

2021

Coordonatori

ALEXANDRU FLORIAN

ANA BĂRBULESCU

GABRIEL STAN

Autori

ANA BĂRBULESCU

MARIUS CAZAN

ROXANA POPA

PETRE MATEI

NICOLAE DRĂGUȘIN

GABRIEL STAN

AURELIA BOCANCEA

OPTIMIZAREA PROCESULUI EDUCAȚIONAL A LECȚIILOR DE ISTORIE ONLINE, CU AJUTORUL NOILOR TEHNOLOGII - AUXILIAR CURRICULAR

#lecȚiadeistoriealtfel

Aprobat prin OME Nr. 4642/18.08.2021

ISBN 978-973-0-34006-8

București

2021



Coordonatori

ALEXANDRU FLORIAN

ANA BĂRBULESCU

GABRIEL STAN

Autori

ANA BĂRBULESCU

MARIUS CAZAN

ROXANA POPA

PETRE MATEI

NICOLAE DRĂGUȘIN

GABRIEL STAN

AURELIA BOCANCEA

OPTIMIZAREA PROCESULUI EDUCAȚIONAL A LECȚIILOR DE ISTORIE ONLINE, CU AJUTORUL NOILOR TEHNOLOGII - AUXILIAR CURRICULAR

#lecȚiadeistoriealtfel

Aprobat prin OME Nr. 4642/18.08.2021

ISBN 978-973-0-34006-8

București

2021

© 2021 Ministerul Educației și Cercetării

Optimizarea procesului educațional a lecțiilor de istorie online, cu ajutorul noilor tehnologii - auxiliar curricular. #lecțiadeistoriealtfel

Nici o parte a acestei lucrări nu poate fi reprodusă fără acordul scris al propunătorilor și al Ministerului Educației și Cercetării.

Prezentul deners face parte dintr-o serie de acțiuni similare, prezente în învățământul preuniversitar din România începând cu anii 2004 – 2005.

La elaborarea modulelor și a curriculumului pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice a contribuit o echipă de specialiști ai INSHR – EW, la care s-au alăturat experți și profesori din învățământul preuniversitar românesc.

Coordonatori:

- Prof. univ. dr. Alexandru Florian, directorul general al INSHR-EW
- Prof. Gabriel Stan, membru al Comitetului pentru programe educaționale și parteneriate cu instituții academice al INSHR-EW

Autori:

Echipă proiect:

- ✓ Ana Bărbulescu (coordonator), doctor în sociologie, cercetător științific, INSHR-EW
- ✓ Marius Cazan, doctor în istorie, cercetător științific, INSHR-EW
- ✓ Roxana Popa, doctor în științele comunicării, consilier relații publice și programe educaționale, INSHR-EW
- ✓ Petre Matei, doctor în istorie, cercetător științific, INSHR-EW
- ✓ Nicolae Drăgușin, doctor în filosofie, cercetător științific, INSHR-EW

Colaborator:

- ✓ Prof. Aurelia Bocancea, formator CCD

Tehnoredactare computerizată:

- ✓ Prof. Aurelia Bocancea, formator CCD

Aprobat prin OME Nr. 4642/18.08.2021

ISBN 978-973-0-34006-8

București

2021

CUPRINS

ÎN LOC DE INTRODUCERE!	6
#LECȚIA DE ISTORIE ALTFEL	6
A. PRINCIPALELE CARACTERISTICI ALE AUXILIARULUI (CONSTRUCTIVE, FUNCȚIONALE ȘI DE EXPLOATARE)	7
A.1. Caracteristici constructive ale auxiliarului	7
A.2. Caracteristici funcționale și de exploatare ale auxiliarului	8
CAPITOLUL 1.	9
OPTIMIZAREA PROCESULUI EDUCAȚIONAL PENTRU LECȚIILE ONLINE CU AJUTORUL NOILOR TEHNOLOGII	9
PROF. GABRIEL STAN	9
CAPITOLUL 2.	14
MANAGEMENTUL CLASEI ȘI ȘCOALA ONLINE - UN NOU TIP DE MANAGEMENT ȘCOLAR	14
PROF. GABRIEL STAN	14
CAPITOLUL 3.	16
(RE)DESCOPERIREA ELEVULUI ÎN ȘCOALA ONLINE	16
PROF. GABRIEL STAN	16
CAPITOLUL 4.	17
MODURI ÎN CARE PREDAREA ONLINE TREBUIE SĂ FIE DIFERITĂ FAȚĂ DE PREDAREA FAȚĂ-ÎN-FAȚĂ	17
PROF. GABRIEL STAN	17
CAPITOLUL 5.	21
PROIECTAREA PEDAGOGICĂ A LECȚIILOR ONLINE DE ISTORIE	21
PROF. GABRIEL STAN	21
PROF. AURELIA BOCANCEA	21
5.0. Introducere	22
5.1. Ce înseamnă proiectarea instruirii lecțiilor online de istorie?	23
5.2. Elemente de context pentru instruirea online	24
5.3. Etapele proiectării unei lecții de istorie în format clasic vs. format digital	25
5.3.1. Algoritmul proiectării unei lecții de istorie online	25
5.3.2. Părțile proiectării unei lecții în format clasic cât și în format digital	27
5.3.3. Proiectarea unei învățări online participative și antrenante	29
5.3.4. Nivelurile proiectării didactice	29
5.4. Metodologia operaționalizării obiectivelor	33
5.4.1. Confuzii în formularea obiectivelor operaționale pentru lecțiile de istorie	33
5.4.2. Condiții pentru formularea obiectivelor operaționale	34
5.4.3. Taxonomia obiectivelor educaționale aplicată și pentru lecțiile digitale	36
5.4.4. Operaționalizarea obiectivelor educaționale pentru lecțiile de istorie online	39
CAPITOLUL 6.	46
METODE DE PREDARE – ÎNVĂȚARE – EVALUARE PENTRU LECȚIILE ONLINE DE ISTORIE	46
PROF. GABRIEL STAN	46
6.1. Metode activ - participative pentru predarea – învățarea – evaluarea lecțiilor online de istorie	46
CAPITOLUL 7.	63
#LECȚIA DE ISTORIE ALTFEL	63
#LECȚIA DE ISTORIE ALTFEL	63

7.1. Justificarea privind utilitatea #lec̃iadeistoriealtfel.....	63
7.2. De ce s̃a pred̃am despre Holocaust?	64
7.3. Cum s̃a pred̃am despre Holocaust în școală?.....	65
7.4. Scopul acestui demers este:	65
7.5. Competențe Generale.....	66
7.6. Competențe specifice.....	66
7.7. Valori și atitudini	66
7.8. Sugestii metodologice	68
7.9. Lista de conținuturi	69
#LECȚIADEISTORIEALTFEL	71
1. VECHIUL REGAT, BUCUREȘTI - SISTEMUL DE MUNCĂ OBLIGATORIE	72
STUDIU DE CAZ: SONIA FOLLENDER (PALTY).....	72
2. VECHIUL REGAT, BUCUREȘTI - POGROMUL DE LA BUCUREȘTI.....	73
STUDIU DE CAZ: RABINULGUTTMAN	73
3. VECHIUL REGAT, IAȘI - POGROMUL DE LA IAȘI	74
STUDIU DE CAZ I: LEIZER FINKELSTEIN.....	74
STUDIU DE CAZ II, DREPTI ÎNTRE POPOARE: ELISABETA NICOPOI (ȘTRUL).....	74
4. VECHIUL REGAT, DEPORTAREA ROMILOR NOMAZI.....	75
STUDIU DE CAZ: CAIZER STĂNESCU.....	75
5. VECHIUL REGAT, DEPORTAREA ROMILOR SEDENTARI.....	76
STUDIU DE CAZ: NEDELEA ANGHEL.....	76
6. BUCOVINA DE NORD, CERNĂUȚI – DEPORTAREA EVREILOR ÎN TRANSNISTRIA.....	77
STUDIU DE CAZ: CHARLOTTE BIRMAN ȘI SHMAIA LATNER.....	77
7. BUCOVINA DE SUD, CÂMPULUNG MOLDOVENESC – DEPORTAREA EVREILOR ÎN TRANSNISTRIA	78
STUDIU DE CAZ: MIRIAM KORBER (BERCOVICI)	78
8. BUCOVINA DE SUD, DOROHOI – DEPORTAREA EVREILOR ÎN TRANSNISTRIA.....	79
STUDIU DE CAZ: MARCU ROSEN.....	79
9. BASARABIA, MASACRUL DIN COMUNA PEPENI.....	80
10. TRANSNISTRIA, MASACRUL DE LA ODESSA.....	81
STUDIU DE CAZ: MIHAIL ZASLAVSKY.....	81
11. TRANSILVANIA DE NORD, ORADEA - DEPORTAREA LA AUSCHWITZ.....	82
STUDIU DE CAZ I: ÉVA HEYMAN.....	82
STUDIU DE CAZ II, DREPTI ÎNTRE POPOARE: JULIANA ȘI JANOS SZAKADATI.....	82
12. TRANSILVANIA DE NORD, CLUJ - DEPORTAREA LA AUSCHWITZ	83
STUDIU DE CAZ I: OTTO ADLER.....	83
STUDIU DE CAZ II, DREPTI ÎNTRE POPOARE: MAGDA STROE	83

În loc de introducere!

Elaborat din perspectiva noilor abordări didactice, acest auxiliar curricular își propune un demers descriptiv al „predării interactive online” cât și unul „experimental”, centrat pe experiența și achizițiile cadrelor didactice.

Așa se face că sunteți invitați să (re)descoperiți metodologia interactivă de predare – învățare – evaluare online într-o perspectivă bazată pe acțiune și gândire critică.

Capitolele vă propun un demers de învățare despre învățarea online, în cheie modernă, spiralată, în care acela care învață își construiește propria învățare. Și nu numai!

Temele de reflecție și sarcinile de lucru vă provoacă la transferarea acestor achiziții în practica la clasă.

Pe parcursul lucrării, veți găsi exemplificări și pentru a profita din plin de experiențele de învățare pe care acest auxiliar curricular, dedicat colegilor de istorie și nu numai vi le oferă este de dorit să parcurgeți toate capitolele și să meditați asupra tuturor exemplelor, aplecându-vă asupra tuturor sarcinilor de lucru.

O predare online cu adevărat „interactivă, centrată pe elev” nu se poate realiza în izolarea unei singure discipline școlare!

Citiți, reflectați, experimentați și veți reuși!

#lectiadeistoriealtfel

Un proiect adresat elevilor, cadrelor didactice, dar și tuturor celor care sunt curioși să (re)descopere istoria României sub diversele ei forme.

#poveștideviață, mărturii ale celor care au supraviețuit sau au fost martori ai evenimentelor din perioada celui de-al Doilea Război Mondial, informații despre evenimente care au schimbat și au curmat vieți.

O lecție de istorie „ALTFEL” care ne trezește apetitul pentru a cunoaște, a descoperi istoria Holocaustului din România și ne ajută să înțelegem importanța unei lumi #fărăură și a combaterii atitudinilor extremiste.

<https://www.inshr-ew.ro/portfolio-item/lectiadeistoriealtfel/>

A. Principalele caracteristici ale auxiliarului (constructive, funcționale și de exploatare)

A.1. Caracteristici constructive ale auxiliarului

Construcția complexă pe care o propune prezentul auxiliar a fost determinată de faptul că el este structurat, în egală măsură, ca o resursă pentru elevi, oferind acestora conținuturi și activități care incită la abordare critică, la interactivitate și la descoperirea de surse autentice și valorase de informare în domeniul istoriei, dar în egală măsură include și un valoros și actual inventar metodologic pus la dispoziția cadrelor didactice, pentru facilitarea unui parcurs educațional eficient și atractiv, în contextul predării-învățării-evaluării în sistem online, în format sincron și asincron.

Astfel, prezentul material auxiliar este structurat pe 7 capitole, într-o logică internă solidă și cu o articulare firească și didactică, astfel încât beneficiarii direcți, cadrele didactice care vor dori să îl valorifice în activitățile de predare-învățare-evaluare, să poată regăsi nu doar conținuturi, activități atractive de învățare, aplicații și exerciții de evaluare, ci și o incursiune inițială în ceea ce înseamnă noile provocări ale învățării online, valorificarea noilor tehnologii în actul didactic, particularități ale managementului clasei în contextul organizării procesului educațional în sistem blended-learning, strategii de motivare și cooptare în învățare a elevilor în clasa digitală.

