral şi recompensa morală.

- În ultimul deceniu a crescut vertiginos interesul pentru folosirea tehnologiilor informaţionale în procesul de educaţie ecologică. Se cercetează aspectele psihologice, pedagogice, metodologice, organizaţionale, naţional-regionale ale mijloacelor multi-media (Петросова Р.А., Голов В.П., Сивоглазов В.И., Тимошкина Н.В. et.al.).

- Tradiţional, jocurile didactice sînt în focarul cercetărilor în pedagogia învăţământului primar (Виноградова Н.Ф., Николаева С.Н., Салеева Л.П. et.al.) Un studiu amplu clasificator al jocurilor didactice ecoeducaţionale a fost realizat de Паскаль М. (2002) [29].

- Problematizarea ca metodă de educaţie ecologică în cadrul studierii ştiinţelor naturii a fost cercetată de Молодцова З.В., Сичкорез С.А. et.al.

- Metoda proiectelor ecologice în cadrul studiului naturii în clasele primare a fost cercetată de: Петрова И.И. (2007), Назарова Е.В., Искусова Н.А. (2009) et.al.

- În ultimii ani, a sporit interesul ştiinţific faţă de abordarea educaţiei ecologice prin activităţi de explorare/investigare. În acest context, sunt relevante modelele metodologice: de formare a priceperilor investigaţionale (Семенова, 2007); de suporturi didactice pentru activităţii explorativ/investigaţionale (Лестева, 2009) ; de coordonare a activităţii de explorare/investigare a elevilor, în contextul schimbărilor socioculturale actuale (Антонова, 2009).

17. Modelul învăţării secvenţiale a cunoştinţelor în lecţie *(ISC),* (R.M. Gagne (1968) este fundamentat pe următoarele evenimente ale instruirii: *captarea atenţiei; informarea elevilor despre obiectivul urmărit; stimularea reactualizării cunoştinţelor învăţate anterior; prezentarea materialului-stirnul; asigurarea „dirijării învăţării"; obţinerea performanţei; asigurarea feed-back-ului pentru corectitudinea performanţei; evaluarea performanţei; intensificarea proceselor de retenţie şi de transfer.*

Evenimente instrucţionale nu se produc invariabil, în această ordine strict, selecţia fiind în deplină concoranţă cu tipul lecţiei, obiectivele prevăzute precum şi finalităţile urmărite.

Modelul de structurare a lecţiei „Ştiu - Vreau să ştiu - Am învăţat" *(Know - Want to know - Learned* sau K-W-L), (Donna Ogle, 1986, p. 564-570) Semnificaţia iniţialelor K-W-L este explicitată prin întrebările: *Ce ştiu? - Ce vreau să ştiu? - Ce am învăţat?* Acest model este structurat în cinci *etape* în care se evidenţiază clar situaţia de plecare (ceea ce ştiau elevii),

aspectele pe care doresc să le cunoască în timpul activității (consemnate în rubrica *Vreau să știu)* și ceea ce au dobândit prin procesul de învățare (idei consemnate în rubrica *Am învățat).*

1. Ce știu despre subiect?	**2.Ce vreau să știu?**	**3. Învățarea noilor conținuturi**	**4. Ce am învățat?**	**5. Ce altceva aș dori să aflu despre subiect?**

Modelul „Evocare - Realizarea sensului - Reflecție" (ERR), (J. L. Meredith, K. S. Steele, 1995) configurat ca un cadru de gândire și de învățare propice dezvoltării gândirii critice și integrării creative a informațiilor și conceptelor. Această structură integrată de predare-învățare oferă o concepție despre instruire și un mecanism de organizare a activității în orice situație de învățare sau într-o lecție și se fundamentează pe următoarele întrebări:

1. Evocarea	**2.Realizarea sensului**	**3. Reflecția**
Care este subiectul? Ce știu deja despre el? Ce aștept, vreau și/sau ar trebui să aflu despre el? De ce trebuie să aflu aceste lucruri?	Ce înțeleg din aceste informații noi?	Ce am aflat? Ce mi se pare mai important? Ce semnificație au pentru mine noile achiziții? De ce cred asta? Cum integrez noile achiziții în sistemul celor dobîndite anterior?

Bibliografie

1. Pănişoara, I.-O., Comunicarea eficientă, Collegium, POLICOM, Bucureşti, 2008.
2. Carataleanu, T., Cosovan, O. Lectură şi scriere pentru dezvoltarea gîndirii critice, Chişinău, 2002.
3. Saranciuc-Gordea, L., Ghid pentru învăţători, clasele I-II, 12 proiecte educative originale, realizabile şi eficiente tehnologii educaţionale moderne, Garomond-Studio SRL, Chişinău, 2008.
4. Saranciuc-Gordea, L., Ghid pentru învăţători, clasele III-IV, 12 proiecte educative originale, realizabile şi eficiente tehnologii educaţionale moderne, Garomond-Studio SRL, Chişinău, 2009.
5. Cerghit, I., Metode de învăţămînt, POLIROM, Bucureşti, 2006.
6. Kottler, Dj., Braun, R., Introduction to Therapeutic of Social Skiels Conselling Brooks,/Cole, Monterey, C.-A., 1985.
7. Donea, V., Dediu, I., Andon, C., Roşcovan, D., Caliman, L., Ecologie şi protecţia mediului, Chişinău, 2002.
8. Urusu, L. (coord.), Sinteze Ecoeducaţionale, laboratorul ştiinţific Ecoeducaţie, Garomond-Studio SRL, Chişinău, 2010.
9. Ясвин, В.А., Психология отношения к природе, Смысл, Москва, 2000.
10. Паскаль, М., Ротару, И., Сичкорез, С., Методы и технологии экологического воспитания, Кишинэу, 2002.
11. Вачков, И., Дерябо, С., Окна в мир тренинга, СПб, 2004.
12. Вачков, И., Основы технологии группового тренинга, Психотехники, Москва, 2002.
13. Дерябо, С., Ясвин, В., Методы диагностики и коррекции отношения к природе, Москва, 1995.
14. Ситников, А., Акмеологический тренинг: Теория и Методика психотехнологии, Москва, 1996.
15. Торн, К., Маккей, Д., Тренинг, настольная книга тренера, PITER, 2002.
16. Я хочу провести тренинг, UNICEF, Новосибирск, 2001.
17. Морозова, С.М., Пронина, Н.А. и др., Урок чистоты, Пермский край, Пермь, 2009.
18. Тренинг лидеров молодежного движения Экология и культура – будущее России, Центр экологической политики и культуры, Москва, 2009.
19. Канн-Калик, В.А., Тренинг профессионально-педагогического общения. Методические рекомендации. Издательство Центра по проблемам общения, Москва, 1990.
20. Пахальян, В., Групповой психологический тренинг. Издательство ПИТЕР, 2006.