Concret, capitolul 1 așază într-un context explicativ mai larg, modul în care procesul de predare-învățare-evaluare este redimensionat prin folosirea tehnologiilor informaționale moderne, subliniindu-se valențele lor formative, dar și nevoia de abilitare a cadrelor didactice pentru integrarea optimă acestora în demersurile educaționale.

Capitolele 2 și 3 propun o incursiune în specificul managementului clasei de elevi în sistem online și pun la dispoziție resurse de informare valoroase cu privire la metode de stimulare, de motivare a elevilor, de cointereseare în actul învățării, prin exploatarea valențelor formative ale noilor tehnologii.

Capitolul 4 asigură un sprijin concret prin punerea la dispoziția cadrelor didactice a unor modele de organizare a învățării la distanță, reguli de gestionare a clasei virtuale, exemple de tutoriale și platforme care pot fi accesate, modalități de organizare a evaluării și valorificare a feedback-ului formativ în contextul activităților organizate online, sincron și asincron, dar și față în față. Totul prin conectarea, în text, a numeroase link-uri către resurse digitale concrete.

În continuare, auxiliarul are inclus în structura sa un capitol special dedicat specificului proiectării lecțiilor de istorie în sistem online, capitolul 5 detaliind elementele de context pentru proiectarea în cazul activităților de predare-învățare-evaluare desfășurate în sistem online, algoritmul și etapele proiectării unei lecții de istorie, exemple concrete și aplicații privind proiectarea lecțiilor digitale la istorie.

Capitolul 6 vine, în construcția auxiliarului, să ofere resurse valoroase metodologic, detaliind și exemplificând de această dată metode activ-participative de predare-învățare-evaluare în lecțiile de istorie desfășurate online, exemple de aplicații IT care permit interactivitate și stimularea gândirii critice la elevi, în procesul învățării active.

Capitolul 7, consistent și valoros nu doar din perspectiva surselor de informare puse la dispoziția elevilor (foarte multe, provenite din arhivele Institutului Național pentru Studierea Holocaustului din România “Elie Wiesel”), ci și a formatului extrem de atractiv al conținuturilor propuse și a aplicațiilor construite care facilitează interactivitatea și învățarea activă, are la rândul său caracteristici de construcție care dau plus valoare științifică și didactică.

Astfel, fiecare dintre cele 12 lecții/activități de învățare propuse este însoțită de o descrierea rezumativă inițială, conține studii de caz documentate cu materiale extrem de relevante și ilustrative din arhiva INSHR, oferă trimiteri bibliografice suplimentare, propune activități de reflecție și evaluare.

De asemenea, fiecare din cele **12 activități propuse** în acest capitol conține un link către materialul de învățare de utilizat online cu elevii, material care încorporează, pe fiecare lecție, fotografii, grafice, hărți, povești de viață, interviuri, documente din arhive, teme de discuții și teme de reflecție, toate articulate într-un demers didactic incitant, cu resurse ușor de accesat de către elevi și profesori și cu rezonanță emoțională deosebită, care face ca istoria să devină parte din viața elevilor, nu o disciplină școlară obligatorie.

A.2. Caracteristici funcționale și de exploatare ale auxiliarului

În ce privește **funcționalitatea auxiliarului didactic** propus și modalitatea **de exploatare a acestei resurse**, se remarcă următoarele caracteristici:

- Întreaga structură a materialului propus facilitează accesarea unor niveluri diferite de detaliere a informațiilor și resurselor propuse, paginile de text descriptiv și argumentativ fiind însoțite de numeroase linkuri către noi resurse, mai detaliate, foarte ușor de accesat, astfel încât întregul material permite o navigare facilă și incitantă între zonele diverse de conținut și resurse (acces la site-ul INSHR, la alte site-uri și resurse web, la documentare, hărți, extrase de jurnal și mărturii ale unor victime, supraviețuitori ai holocaustului, etc).
- Auxiliarul poate fi ușor valorificat de orice cadru didactic, inclusiv de cadrele debutante (care găsesc și un sprijin metodologic explicativ valoros), solicitând competențe digitale de un nivel minim pentru accesarea tuturor resurselor incluse și contribuind, chiar, la dezvoltarea acestora, prin exemplificările de strategii, metode și resurse de valorificat în construcția activităților de predare-învățare-evaluare la istorie, în sistem online (în special în capitolele 4 și 5).
- Design-ul lecțiilor pentru elevi (cele 12 activități incluse în capitolul 7) pune în evidență nu doar o abordare pedagogică prietenoasă, care se adresează tuturor elevilor, inclusiv celor care au nevoie de activități de recuperare sau de sprijin personalizat în învățare, ci și o abordare maxim funcțională, propunând acestora un context de învățare sincron și asincron în care accesează resursele puse la dispoziție direct prin conținutul auxiliarului, și sunt încurajați, prin aplicațiile, temele de reflecție și de discuție propuse, să creeze portofolii de învățare online proprii.
- Posibilitatea de exploatare a resurselor puse la dispoziție de prezentul material auxiliar este maximizată și de punerea la dispoziția cadrelor didactice și a elevilor a întregului conținut, prin încărcarea lui pe platforme educaționale precum (Classroom/Microsoft Teams, etc), site-uri educaționale, etc.



Prof. Gabriel Stan

Motto: "Tehnologia, prin ea însăși, nu schimbă și nu îmbunătățește predarea și învățarea. Cheia pentru introducerea cu succes a tehnologiei în predare și în învățare, constă în acordarea unei atenții sporite managementului proceselor, strategiei, structurii și mai ales rolurilor și deprinderilor."

Alexander WILLS

Societatea contemporană este permanent supusă unor schimbări rapide și într-un ritm tot mai alert. Acestea sunt o consecință a exploziei cunoașterii, a noilor descoperiri tehnologice și a adoptării unor decizii rapide, care determină modificări și adaptări ale sistemului de învățământ.

Pe fondul acestor transformări majore în domeniul tehnologic din ultimii ani și a progresului extraordinar în domeniul comunicațiilor, utilizarea accentuată a tehnologiilor moderne și implicit a elearning-ului în activitatea didactică ar putea deveni una dintre realizările importante ale secolului nostru.

Astfel, folosirea tehnologiilor informaționale moderne atribuie noi dimensiuni procesului de predare-învățare-evaluare.

În acest context în mai multe țări, dar și în România au fost elaborate strategii și programe naționale, care au vizat implementarea TIC în procesul de învățământ la toate nivelurile, inclusiv utilizarea manualelor digitale și resurselor informatice, ca principale resurse materiale la clasă.

Integrarea cu succes a TIC-ului în activitatea didactică este parte integrantă din evoluția naturală a învățării, constituind totodată o oportunitate în folosirea ultimilor descoperiri tehnologice.

Calculatoarele sunt utile pentru adaptarea activităților de predare - învățare - evaluare pentru elevi în general, dar și pentru cei cu cerințe speciale, sau cu dificultăți de învățare.

Modernizarea acestora și conectarea instituțiilor de învățământ la Internet, constituie o realizare importantă, însă impactul lor este limitat de numărul mic de calculatoare.

Inițiativele guvernamentale din ultima perioadă, de a introduce internetul în școli, conduc la utilizarea tehnologiilor moderne, producând modificări la nivelul comportamentelor intelectuale, emoționale, sociale ale elevilor, concretizate în aspecte precum: creșterea interesului de a învăța, creșterea frecvenței la ore, obținerea unei mai bune concentrări și stimularea lucrului în echipă, îmbunătățirea rezultatelor școlare, dezvoltarea competenței de comunicare, optimizarea managementului proiectelor, precum și dezvoltarea capacității de rezolvare a problemelor.

Pe lângă valențele formative ale utilizării TIC în procesul de predare – învățare - evaluare, mijloacele informatice moderne ar putea spori semnificativ atractivitatea procesului educațional.

Utilizarea noilor tehnologii în procesul de învățământ depinde foarte mult și de competența pedagogică și abilitățile tehnice ale profesorului, care trebuie să știe, să cunoască și să le integreze

pentru obținerea unor efecte pedagogice utile, fără a exclude însă demersurile tradiționale.

Modul de realizare a activităților didactice pentru lecțiile de istorie în format online este astfel schimbat prin folosirea noilor tehnologii informatice și comunicaționale, rolul profesorului din învățământul tradițional, de transmițător al informației, devenind în învățământul modern online de facilitator al învățării.

Astfel, actul învățării nu mai este văzut ca fiind rezultatul demersurilor și muncii profesorului, ci rodul interacțiunii elevilor cu calculatorul și al colaborării cu profesorul.

În sistemul de învățământ online schimbarea vizează atingerea următoarelor obiective: creșterea eficienței activităților de învățare, dezvoltarea competențelor de comunicare și studiul individual.

Realizarea acestora depinde de gradul de pregătire al profesorului în utilizarea calculatorului, de stilul profesorului, de numărul de elevi, de interesul, cunoștințele și abilitățile acestora, de timpul cât se integrează mijloacele TIC în lecție și de metodele de predare – învățare – evaluare folosite.

Așadar, cadrele didactice și în special colegii de istorie, trebuie să descopere căi de optimizare a procesului de învățământ, prin eficientizarea strategiilor didactice, adaptate lecțiilor online, pe baza utilizării tehnologiei informatice și comunicaționale, să utilizeze eficient noile tehnologii moderne, să realizeze proiectarea demersului didactic pentru lecțiile de istorie online, în mod corect și coerent, racordată la cerințele unei instruirii centrate pe elev.

Astăzi, profesionistul sistemului de învățământ este proactiv, deschis la nou, ancorat în actualitatea tehnologică, pedagogică și a domeniului de specializare, disponibil pentru colaborare și comunicare cu colegii.

Competențele TIC pot fi dezvoltate prin activități specifice cu suportul noilor tehnologii, realizate în cadrul lecțiilor la diverse discipline.

UNESCO, din anul 2004, recomandă o serie de categorii de activități precum: utilizarea pachetelor software generice - aplicații de editare de texte, programe pentru grafică, realizarea de prezentări, etc.; utilizarea Internetului, ca resursă de informare și pentru cercetare; utilizarea soft-ului educațional pentru învățare interactivă, pentru simulări și pentru diverse operații cu conținut științific; utilizarea instrumentelor de comunicare sincronă și asincronă de colaborare online și pentru schimb de informații (email, forum, mesagerie, audio- și video-conferințe).

Majoritatea specialiștilor consideră că utilizarea tehnologiei informatice și comunicaționale în procesul de predare online trebuie să îmbunătățească instruirea.

La începuturile instruirii asistate de calculator dominau la predare programele de tip Drill-and-Practice – care valorificau resursele dezvoltate prin exercițiu și algoritmizare, însă în ultima perioadă se folosesc soft-uri complexe: interactive pentru însușirea unor cunoștințe noi, de exersare, de simulare, pentru testarea cunoștințelor, jocuri educative, care încurajează construcția activă a cunoștințelor, asigură contexte semnificative pentru învățare, promovează reflecția, eliberează elevul de multe activități de rutină și stimulează activitatea intelectuală, asemănătoare celei depuse de adulți în procesul muncii.

Utilizarea calculatorului a condus astfel, odată cu evoluția lui, la dezvoltarea unui sistem de instruire extrem de flexibil, cunoscut sub numele de instruire asistată de computer (IAC).

Această flexibilitate se datorează: elaborării soft-ului educațional; organizării interacțiunii dintre elev și program cu reglarea instruirii după modelul sistemelor cibernetice cu comandă și control; a individualizării parcursului în raport cu reacțiile elevului, și a proiectării întregului demers, utilizând cea mai eficientă strategie pedagogică în raport cu obiectivele planificate.

Pentru a nu se reduce IAC la utilizarea computerelor pentru activități punctiforme, recurgem

la softu-urile educaționale, proiectate să fie pentru instruire/ învățare.

Soft-ul educațional este un program proiectat să rezolve o sarcină, o problemă pedagogică, integând cunoștințele disciplinare transmise printr-o strategie pedagogică, concretizată într-un demers interactiv elev – soft (program).

Astfel, elevul este solicitat să proceseze mental informația, să rezolve sarcinile de lucru, conducându-l astfel spre construirea/ dezvoltarea cunoașterii intenționate, descrise de obiectivele curriculare ale programelor școlare.

În procesul de învățare cel mai cunoscut și utilizat serviciu Internet este WWW sau WEB, World Wide Web, navigarea pe rețea realizându-se cu ajutorul motoarelor de căutare, precum: AltaVista www.altavista.com; Yahoo www.yahoo.com; Google www.google.ro; Live Search www.live.com; Alltheweb – caută și în paginile ftp; Ez2find – pentru căutări preferențiale; Vivisimo – pentru căutare detaliată și în directoare; Infogrid – pentru căutare și în domenii.

Profesorul are rolul de a pune aceste resurse online la dispoziția elevilor, pentru ca aceștia să lucreze pe cont propriu.

Însă, aceste resurse online trebuie însă organizate în așa fel încât să inspire elevii, să-i ajute în învățare, să le stimuleze formarea de capacități de gândire de ordin superior și să susțină practicile de instruire.

Rezultatele învățării elevilor, concretizate sub forma unor produse multimedia pot fi: afișe, prezentări, publicații, bloguri, wikis, portofolii digitale, etc.

Așadar, tehnologia modernă folosită în scop de resursă, trebuie să fie conectată la elementele de conținut disciplinar și să țină seama realizarea obiectivelor urmărite prin unitatea de învățare.

În continuare prezentăm câteva instrumente TIC, care pot fi utilizate frecvent la clasă, atât de către profesori, dar și de către elevi atunci când își prezintă produsele învățării „face to face”, sau pe Internet: prezentările, publicații, wiki, blog, e-mailul, chat-ul și mesageria, sondajul de opinie, conferința web, clasa virtuală, buletinul informative, Webcast, forum de discuții, etc.

Constant, profesorii de istorie trebuie să adune informații formale și informale referitoare la „ce și cum învață elevii lor”.

În evoluția teoriei și practicii pedagogice ultimele decenii sunt marcate de o atenție deosebită acordată evaluării, relevându-se rolul ei decisiv în reglarea procesului de predare - învățare, în sporirea eficienței acestuia.

Și în evaluare are loc schimbarea treptată a paradigmei tradiționale a centrării pe predare/ pe profesor, spre paradigma modernă a centrării pe învățare/ pe elev.

Astfel, cadrul didactic proiectează strategii de învățare și evaluare pentru lecțiile online pentru încurajarea dirijării propriei învățări și a colaborării.

Produsele multimedia (publicații electronice) – afișe, prezentări, publicații (broșuri, buletine informative, ziare, etc), situri, bloguri sau portofolii digitale – create de elevi pe parcursul unei unități de învățare, reprezintă un exemplu de integrare creativă a tehnologiilor informatice și comunicaționale în procesul de predare – învățare - evaluare.

În acest caz, elevii dar și profesorul nu mai sunt dependenți de existența/ disponibilitatea resurselor de tip soft educațional, nemaifiind limitați doar la acestea.

Produsele multimedia sunt apreciate cu ajutorul instrumentelor de evaluare, precum: listele de verificare (pentru wiki, blog, etc), grilele de evaluare criterială folosite pentru evaluarea proiectelor/portofoliilor digitale, criterii de notare, etc.

Avantajele utilizării acestor instrumente online sunt numeroase și fac diferența față de instrumentele de evaluare tradițională, astfel: ilustrarea clară a așteptărilor ameliorează performanța; elevii devin judecători mai buni ai calității propriei munci; elevii primesc un feedback mai

informativ; elevii fiind avertizați în legătură cu criteriile de evaluare pe care le vor utiliza pentru furnizarea de feedback, încă de la interevaluare, devin mai responsabili în ceea ce privește calitatea produsului final.

Evaluarea online centrată pe produs, permite elevilor să facă alegeri legate de formatul publicației și de subiect, astfel încât să-și poată folosi în scopul învățării cunoștințele.

Evaluarea cu ajutorul TIC poate îmbrăca diverse forme, în diferite moduri.

Majoritatea școlilor ar trebui să implementeze pentru evaluare, cel puțin un sistem de e-learning (open-source de tip Moodle, formulare Google, etc), sau următoarele produse software: Hot Potatoes; Question Mark; Random Test Generator Pro; HostedTest.co, sau site-urile de testare: <http://www.brainbench.com>; <http://www.universaltests.com>; <http://www.ecdl.org.ro>, etc.

De asemenea, cadrele didactice pot integra pentru ore, teme și proiecte numeroase resurse digitale, putând totodată, cu ajutorul lor să fie activi în comunități dedicate educatorilor, să se înscrie în programe educaționale, să participe la competiții, etc.

Iată câteva resurse care pot fi utilizate în acest sens, pentru materiale video: YouTube Edu, pentru crearea unor povestiri virtuale aplicațiile: Haiku Deck, Storybird, PowToon, Pixton, pentru notițe aplicațiile: Google Keep, infografice și postere educaționale, aplicațiile: PiktoChart, Canva, ThingLink, pentru machete 3D aplicația Design Something, platforme educaționale precum Moodle, Wand, iTeach, Classroom, etc, resurse pentru crearea planurilor de lecție, a materialelor video, crearea de cursuri online, CS First, Exploring Computational Thinking, etc.

Așadar, iată, în epoca noastră nu se poate concepe planificarea, organizarea și desfășurarea procesului didactic pe online, deci a predării, învățării și evaluării, decât prin optimizarea acestuia prin utilizarea noilor tehnologii.



Prof. Gabriel Stan

În contextul actual, împreună cu colegii mei, cadre didactice, profesori de istorie ținând cont de recomandările autorității tutelare, am decis să mutăm procesul de învățare exclusiv în mediul online.

Încă de la începutul pandemiei am organizat întreaga activitate în acest mediu, folosind Platforma *Moodle*, iar apoi *Google Classroom* și *Google Meet*.

Însă și în mediul online trebuie să existe un management al clasei performant, care nu este cu mult diferit față de managementul clasei în mediul fizic, care să dezvolte la fel: capacitatea de învățare a elevilor, aptitudini, competențe și va conduce spre gestionarea pozitivă a comportamentelor elevilor.

Și în mediul online profesorii trebuie să se raporteze la cei pe care îi educă, să stabilească relații de cooperare cu elevii și părinții acestora și cu alți factori interesați ai societății.

Activitatea cadrelor didactice se desfășoară în continuare în fața unor individualități psihice umane în formare, iar organizarea procesului instructiv – educativ online cu clasa de elevi trebuie să pornescă la fel de la: planificare, comunicare, conducere, coordonare, îndrumare, motivare, consiliere, contro și evaluare.

Deasemenea managementul clasei în mediul online trebuie să permită configurarea unui program de activități eficiente și în afara orelor de curs.

Un grup al clasei format riguros, care își asumă valori, principii comune, va subscrie cu naturalețe și motivare la un program organizat după orele de curs, având diversitate tematică și ca forme de organizare.

După cum se știe, profesorul și elevii nu se aleg unii pe alții. Profesorului îi revine sarcina și răspunderea integrării sale în clasă și în colectivul de elevi pe care urmează să-l închege, iar într-un colectiv deja format, profesorul devine unul din membrii acestuia cu statut special.

Profesorul din mediul online ar trebui să: conducă, decidă, organize, influențeze, consilieze și să controleze dar să și aprecieze, îndrume ca un adevărat profesionist.

El trebuie să își exercite atributele și calitățile asupra grupului, asupra fiecărui membru al acestuia în parte, pentru obținerea succesului școlar și formarea comportamentelor dezirabile, să dirijeze relațiile interpersonale din grup în scopul asigurării unui climat psihosocial favorabil dezvoltării personalității elevilor și pentru a îmbunătăți relațiile interpersonale.

Clasa ta virtuală trebuie să fie totuși condusă, iar tu trebuie totuși să predai într-un mod responsabil și să diferențezi instruirea.

Da, vor fi unele adaptări de făcut. Dar stabilirea de norme, cultivarea apartenenței și să-ți faci materia din curriculum atractivă – rămân totuși în centrul predării.

Iată mai jos șase sfaturi, venite de la veterani experimentați în predarea online, pentru a-i menține pe elevi angajați într-un mediu virtual.

Sfatul #1 – Păstrează totul simplu și angajant

- 📖 încearcă să-ți faci propriul conținut digital, cum ar fi video și slide-uri, etc.
- 📖 realizează o instruire clară și simplă

Sfatul #2 – Organizează-ți spațiul (fizic și virtual – ecranul computerului, n.n.) curat, liber și confortabil.

- 📖 navigarea prin spațiile virtuale poate fi năucitoare, iar tu nu vrei ca elevii tăi să scape din vedere informații vitale.
- 📖 asigură-te că ai un "hub" central, în care se trec noile informații. Creează spații pentru discuțiile în grup sau conversații pe lângă.

Sfatul #3 – Stabilește norme.

- 📖 învățarea virtuală nu trebuie să fie haotică. Împărtășește cu elevii așteptările privind participarea, interacțiunile, codul vestimentar.
- 📖 cere elevilor să conceapă împreună convențiile și asigură-te că toate vocile sunt auzite. Asta te va ajuta să rămâi concentrat/ă, empatic și amabil.

Sfatul #4 – Promovează apartenența.

- 📖 creează timp pentru activitățile realizate în grupuri mici și cele care construiesc relații.

Sfatul #5 – Fii prezent (dar NU invaziv).

- 📖 acordă elevilor tăi spațiu pentru a învăța independent.

Sfatul #6 – Planifică pentru interactivitate.

- 📖 folosește sondaje, pauze pentru brainstorming, sau presară instruirea cu întrebări ghidate, etc.

Heather Wolpert-Gawron profesor și formator pentru învățarea bazată pe proiecte, oferă în articolul* de mai jos sfaturi excelente pentru managementul clasei online.

* <https://www.edutopia.org/article/extending-classroom-management-online>

Pentru educatorii care își propun să-și creeze propriile materiale video, **Kareem Farah** și **Robert Barnett**, care sunt co-fondatorii **Modern Classrooms** oferă cinci sfaturi** bazate pe cercetare pentru a te ajuta să-ți faci propriile filme video de instruire.

** <https://www.edutopia.org/article/5-step-guide-making-your-own-instructional-videos>

Bibliografie:

Surse web:

1. <https://www.qualform.sns.ro/baza-de-date-online-cu-resurse-educationale-pentru-sustinerea-educatiei-incluzive-de-calitate/managementul-clasei-componenta-a-managementului-educational>
2. <https://www.edutopia.org/video/keeping-students-engaged-digital-learning?>



Școala online, pe care unitățile de învățământ o continuă și acum, readuce în prim plan o problemă comună: ecranele negre/ bulinele cărora profesorii trebuie să le predea materia.

Pentru că nu sunt doar profesori care nu vor să țină cursuri online, sunt și mulți elevi care vin la ore, dar numai parțial – dau drumul la Zoom sau Meet, dar închid camera video și lasă notoriul “pătrățul negru”, cu varianta unei imagini cu inițialele sau o fotografie bine aleasă, încât să pară că e el acolo, atent la ore.

(RE)descoperirea elevului în școala online în procesul de predare poate să fie o problemă, dar pot fi totuși identificate o serie de soluții. Potrivit regulilor de desfășurare a școlii online și școlii hibrid, elevii au obligația de a participa la ore. Însă regulile nu precizează detalii precum folosirea camerei video. În condițiile în care o parte din profesori însă impun elevilor să aibă camera pornită, așa încât “să fie văzuți”, alții nu doresc acest lucru, mai ales în cazul elevilor mari, care invocă aspecte legate de viața personală, aspect fizic, mediul de acasă.

Apar astfel situații în care elevii par mai degrabă să se joace sau să facă alte activități, în spatele “ecranului negru”. Vorbind dintr-un mediu în care închiderea camerei video de către elevi este mai degrabă excepția decât regula, Katie Seltzer, absolventă de Harvard și profesoară de liceu din Portland, SUA, oferă pe portalul educațional Edutopia câteva sfaturi în această privință. „Ea pleacă de la ideea că, dacă elevii au opțiunea să își închidă camerele video în timpul orelor, ei s-ar simți mai în largul lor, într-un context și așa stresant, iar aceasta ar deschide noi posibilități de predare. Ea amintește că, în mod normal, apela la o soluție clasică atunci când dorea, la clasă, să evalueze gradul de implicare al elevilor în ora de curs: se uita la fețele lor.” A privi chipuri este foarte posibil în școala online, dacă elevul ține camera video pornită, dar schimbarea mediului poate produce schimbări de comportament. Tendința de a te uita fix la propria imagine, la senzația că poți face multe alte lucruri între timp, fără să fie neapărat așa, sau la înclinația de a privi camera pentru a sugera că ești atent la discuție, când, în condiții normale, la ore sau ședințe atenția nu se manifestă în mod natural astfel, determină apariția așa zisei spun multe despre „oboseala de calculator”.

O parte din soluțiile propuse pentru profesori/ elevi, pentru evitarea după câteva “oboselii de calculator” ar fi: creșterea participării la ore a elevilor cu video închis; includerea lor în grupuri restrânse de discuție prin lucrul la proiecte, unde elevii nu sunt obligați să stea tot timpul cu camera pornită, dar trebuie să trimită, la final, înregistrări video din care să reiasă contribuția fiecăruia; în cazul în care elevii închid camera, ei pot contribui la discuție atât audio, cât și prin comentarii text în serviciul de chat; ora poate fi structurată astfel încât elevii să poată să ia “pauze” în care să poată să închidă camera – de exemplu, pentru a lucra pe cont propriu sau în grupuri restrânse, la un proiect – urmând să revină la oră cu camera pornită; pot fi folosite, la oră, instrumente interactive utilizate atât pentru creșterea nivelului de implicare, cât și în evaluare – sondajele sunt cel mai la îndemână exemplu; accentul pe “tablă de scris”, pentru a verifica nivelul de înțelegere a materiei predate; profesorul poate să îl întrebe, constructiv și încurajator, pe elevul care închide camera video: “am văzut că ai închis video. Cum pot să te ajut să fii prezent în această comunitate online?”



Prof. Gabriel Stan

Fie că vorbim de predare online 100%, sau va fi vorba de un model hibrid, un lucru este sigur: nu vei fi aruncat în acest tip de predare de acum, fără vreo avertizare.

Deci, având această șansă, să respiri și să te gândești mai mult, să planifici intenționat pentru acest fel de predare, apar întrebările firești:

- Ce vom face diferit față de predarea față-în-față?
- Cum trebuie să modificăm modul de predare față-în-față, pentru a obține cele mai bune rezultate în învățarea online?

Pentru a afla răspunsul la aceste întrebări, am cerut unor specialiști pentru a dezvolta câteva modele pentru învățarea la distanță.

Exemple:

- ❖ <https://twitter.com/MelKitchenEDU>
- ❖ <https://sites.google.com/view/curatorofcreativity/blended-learning>

În urma accesării link-urilor de mai sus am constatat că modurile în care predarea în mediul online se deosebesc de predarea față-în-față.

Am descoperit că și în mediul online există clase de elevi virtuale, care comunică și colaborează între ele cu ajutorul instrumentelor de comunicare și colaborare online.

Structura claselor virtuale însă nu este diferită față de structura unei clase reale. Diferă doar locul și modul în care aceste clase sunt alcătuite (pe platforme, etc).

Elevii acestora (care sunt de fapt elevii reali) pot comunica și colabora formează comunități care comunică între ele. Iată câteva moduri specifice construirii de comunități & comunicare.

1. Primele săptămâni de școală sunt necesare dezvoltării competențelor digitale și construirii comunității

Sfaturi:

- ▶ Dedicăți primele săptămâni alcătuirii comunității de elevi, astfel încât aceștia să se simtă conectați;
- ▶ Nu abordați imediat curriculum;
- ▶ Obişnuiți elevii cu uneltele digitale pe care intenționați să le utilizați în timpul lecțiilor online;
- ▶ Învățați să împlețiți abilitățile socio-emoționale cu cele de predare-învățare-evaluare;
- ▶ Lecțiile trebuie să se concentreze pe aceste lucruri, împletindu-le pe cele două, atunci când este posibil (ex. dacă eu utilizez Google Classroom, atunci voi transmite această problemă pe Google Classroom și nu în altă parte). Pur și simplu toate sunt făcute împreună.

Exemple de resurse pe care le vei putea accesa în primele săptămâni:

- CASEL Competencies – <https://casel.org/core-competencies/>
- Habits of Mind – [https://www.habitsofmindinstitute.org/what-are-habits-of-mind2/\(https://creeracord.com/2016/10/14/ce-sunt-obiceiurile-mintii/\)](https://www.habitsofmindinstitute.org/what-are-habits-of-mind2/(https://creeracord.com/2016/10/14/ce-sunt-obiceiurile-mintii/))

- ISTE Standards – <https://www.iste.org/standards/for-students>

– Poți găsi idei despre dezvoltarea comunității și într-unul din articolele noastre anterioare:

<https://creeracord.com/2020/05/23/cum-sa-fauresti-o-comunitate-puternica-intr-o-clasa-online/>

2. Comunicarea cu părinții trebuie să fie mai detaliată, simplificată și predictibilă.

”Avem nevoie realmente ca părinții să fie partenerii noștri în această comunitate de învățare”.

Sfaturi:

- Stabilește locații consecvente și un orar predictibil pentru împărtășirea de informații.
- Stabilește așteptări clare și limite pentru comunicare. Când se pot aștepta elevii și părinții să afle vești de la tine?
- Creează un plan de rezervă pentru orele libere și suport tehnic.
- Comunică multi-modal.
- Furnizează-le părinților training pentru utilizarea tehnologiei.

Tutoriale* despre tehnologia pe care o utilizezi la clasă și platforma pe care o utilizezi ca să diseminezi informații.

* <https://www.cultofpedagogy.com/screencast-videos/> – *Everything You Need to Know About Building a Great Screencast Video*

* <https://creeracord.com/2020/04/30/tot-ce-trebuie-sa-stii-despre-construirea-unui-material-video-pentru-clasa-i/>

3. Comunitatea și conexiunea trebuie să fie o prioritate și pentru/ între profesori

“Acum, mai mult ca niciodată, profesorii trebuie să se conecteze unii cu alții”

Sfaturi:

- Întâlnirile personalului trebuie ținute cu regularitate printr-o platformă online de conferințe
- În timpul acestor întâlniri, trebuie alocat și un timp dedicat stării de bine și sănătății emoționale a profesorilor.
- Grupurile mai mici, cum ar fi echipele de predare sau comunitățile de învățare specifice unei materii pot oferi chiar mai mult suport.
- Dacă nu primești suportul de care ai nevoie, caută printre platformele ca Twitter sau Facebook un grup care te poate susține.
- Articolul acesta oferă o privire mai atentă la starea de bine a profesorului: *Cum să susții nevoile de suport emoțional ale profesorilor***.

**https://greatergood.berkeley.edu/article/item/how_to_support_teachers_emotional_needs_right_now – *How to Support Teachers' Emotional Needs Right Now*

Colaborarea cu ceilalți colegi este foarte importantă

Este mult mai ușor să te confrunți cu provocările învățării online atunci când comuici și colaborezi cu colegii și cu specialiștii. Apelând colegii din aria voastră curriculară pentru a planifica instruirea, pentru a lucra împreună în proiecte integrate (cross-curricular), și pentru a împărtăși în echipă, lucrurile de care au nevoie toți elevii (cum ar fi instruirea pentru utilizarea tehnologiei) sau pentru a face în așa fel încât elevii să nu aibă același tip de lecție, veți reuși.

5. Timpul de “față-în-față” ar trebui utilizat pentru învățarea activă.

De exemplu o variantă ar fi intitulată ”focuri de tabără”, în care grupuri permanente de aproximativ patru elevi stau împreună pentru perioade de timp relativ lungi. Acest aranjament permite elevilor să ajungă să se cunoască unii pe alții și să se stabilească o relație de mai mare încredere între ei. Elevii pot fi rearanjați pentru alte activități, pentru a obține mai multă varietate, dar grupurile tip ”foc de tabără” vor furniza o bază stabilă de-a lungul perioadei de școală.

6. Conținutul trebuie simplificat și predat mai lent

Instruirea online nu este propice pentru acoperirea unor mari cantități de conținut, așa că trebuie să alegeți cu înțelepciune, predând cele mai importante lucruri, într-un ritm mai lent.

Pentru a face aceste alegeri, recomandăm să vă puneți următoarele întrebări cheie:

- Ce are efect asupra elevilor?
- Ce are durabilitate?
- Care noțiuni sunt esențiale?
- Ce cunoștințe și abilități au nevoie să acumuleze elevii înainte de a trece la clasa următoare?
- Ce practici pot și accentuate deoarece sunt transferabile pentru mai multe arii de conținut? Abilitățile cum sunt analizarea, construirea de argumente, construirea unei baze solide de cunoaștere prin texte și vorbire – toate pot fi predare în multe arii de materie.
- Ce unelte servesc unor scopuri multiple? Învățându-i pe elevi să folosească instrumentele online (Padlet, de exemplu, le dă oportunitatea de a utiliza unelte audio, desenul, scrierea și materiale video). De asemenea funcționează și uneltele non-digitale. Elevii pot folosi lucrurile pe care le găsesc în casă, cum ar fi tuburile de carton de la hârtia igienică, pentru a îndeplini anumite sarcini, pe care le trimit apoi sub formă de fotografie.

7. Instrucțiunile trebuie să fie ușor de găsit, explicite și multi-modale.

Deoarece tu nu te afli în aceeași încăpere cu elevii, instrucțiunile tale trebuie să funcționeze mult mai bine decât atunci când te afli într-o clasă fizică.

- **Furnizează instrucțiunile într-o locație și la o oră constante.**
- **Formulează instrucțiunile explicit.** Citește-le și recitește-le ca să te asiguri că sunt cât mai clare posibil. Aplică metoda ”dogfooding” cu regularitate pentru a depista zonele cu probleme.
– <https://www.cultofpedagogy.com/dogfooding/> – *Dogfooding: Cât de des faci tu însuși temele pe care le dai elevilor?*
- **Oferă instrucțiunile multi-modal.** Dacă este posibil, furnizează instrucțiunile pentru teme atât în scris cât și într-un video, pentru ca elevii să poată alege varianta care funcționează cel mai bine pentru ei. Ai putea de asemenea să le oferi o întâlnire sincron zilnic, sau săptămânal; ceea ce este grozav la organizarea acestora online este că tu poți chiar preda mai multe secțiuni pe zi, la aceeași clasă, elevii nu mai sunt restricționați la durata orelor și pot participa la orice întâlnire care funcționează cel mai bine pentru ei. (*iar sesiunile pot fi și înregistrate, fiind accesibile pentru elevi ulterior, indiferent de timp, n.n.*).

8. Practicile tradiționale de notare trebuie să cedeze locul feedback-ului

- Atunci când predai de la distanță, pune accentul pe feedback-ul formativ, în timp ce elevii lucrează la teme și însărcinări, în loc să le dai pur și simplu note la sfârșit.
- Majoritate platformelor de management al învățării, cum este Google Classroom, au funcțiuni incluse pentru furnizarea de feedback. Utilizați-le ca metoda voastră primară.
- Uneltele ca Floop oferă alte căi pentru a oferi feedback punctual – <https://www.floopedu.com/>
- Feedback-ul trebuie să fie frecvent și specific. Gândiți-vă la unele din metodele propuse de Matthew Johnson în Flash Feedback – <https://www.cultofpedagogy.com/flash-feedback/> – *Flash Feedback: Cum să furnizezi mai mult feedback semnificativ în mai puțin*

timp – <https://creeracord.com/2020/05/12/rolul-esential-al-feedback-ului-in-invatarea-online/>

- Pune la dispoziția elevilor și părinților o cale prin care ei îți pot furniza, de asemenea, feedback asupra însărcinărilor.

9. Evaluările sumative ar trebui să se concentreze pe creație.

O soluție foarte bună la această problemă este să-i pui pe elevi să creeze lucruri

Ce vrei să faci elevii cu tehnologia?

Răspunsuri greșite	Răspunsuri corecte
• Să adauge ceva în Flipgrid • Să înceapă un blog • Să posteze în Seesaw • Să producă filme video pe fond verde (cu decor virtual adăugat) • Să creeze documente Google, slide-uri și desene • Să construiască portofolii video • Să stăpânească Photoshop=ul	• Să ridice nivelul de conștientizare • Să se alăture conversației • Să găsească răspunsuri la întrebările lor • Să descopere noi întrebări care merită un răspuns • Să imagineze noi posibilități • Să inspire schimbarea • Să acționeze • Să facă diferența

”Tehnologia este o unealtă, nu rezultatul învățării” – Bill Ferriter

Ce rămâne la fel?

Nu este totul diferit în învățarea online. Unele aspecte ale bunei predări cu siguranță trebuie să rămână la fel.

- O comunicare clară și consistentă
- Crearea unor ritualuri și rutine explicite și constante
- Utilizarea strategiilor de instruire bazate pe cercetare
- Determinarea necesității de a utiliza unelte digitale sau non-digitale pentru o însărcinare
- Concentrarea pe învățare autentică, unde sunt create produse autentice iar elevii au o voce și pot alege însărcinările.

Mediul de predare poate că nu este același cu cel cu care eram obișnuiți, dar este important să ne amintim că buna predare este totuși bună predare.

Sursa web:

<https://www.cultofpedagogy.com/9-ways-online-teaching/>

Capitolul 5



Proiectarea pedagogică a lecțiilor online de istorie

Prof. Gabriel Stan
Prof. Aurelia Bocancea

Competențe specifice:

Competențe privind cunoașterea și înțelegerea:

- enumerarea beneficiilor pe care o proiectare pedagogică foarte bună, o are în crearea soft-ului educațional;
- elaborarea obiectivelor operaționale pentru unități de învățare la disciplina/ disciplinele predate;

Competențe în domeniul explicării și interpretării:

- compararea situațiilor educative convenționale cu cele în care se utilizează TIC, la nivel de predare, învățare, evaluare, precum și în etapele de proiectare și desfășurare a lecției;
- abordarea conținuturilor la disciplina/ disciplinele predate cu scopul realizării unei lecții care utilizează soft educațional;
- stabilirea metodelor și strategiilor didactice pentru lecțiile în format digital;

Competențe instrumental - aplicative:

- armonizarea tipurilor de resurse, manierei de lucru și ritmului cu obiectivele și conținuturile, în contextul proiectării unor situații didactice în care este utilizat și soft-ul educațional;
- identificarea modalităților și măsurii în care elementele TIC, alterează desfășurarea și proiectarea unei situații educative;

Competențe atitudinale:

- înțelegerea beneficiilor pentru elevi a abordării lecțiilor în care se folosesc soft-uri educaționale;
- înțelegerea schimbărilor care survin în procesul didactic la nivelul situațiilor educative cu componentă TIC și în particular prin integrarea soft-ului educațional;
- înțelegerea beneficiilor pentru elevi a abordării lecțiilor utilizând soft educațional;
- înțelegerea schimbărilor care survin în procesul didactic la nivelul situațiilor educative cu componentă TIC și în particular prin integrarea soft-ului educațional.

Conținuturi tematice:

5.0. Introducere

5.1. Ce înseamnă proiectarea instruirii utilizând soft educațional?

5.2. Elemente de context pentru instruirea online

5.3. Etapele proiectării unei lecții în format clasic vs. format digital

5.4. Metodologia operaționalizării obiectivelor



5.0. Introducere

De multe ori ne-am întrebat cum trebuie să arate o lecție în format digital?

În ce moment din lecție poate fi integrat soft-ul educațional?

Deși sunt teme cunoscute și aveți destulă „experiență didactică”, cel mai probabil că în această situație simțiți o oarecare nesiguranță și nevoia de a face mental o schiță a momentelor lecției pe care o veți desfășura.

Asta pentru că există lipsa unui element esențial pentru derularea în bune condiții a lecției online și anume cunoașterea interlocutorului, a grupului de elevi.

Astfel apar firesc întrebările: ce îmi propun?, cu ce?, cum fac?, cum știu dacă am făcut bine?.

În activitatea didactică, proiectarea instruirii, chiar și pentru lecțiile online, ocupă un loc aparte, ghidând realizarea mai eficientă a acestora și determinând succesul activităților de învățare.

Asigurarea condițiilor optime pentru învățare pentru fiecare este un proces complex, care nu se poate realiza fără un plan, de fapt de foarte multe ori, o schiță mentală a succesiunii activităților, indiferent dacă se desfășoară față în față sau online, care vor derula pe parcursul unei lecții, având în vedere rolul fiecărei activități, resursele disponibile și înlănțuirea logică a conținuturilor învățării.

Nevoia de proiectare a activităților didactice apare ca evident, prin contrastul cu o idee preconcepută conform căreia dacă oferim elevului acces la informație i-am asigurat și învățarea.

Este o diferență majoră între accesul la informație și accesul la învățare, iar rolul unui profesor este să faciliteze învățarea și nu doar să ofere acces la informație.

De aceea, predarea trebuie să fie mulată pe modul în care se va realiza învățarea, oferind în prealabil răspunsul la o serie de întrebări precum:

- pentru cine/ cu cine realizez activitatea online?
- unde și cu ce resurse realizez activitatea online?
- în ce interval de timp programez sesiunile online?
- care este conținutul învățării online?
- cu ce scop/ obiective realizez activitatea online?
- cum aş putea să realizez activitatea și de ce să realizez activitatea în acest mod și nu în altul?
- cum știu dacă și în ce măsură obiectivele de învățare au fost atinse?



5.1. Ce înseamnă proiectarea instruirii lecțiilor online de istorie?

Chiar dacă lecțiile se desfășoară într-un mediu virtual, este necesară o proiectare sau un designul instruirii, care presupune alcătuirea unui plan al activității didactice, ce va fi realizat cu cursanții/elevii.

Lăsând deoparte proiectarea pe termen mediu și lung, concretizată în programe școlare, planificări și planuri calendaristice anuale sau semestriale etc., ne concentrăm în cele ce urmează pe proiectarea activităților de învățare și pe modul în care aceasta ne ajută să construim sau să utilizăm materiale suport în format digital.

În orice fel de activitate de proiectare (fie pentru o unitate de învățare, fie pentru o lecție clasică, fie pentru una care se va desfășura în format digital), încercăm să anticipăm derularea activității cu cursanții, utilizând optim resursele pe care le avem la dispoziție, pentru a o orienta către un anumit scop.

Astfel trebuie să ținem seama de cele 5 componente ale curriculumului: finalități, conținuturi, context, metodologie, evaluare, componente care sunt interdependente (conform principiului *curriculum alignment*), o modificare substanțială a uneia impunând recalibrări la nivelul celorlalte.

Proiectarea este un proces iterativ, în care cadrul didactic revine succesiv la fiecare componentă, ajustând-o în funcție de modul în care este influențată sau le determină pe celelalte.

Chiar și atunci când avem la dispoziție software educațional, resurse digitale, aplicații online sau o platformă educațională virtuală, planificarea activităților de învățare nu este un proces simplu sau mai puțin precis.

Activitățile de învățare și evaluarea trebuie gândite cu mai mare atenție și corelate cu obiectivele învățării, pentru încadrarea în timp, pentru utilizarea la maxim a potențialului suportului digital în creșterea participării tuturor elevilor, pentru complementarizarea învățării din clasă cu activități de învățare realizate acasă (la distanță/ flipped classroom) etc.

O idee ar fi împărțirea timpului unei unități de învățare în 2 - 4 secvențe, care să constituie activități asociate unuia sau mai multor obiective operaționale.

Unele dintre acestea pot fi dedicate activităților care utilizează resurse ale TIC.

În oricare caz, ne dorim o sesiune de învățare participativă și antrenantă.



5.2. Elemente de context pentru instruirea online

În planificarea activităților de învățare online, formatorul /profesorul trebuie să știe că:

- Intenția este motivată.

Activitate de reflecție

- Ce avantaje ale învățării online pentru cadrele didactice /elevi, ar aduce în procesul educațional?

- Primul pas ar trebui să-l constituie o verificare a cunoașterii grupului țintă.

Activitate de reflecție:

- Puteți enumera trei caracteristici ale populației de elevi cărora le este adresată instruirea?
- Utilizarea computerului nu mai poate reprezenta în sine o motivație pentru cursanți/ elevi.

Activitate de reflecție:

- Ce tehnici motivante ați gândit să folosiți?
- Interacțiunea îi oferă cursantului /elevului oportunități pentru a reacționa la un conținut disciplinar.

Activitate de reflecție:

- Cum gândiți să variați interacțiunea și să asigurați frecvența ei?
- O puteți realiza corelată/ dependentă de obiectiv?

Un formator /profesor bun, care își cunoaște cursanții/elevii, are tot timpul în vedere: ce știu, ce poate și ce își dorește fiecare dintre ei.

De aceea planificarea unei activități de învățare online nu este făcută abstract și la întâmplare.

În mediul digital, de cele mai multe ori este posibil ca dinamica grupului – clasă digitală să fie diferită de modul în care răspund și interacționează cursanții/ elevii în contexte convenționale. Structura grupului și relațiile din clasă se modifică parțial, pe criteriul competențelor digitale ale fiecărui cursant/ elev.

De aceea, formatorul / cadrul didactic poate privi activitățile didactice cu suportul TIC, ca pe oportunități pentru a stimula progresul elevilor, pentru a-i apropia pe aceștia de domeniu și pentru a crea o mai bună coeziune a clasei.

De asemenea, timpul disponibil pentru unitatea de învățare și posibilitatea de a-și ține lecția în mediu online, condiționează alegerea metodelor, alocarea timpului pe acest tip de activități, modul în care își formulează obiectivele, și, implicit, modul în care realizează evaluarea.



5.3. Etapele proiectării unei lecții de istorie în format clasic vs. format digital

Proiectarea unei lecții, indiferent dacă este în format clasic sau va fi format digital, este operația de identificare a secvențelor instrucționale ce se derulează în cadrul unui timp determinat, o oră școlară sau un interval de timp stabilit.

Documentul care ordonează momentele lecției cu funcțiile adiacente are un caracter tehnic și normativ și se numește proiect de lecție, sau proiect de tehnologie didactică, plan de lecție sau proiect pedagogic, fișă tehnologică a lecției, scenariu didactic etc.

Proiectarea atât cea clasică, cât și cea pentru predarea digital, înseamnă acțiunea de anticipare sau prefigurare a activității ce reprezintă conținutul lecției, corelată cu metodele, procedeele, mijloacele și secvențierea în timp a acestei activități.

Printr-o redare sintetică a opiniilor emise de autorii care s-au preocupat special de această problemă (R. Gagne și L. Briggs, 1977; I.T. Radu, 1986; I.Cerghit, 1983; I.Jinga și I.Negreț, 1982 și 1994; M.Ionescu, 1982) putem schița un aproximativ algoritm al proiectării în discuție.

5.3.1. Algoritm al proiectării unei lecții de istorie online

Pasul 1: Proiectarea conținuturilor pe ansamblu (vezi I.Cerghit, lucr.cit.) se axează pe consultarea planificării calendaristice, prin raportare la programă.

Este secvența prin care se determină titlul, locul și corelațiile esențiale ale lecției, în suita celorlalte.

Pasul 2: Precizarea finalităților.

Mai mulți autori, mai multe opinii:

a). I. Cerghit pretinde să se stabilească mai întâi un scop al lecției, care să exprime sintetic tot ceea ce trebuie realizat pe ansamblul ei.

Exemplificări: “formarea conceptului de...”; “deprinderea rezolvării problemelor de tip...”; “formarea mândriei patriotice” (I.Cerghit, lucr.cit.), la care noi am putea adăuga “introducerea elevului în domeniul...”; “familiarizarea activă a elevului cu...”etc.

b). M. Ionescu (1982) socotește necesară și delimitarea obiectivului didactic fundamental, care ne va orienta asupra tipului (categoriei) în care se încadrează lecția: predare, consolidare, evaluare etc.c).

Toți autorii sunt de acord că este necesară stabilirea unor obiective concrete, speciale, strict axate pe conținutul lecției (de unde și propunerea de a fi denumite obiective nominale).

Odată stabilite și nuanțate pe categorii (cognitive, afective, psihomotorii), obiectivele trebuie corelate și cu statutul de operaționale sau doar aproximativ operaționale, pentru a ști în ce fel vom urmări realizarea lor: prin măsurare imediată sau prin tatonare în timp.

Pasul 3: Analiza resurselor.

Autorii care se referă la acest indicator (I. Jinga, I. Negreț, 1982) au în vedere ce are la dispoziție proiectantul, pentru realizarea lecției.

Resursele pot fi:

-  de conținut (pe ce informație, pe ce deprinderi se va sprijini; din ce își va extrage informația);
-  umane (cu ce elevi lucrează, la ce nivel se află);
-  material (ce spațiu, ce timp);

- 👉 didactice (ce aparatură, ce mijloace, materiale didactice, metode specifice sau posibil de adaptat la conținutul lecției, deci cu care se poate aborda conținutul în condițiile date).

Pasul 4: Elaborarea conținuturilor

Deși foarte puține surse menționează explicit această componentă a algoritmului (vezi S.Constantin, 1983), ni se pare de mare importanță luarea lor în considerare.

Să nu uităm că într-o lecție, oricare ar fi ea, *punerea în ordine a conținuturilor nominalizate* reprezintă unul dintre elementele cele mai palpabile și, în același timp, cu o poziție centrală în economia pregătirii profesorului pentru lecție.

Acceptând linia trasată de alți autori, vom găsi necesare, în interiorul acestei secvențe, două deziderate de atins, respectiv două activități care le aduc la îndeplinire:

- a. inventarierea acestor conținuturi, prin sprijinire pe manual și programă (ce volum de informație rezultă și câte dintre ele sunt strict noi pentru elevi);
- b. plasarea lor într-o structură logică (care vor avea rol de idei sau noțiuni ancoră; care vor trebui explicate mai pe larg; care mai sumar; în ce fel se vor înlănțui unele cu altele, potrivit principiului sistematizării și continuității).

🌀 Autoevaluare:

Reflecțați asupra consecințelor unei elaborări doar de principiu (nu de amănunt) a conținuturilor!

Pasul 5: Elaborarea strategiilor.

În procesul didactic, strategia este concepută ca un sistem de metode, procedee și auxiliarele lor, puse în valoare în activitatea de conlucrare dintre educator și educat, în vederea realizării obiectivelor educației.

În demersul de față, autorii includ în strategie: modul de îmbinare a celor 3M (metode, mijloace, materiale didactice) în cadrul lecției pe care o pregătim; modul de conlucrare a celor doi actori ai procesului didactic (educatorul și educatul) pe tot parcursul lecției.

Pasul 6: Elaborarea instrumentelor de evaluare

Semnifică anticiparea necesară a felului în care educatorul va evalua atât prestația elevului, cât și propria activitate, prin raportare la nivelul de reușită al lecției.

În ce privește prestația elevului, pot fi prevăzute ca instrumente de evaluare: fie întrebările de sondaj pe tot parcursul lecției, fie teste docimologice diverse, fie lucrări aplicative, fie rezolvări de probleme, exerciții etc.

Pentru evaluarea educatorului, la rândul său, instrumentele ce pot fi proiectate se înscriu în două categorii:

- 👉 indirecte, care coincide cu cele aferente evaluării elevului, socotind că rezultatele acestuia din urmă oglindesc și calitatea activității educatorului;
- 👉 directe, constând din: autoevaluare pe parcursul întregii lecții; autoanaliză retrospectivă, bazată pe reflecția mentală rapidă a lecției, imediat după terminarea ei.

Autoevaluare:

- 👉 *După opinia dvs. care este ordinea necesară în proiectarea elementelor: obiective, conținut, metode?*

5.3.2. Părțile proiectării unei lecții în format clasic cât și în format digital

Încheierea firească a activității de proiectare constituie însuși proiectul lecției.

El poate avea o formă mai detaliată sau mai sumară.

Forma cea mai detaliată, elaborată în scris, cuprinde două părți distincte: partea general sau “capul proiectului” și o parte analitică care detaliază desfășurarea lecției propriu-zise.

👉 **Partea generală** trebuie să precizeze: data; obiectul (materia de învățământ); clasa, subiectul lecției; obiectivul didactic fundamental (general, care să facă trimitere la tipul lecției); scopul și obiectivele specifice, derivate din cele general, cu precizarea posibilității de operaționalizare a acestora din urmă (nominale); metode și procedee de utilizat (în prim plan se au în vedere metodele cel mai des utilizate în lecție, iar în plan secund cele cu prezență episodică); mijloacele de învățământ de folosit; locul desfășurării lecției (interesând când acest loc este o sală de clasă obișnuită sau un cabinet despecialitate sau mediul online).

👉 **Partea analitică** constă din prezentarea întregii lecții, pe etapele ei și respectând un număr de indicatori.

„Formulele de descriere va depinde de *tipul în care se încadrează lecția*, ele putând fi nuanțate de către propunător și după multitudinea de “factori variabili”, adică: metoda dominantă, mijloacele utilizate etc”. (vezi și Stela Iancu, 1986).

„Teoria didactică actuală sugerează chiar și anume rubrici ale descrierii analitice a lecției, în interesul preciziei de detaliu: spre exemplu, o rubrică (coloană din proiect) pentru etapele lecției; alta pentru obiectivele nominale urmărite; alta pentru timpul afectat fiecărei etape; alta pentru conținuturile abordate în fiecare etapă; alta pentru activitatea elevului în conlucrare cu propunătorul; alta pentru mijloacele utilizate.” (Stela Iancu, lucr.cit.)

Indiferent de disciplina predată, proiectul de lecție, chiar și pentru cele care se vor desfășura online, cuprinde:

1. *Obiectul de studiu*
2. *Clasa*
3. *Tema*
4. *Tipul de lecție*
5. *Nivelul capacităților de învățare ale cursanților/ elevilor*
6. *Obiectivul/e general/e fundamental/e*
7. *Obiectivele operaționale (enumerate în ordinea importanței lor sau în succesiunea în care apar în lecție; sunt numerotate de la 1...n: sau O1 , O2 ,On);*
8. *Strategia didactică: metode și procedee, mijloace didactice, forma de organizare a activității elevilor, timpul.*
9. *Bibliografia.*

Ioan Jinga și Ion Negreț (1994) considerau că un proiect pedagogic este bine gândit dacă:

→ sub raportul conținutului:

- ☛ precizează obiectivele instruirii în manieră operațională, în termeni de comportament observabil și testabil ;
- ☛ precizează atâtea obiective câte pot fi atinse în timpul afectat activității didactice respective;
- ☛ precizează obiectivele operaționale ale materiei de studiu;
- ☛ acoperă conținuturile esențiale ale materiei de studiu ;
- ☛ permite diferențierea instruirii în funcție de pregătirea și ritmul celor care învață;
- ☛ precizează sarcini de lucru pentru realizarea fiecărui obiectiv.

→ sub raportul formei:

- ☛ are dimensiune rezonabilă ;
- ☛ este redactat într-o formă clară, permite urmărirea modului în care fiecare
- ☛ obiectiv poate fi transformat într-un rezultat măsurabil;
- ☛ conține numai specificațiile care privesc demersul de la obiective la rezultate ;
- ☛ oferă posibilitatea de a face „economie descris”, fără a fi în dauna efortului de gândire ;
- ☛ permite, în timp, renunțarea la scrierea unor specificații și simplificarea manierei de redactare.

Elementele de mai sus constituie tot atâtea criterii în funcție de care se poate evalua calitatea proiectului pedagogic.

Acestora le adăugăm altele trei :

1. măsura în care fiecare componentă (conținut, metodologie, strategii didactice, evaluare) din structura proiectului servește elementului central, adică, obiectivelor;
2. obiectivele proiectului sunt generatoare ale unui demers acțional posibil, credibil, care poate conduce la succes;
3. între elementele componente ale proiectului se stabilește o continuitate, o coerență datorită raportului de inter dependență reciprocă dintre acestea, din care va rezulta succesul acțiunii proiectate.

Elementul central în raport cu care se concepe orice proiect este reprezentat de obiectivele pe care formatorul își propune să le materializeze.

Din considerentul menționat, prima etapă în realizarea proiectării didactice constă în stabilirea obiectivelor educaționale, iar din aceasta decurg și celelalte: analiza resurselor, elaborarea strategiei, elaborarea sistemului de evaluare a activității.

V. Bunesu (1998) preciza aspectele pe care le implică proiectarea riguroasă: "stabilirea clară a obiectivelor, selectarea riguroasă a părții din conținutul concret impus de tema lecției, a demonstrațiilor, experiențelor și exercițiilor etc., a metodelor, procedeele și strategiilor de mare randament (corespunzătoare nivelului elevilor cu care lucrează), a mijloacelor de învățământ adecvate și, cu mare rigoare, de asemenea, succesiunea logică a momentelor pe care le presupune actul învățării".

Indiferent care este scopul vizat de către cadrul didactic, demersul proiectiv necesită parcurgerea unor etape:

1. analiza caracteristicilor situației concrete în care formatorul va acționa;
2. se vor identifica resursele disponibile și problemele potențiale cu care, profesorul se va confrunta;
3. definirea precisă a obiectivelor acțiunii educative posibilă și realistă după parcurgerea analizei precedente;
4. precizarea etapelor, a momentelor de acțiune prin raportare la obiective și prin valorificarea specificului conținutului vizat;

5.3.3. Proiectarea unei învățări online participative și antrenante

Performanța școlară și participarea cursanților /elevilor în activitățile didactice propuse sunt doi indicatori pentru aprecierea calității activității unui formator / educator.

Provocarea pentru formatori/ educatori este să gândească activități antrenante, care să îi atragă pe cursanți/ elevi în învățare. Însă este evident că, de cele mai multe ori, o (aceeași) activitate nu satisface interesele și nevoile tuturor cadrelor didactice /elevilor și nici nu se situează în zona proximei dezvoltări a fiecăruia.

De aceea, există două direcții de optimizare a activităților didactice, care se pot îmbina în practică:

- 👉 proiectarea diferențiată, pe grupuri de nivel, pe grupuri de interes, pe grupuri de potențial (și mixte, când este posibil);
- 👉 proiectarea unor activități de învățare suficient de complexe pentru ca fiecare elev să își regăsească un parcurs.

Astfel fiecare secvență din lecție ar trebui să fie o activitate plăcută, cu recompense pentru efortul depus, prin satisfacția de a reuși, de a atinge un obiectiv anunțat, de a se autodepăși, de a participa împreună cu colegii și cadrul didactic la aceasta.

Însă realizarea activităților de învățare atractive presupune disponibilitate și deschidere, cunoașterea cursanților / elevilor, cunoașterea instrumentelor pedagogice, creativitate și multă muncă. La acestea se adaugă încă o componentă esențială: materialele-resursă disponibile.

Proiectarea presupune ansamblul operațiilor de anticipare rationala și sistematica a activității instructiv - educative, dobândind astfel, caracter eficient.

A proiecta înseamnă a planifica, a anticipa, a prevedea cât mai exact desfășurarea unei activități educative prin organizarea și combinarea optimă a *obiectivelor, resurselor, strategiilor de predare - învățare*, a modalităților de *evaluare* și a *relațiilor dintre aceștea*.

5.3.4. Nivelurile proiectării didactice

I. Proiectarea "globală" sau macroproiectarea - realizată de organismele oficiale specializate, la nivelul sistemului de învățământ

II. Proiectarea "eșalonată" sau microproiectarea realizata de fiecare cadru didactic

Didactica modernă structurează proiectarea realizata de cadrele didactice pe trei nivele:

- 👉 Proiectarea anuală/semestrială
- 👉 Proiectarea pe unități de învățare
- 👉 Proiectul de lecție

5.3.4.1. Etapele și operațiile proiectării didactice

Mai jos veți regăsi un model care cuprind **etapele și operațiile proiectării didactice**, alcătuit de I. Neacșu în lucrarea sa „Prelegeri pedagogice”, 2001.

I. Demers rațional: Ce voi face ?

Etapa 1: Formularea obiectivelor operaționale

Operații: Stabiliți precis ce va ști să facă fiecare elev la sfârșitul activității; Verificați dacă ceea ce ați stabilit este ceea ce trebuie realizat, confruntându-vă cu programele de învățământ și precizând performanțele minime așteptate; Verificați dacă obiectivele stabilite sunt realizabile în timpul pe care îl aveți la dispoziție.

II. Demers rațional: Cu ce voi face ?

Etapa 2: Analiza resurselor

Operații:

- ✎ Stabiliți conținutul esențial al activității
- ✎ Diferențiați instruirea în funcție de capacitățile de învățare existente în clasă
- ✎ Stabiliți sarcini de învățare "țintă" pentru fiecare obiectiv formulat.
- ✎ Diferențiați sarcinile de învățare peste nivelul minim de performanță.

III. Demers rațional: Cum voi face ?

Etapa 3: Stabilirea strategiilor didactice

Operații:

- ✎ Regăsiți condițiile interne ale învățării (tipuri de învățare, tipuri de motivație)
- ✎ Elaborați situații optime de învățare, combinând metodele și materialele pentru a amplifica eficacitatea lor didactică, oferind elevului "ocazii de învățare" a unor sarcini, cu ținta pe obiective

IV. Demers rațional: Cum voi ști dacă s-a realizat ceea ce trebuia ?

Etapa 4: Elaborarea testelor de evaluare sumativă

Operații: Elaborați un test de evaluare a progresului învățării

Etapele de mai sus pot fi folosite cu succes și pentru *proiectarea unei lecții care se va desfășura în mediul virtual*.

Etapa 1: Formularea obiectivelor operaționale

- ✓ Înainte de a face orice altceva, stabiliți cât mai concret cu putință „ce va ști și ce va ști să facă” cursantul /elevul la sfârșitul activității.
- ✓ Verificați dacă ceea ce ați stabilit este în consens cu programa de învățământ .
- ✓ Verificați dacă ceea ce ați stabilit este realizabil în timpul disponibil.

❖ Repere științifice

1. Definiția obiectivului educațional



Obiectivul educațional este un enunț care anticipează un rezultat așteptat sau descrie comportament ce se va obține în urma parcurgerii programei școlare.

În urma atingerii obiectivelor se obține un comportament final (ce va ști să facă elevul / elevii după parcurgerea unui conținut).

2. Niveluri de definire a obiectivelor

Obiectivele educaționale sunt ierarhizate pe trei nivele: Tabelul ... Ierarhizarea obiectivelor educaționale

Nivel	Tip de obiectiv
Sistemul de învățământ	1. Obiective generale
Etape, subetape ale sistemului de învățământ	2. Obiective de generalitate medie
Activități didactice (Lecție)	3. Obiective operaționale



După gradul de generalitate:

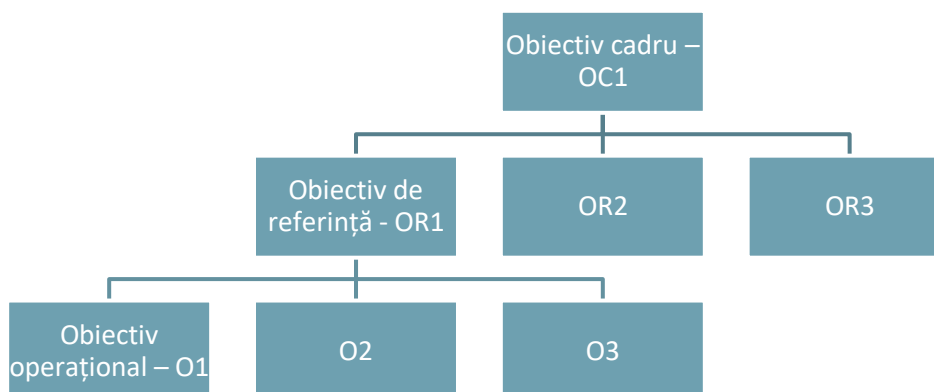
- obiective generale, valabile pe toată perioada școlarității;
- obiective de generalitate medie (specifice), valabile pe etape, subetape ale sistemului de învățământ;
- obiective operaționale, valabile pentru o activitate didactică (lecție) din perspectivă curriculară se pot distinge:

✓ obiectivele cadru – prevăzute de programă, sunt obiective cu grad mare de generalitate și complexitate și urmărite de-a lungul mai multor ani de studiu exemplu: „dezvoltarea capacităților de proiectare, realizare și evaluare a produselor”;

✓ obiectivele de referință – prevăzute de programă, specifică rezultatele așteptate ale învățării pe fiecare an de studiu și urmăresc progresul în achiziția de capacități și cunoștințe de la un an de studiu la altul exemplu: „la sfârșitul clasei a IX-a elevul va fi capabil să interpreteze schema unui proces tehnologic pentru realizarea unui produs și / sau serviciu”.

✓ obiective operaționale – se vor stabili de către profesor, pentru fiecare lecție, fiind rezultate concrete ale acesteia.

Relația dintre obiectivele cadru – obiectivele de referință și obiectivele operaționale poate fi reprezentată schematic astfel:



3. Competențe generale, competențe specifice. Transpunerea competențelor în obiective operaționale

Competențele se regăsesc, complet formulate pe ani de studiu, în programele școlare pentru gimnaziu și liceu.

Competența reprezintă capacitatea de a face bine un lucru, de a atinge un anumit nivel de performanță.

M. Mircescu definește competența „un ansamblu integrat de cunoștințe, aptitudini, abilități, atitudini, ce confer posesorului realizarea unei sarcini la un nivel ridicat de performanță”.

- 👉 Competențele generale – urmăresc achizițiile finale ale elevului obținute în urma studierii disciplinei, după parcurgerea mai multor ani de studii.
- 👉 Competențele specifice sunt derivate din cele generale și se formează pe durata unui an de studiu.

🔍 Exemplu:

În programa pentru disciplina „Istorie”, clasa a X-a, este prevăzută competența specifică: *Utilizarea aparatelor electrice și electronice pentru efectuarea de determinări.*

Pentru ca elevul să dobândească, până la sfârșitul anului, această competență, elevii trebuie să își însușească o serie de priceperi și deprinderi practice. Astfel elevii vor obține o serie de rezultate parțiale cum ar fi: să realizeze scheme electrice, să manevreze aparatele, să citească indicațiile de pe aparate.

Aceste rezultate reprezintă obiectivele pedagogice care vor fi urmărite la lecție și vor conduce la obținerea competențelor.



5.4. Metodologia operaționalizării obiectivelor

5.4.1. Confuzii în formularea obiectivelor operaționale pentru lecțiile de istorie

Condiția esențială a proiectării unei lecții, chiar și pentru formatul digital, o constituie formularea corectă a obiectivelor operaționale.

Pentru a obține rezultate educaționale pozitive, profesorul trebuie să ***formuleze în mod clar, la nivelul fiecărei activități didactice, ce rezultate concrete așteaptă de la elevi.***

Există o serie de *confuzii* care referitoare la formularea obiectivelor operaționale:

I. Confuzia dintre obiectivul operațional și conținutul învățării.

Obiectivul operațional nu trebuie confundat cu conținutul învățării – tema, subiectul lecției, titlul lecției – deoarece obiectivul operațional nu precizează ce trata o lecție, ci urmărește ce efecte va avea lecția asupra elevilor.

☛ Exemplu:

Să vorbesc despre aparate de măsură și control.

II. Confuzia dintre obiectivul operațional și scopul învățării

Pentru a evita această confuzie este necesară cunoașterea semnificației termenilor folosiți.

Scopul reprezintă sarcinile generale, care se realizează pe perioade mari de timp și vizează conținuturi mai ample și variate. Cu alte cuvinte indică în linii mari ce se va realiza până la sfârșitul lecției.

☛ Exemplu de scop:

Formarea gândirii tehnice

Dezvoltarea creativității elevilor

Obiectivele operaționale reprezintă însă rezultatele concrete, ce se așteaptă de la elevi și urmpăresc modificări în comportamentul acestora în plan cognitive și psihomotor.

☛ Exemplu de obiectiv operațional:

La sfârșitul lecției elevul va fi capabil să:

Să identifice elementele component ale bicicletei.

Să construiască tiparul unei fuste.

Să alcătuiască scheme pentru o alimentație sănătoasă.

III. Confuzia dintre obiectivul operațional și momentele lecției

Momentele lecției reprezintă acțiuni desfășurate de profesor, pentru a-l determina pe elev să învețe (de exemplu: verificarea cunoștințelor anterioare, captarea atenției, fixarea cunoștințelor, etc)

Este foarte greșit să afirm că „obiectivul meu este să transmit cunoștințe despre montarea apometrelor”.

Este foarte important ce face profesorul la clasă, dar mult mai important este ce va ști să facă elevul după ce au vorbit despre alimente de exemplu.

☛ Exemplu:

Să explic elevilor modul de funcționare a mașinii electrice.

Să clarific relația dintre părțile component și modul de funcționare.

Aceste obiective sunt incorrect formulate deoarece se referă la ceea ce știe profesorul să facă și nu la ce va ști elevul la sfârșitul lecției.

5.4.2. Condiții pentru formularea obiectivelor operaționale

Pentru o unitate de învățare, lecție, finalitățile constau în **obiectivele operaționale** numite și **rezultatele intenționate ale învățării**.

Acestea sunt construite de către formator/ profesor pornind de la competențele generale și specifice din programa școlară (prin operaționalizare) și de la tema unității de învățare (prin transpoziție didactică).

Obiectivele operaționale exprimă finalitățile imediate ale unei activități didactice, sub forma comportamentelor direct observabile și măsurabile la elevi.

Putem distinge două tipuri de obiective educaționale:

- ✓ tip comportamental
- ✓ non - comportamentale

Să luăm, spre exemplu, două categorii de verbe:

să demonstreze	să știe
să scrie	să cunoască
să explice	să înțeleagă
să definească	să-și dezvolte
să descrie	să aprecieze
să construiască	să se familiarizeze (cu)
să enumere	

Verbe precum cele din cea de-a doua coloană nu sunt folosite în mod curent în formularea obiectivelor operaționale, deoarece sensul este prea vag și general, având astfel o mai mică valoare practică atunci când dorim să determinăm dacă obiectivele au fost atinse.

Exemplu 1. Obiective comportamentale versus non-comportamentale

Comportamental	Non-comportamental
- să descrie, pe scurt, contribuția operei eminesciene la patrimoniul cultural românesc; - să enumere cel puțin trei motive prezente în opera eminesciană; - să redea din memorie cel puțin două strofe din opera lui Mihai Eminescu; - să descrie reacția proprie la lecturarea unui (fragment de) text eminescian.	- să aprecieze valoarea operei eminesciene; - să-și dezvolte sensibilitatea artistică prin lecturarea poeziilor eminesciene; - să empatizeze cu eul liric, încercând să trăiască sentimente exprimate de autor.

Formularea precisă a obiectivelor ne arată care sunt rezultatele așteptate ale învățării la finalul activității, capacități transpuse în comportamente concrete, observabile și măsurabile, indicând ce va fi un elev capabil să facă în viitorul apropiat, în condiții similare.

Sunt achiziții ale învățării relativ persistente în timp, în domeniul disciplinei.

Fiecare obiectiv operațional va enunța un singur comportament.

Un obiectiv comportamental corect formulat ar trebui să conțină:

- **comportamentul urmărit:** un verb de acțiune care denotă, de obicei, comportamentul – ceea ce elevul este capabil să facă – la care se adaugă **obiectul**, complementul direct al verbului (descrie *pe cineva*, enumeră *ceva*);
- **condițiile** de realizare a comportamentului: specificarea datelor de context relevante, limitările, restricțiile impuse elevului când demonstrează că și-a însușit conținutul învățării (pot fi factori de timp, precizarea informațiilor, materialelor sau echipamentelor folosite, surselor de inspirație permise sau nepermise);
- **criteriul de reușită/performanță:** ne spune dacă obiectivul este atins (criteriul minimeii performanțe), sau **criteriile** de performanță: ne arată măsura în care obiectivul este atins (prefigurând astfel activitatea de evaluare).

Exemple:

Formularea corectă a obiectivelor operaționale prin capacitate, condiții, criterii de performanță

Capacitatea	Condiții de realizare a comportamentelor	Criteriu/ criterii de performanță/ reușită
Elevul să indice componentele motorului în patru timpi	utilizând schema dată pe platforma online Padlet (sau o altă reprezentare de pe Internet)	explicând rolul fiecăreia în funcționarea motorului (pentru nota 10)
Elevul să descrie genul epic	fără ajutor, utilizând cuvinte proprii	respectând formatul definiție-structură-specii, dând câte un exemplu pentru fiecare specie
Elevul să enunțe legile termodinamicii	cu minim ajutor din partea profesorului	(o lege, pentru nota 5, două legi, pentru nota 7, trei legi, pentru nota 9, patru legi, pentru nota 10)
Elevul să facă o analiză a relației relief - climă	cu ajutorul hărților puse la dispoziție pe platforma virtuală	într-o expunere orală individuală, neîntreruptă, de cel puțin cinci minute
Elevul să identifice consoanele de la începutul fiecărui cuvânt	completând spațiul lăsat liber, într-o listă de cuvinte dintr-o singură silabă disponibile pe platforma virtuală a clasei;	obiectivul se consideră atins dacă elevul reușește să completeze toate cuvintele date
Elevul să identifice principalele mijloace de măsurare a volumelor	Se oferă o listă de aparate de măsurare și instalații	Identificarea corectă a principalelor mijloace de măsurare
Elevul să demonstreze că poate folosi principalele mijloace de măsurare a volumelor	Se oferă o cateva de aparate de măsurare și instalații	Să folosească corect mijloacele de măsurare a volumelor



Exercițiu (a):

Formulați încă un obiectiv, la o disciplină pe care o predați, incluzând capacitatea, condiții de realizare a comportamentelor și criteriul de performanță.

5.4.3. Taxonomia obiectivelor educaționale aplicată și pentru lecțiile digitale

Taxonomia este un sistem de clasificare și ordonare a obiectivelor generale în funcție de domeniul lor, de conținut și de gradul specific de complexitate al operațiilor mentale implicate în învățare.

Designul educațional corelează proceselor cognitive cu diverse itemi de învățare multimedia și implicit cu verbe atașate, stabilindu-se astfel legătura între *obiecte multimedia* și *obiectivele operaționale care trebuiesc atinse cu ajutorul lor*.

După tipul de comportament așteptat se cunosc trei tipuri de obiective educative:

- ❖ **Cognitive** - centrate pe cunoștere; vizează însușirea unor informații, elaborarea unor concepte, formarea unor priceperi, deprinderi și capacități intelectuale;
- ❖ **Afective** - se referă la modelarea *atitudinilor*, dezvoltarea *intereselor*, cultivarea *sentimentelor*, formarea și întărirea *convingerilor*, *judecatilor de valoare* prin care se influențează comportamentele elevilor
- ❖ **Psihomotorii** - urmăresc elaborarea conduitelor motrice, a operațiilor manuale cum sunt manuirea instrumentelor de laborator, efectuarea de activități practice etc.

Această corelare a tipului de obiectiv educațional (din domeniul cognitive de exemplu) cu TIC poate constitui un instrument deosebit de util pentru a facilita orientarea proiectantului de soft educațional, și mai ales atunci când proiectantul (profesor non-informatician) a depășit etapa de început a folosirii TIC, cea în care “rula o lecție” de pe CD în laborator.

Ca formatori, este necesar să înțelegem, și să putem diferenția etapele infuziei TIC, mărind și nivelul de competențe ale profesorului:

- a. substituția, când practicile instruirii se desfășoară tradițional, dar cu utilizarea accidentală a noilor tehnologii; de exemplu, singurului computer din clasă, în locul unei scheme desenate pe tablă.
- b. tranziția, când noile practici încep să apară, iar vechile practici încep să fie puse sub semnul întrebării; de exemplu, utilizarea unor softuri pentru exersare de tip drill and practice; rularea unei “lecții” în întregime, chiar dacă alt moment al activității de învățare putea fi rezolvat mai eficient pe altă cale.
- c. transformarea, când tehnologiile TIC facilitează practici noi, în comparație cu care practicile tradiționale apar perimate; de exemplu, în cazul utilizării softurilor de simulare a unor procese.

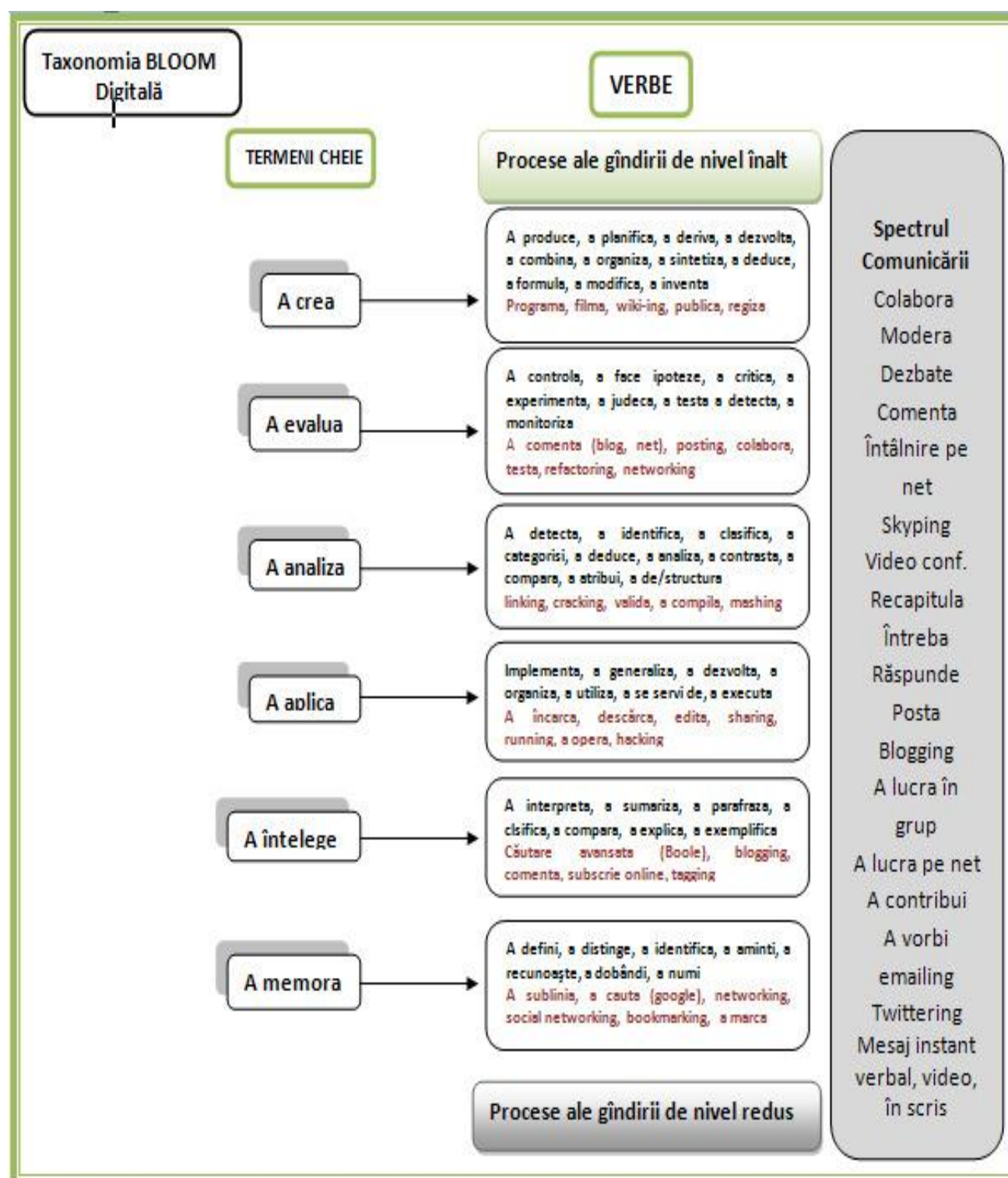


Fig.1. Taxonomia Bloom Digitală

Pentru aceeași unitate de conținut, capacitățile vizate de obiectivele operaționale se pot plasa de către cadrul didactic în categorii diferite – taxonomiile arhicunoscute ne ajută să înțelegem și să aplicăm principiul ierarhizării proceselor informative și formative care vizează exersarea capacităților elevilor.

Domeniul cognitiv	Domeniul afectiv	Domeniul psihomotor
Creare	caracterizare (valorică)	reacție complexă
Evaluare	organizare	automatism
Analizare	valorizare	reacție dirijată
Aplicare	reacție	dispoziție
Înțelegere	eceptare	percepere
reamintire		

Exercițiu (b):

Identificați nivelul taxonomic al capacității enunțate în obiectivul pe care tocmai l-ați formulat.

Pentru același conținut, reformulați obiectivul astfel încât să vizeze exersarea unei alte capacități (pe alt nivel taxonomic).

Notă:

- ▢ Obiectivele operaționale se formulează, în principiu, cu referire la activitatea de învățare a unui elev: „*Până la finalul activității, elevul va fi capabil:...*”. Astfel, criteriul de performanță se elaborează și se aplică fiecărui elev în parte.
- ▢ altă variantă întâlnită este formularea obiectivelor cu referire la toata clasa: „*Până la finalul activității, elevii vor fi capabili:...*” – caz în care criteriul de performanță se poate elabora, într-o abordare frontală, ca un indicator de performanță al clasei, la nivelul considerat suficient de către profesor: „*să efectueze operații de adunare și scădere, cu numere naturale de la 0 la 10, în proporție de 80%*”. Abia când profesorul constată că 80% din elevii clasei sunt capabili să efectueze aceste operații (standardul de performanță pe care și l-a propus), acesta consideră obiectivul atins și poate trece mai departe.

Reflecție:

Atingerea obiectivelor

1. Un obiectiv de tipul: „să efectueze operații de înmulțire și împărțire, cu numere naturale de la 0 la 10, în proporție de 80%” poate fi considerat atins atunci când:
 - a) 80% din elevii clasei reușesc să efectueze operațiile specificate;
 - b) fiecare elev al clasei reușește să răspundă corect la cel puțin 80% dintre exercițiile de înmulțire și împărțire date.
2. Procentul de 80% este un criteriu de performanță acceptabil, atunci când este vorba de informație sau capacități esențiale, necesare pentru parcursul ulterior de învățare?
3. Este îndreptățit un profesor să presupună că elevul își va completa acasă lacunele cu care pleacă din clasă? Ce se schimbă atunci când exercițiile efectuate acasă se realizează de elev pe o platformă online, iar profesorul are acces în timp real la progresul acestuia și îi poate oferi indicații suplimentare?

5.4.4. Operaționalizarea obiectivelor educaționale pentru lecțiile de istorie online

Tehnicile de operaționalizare precizează ceea ce va face elevul, performanța de care va fi capabil după parcurgerea unei secvențe a procesului de predare-învățare.

Obiectivele operaționale exprimă finalitățile imediate ale unei activități didactice, sub forma comportamentelor direct observabile și măsurabile la elevi.

Proceduri de operaționalizare

- ☐ Procedura de operaționalizare formulată de Robert F. Mager
- ☐ Procedura de operaționalizare formulată de Gilbert De Landsheere

a. Procedura de operaționalizare formulată de Robert F. Mager

Presupune trei etape:	Exemplu de obiective operaționale
precizarea comportamentului final, care se așteaptă de la elevi (prin verbe de acțiune)	Elevii să localizeze
precizarea condițiilor în care elevii demonstrează că au dobândit performanța așteptată	Pe hartă
precizarea nivelului de reușită	Cel puțin trei râuri

b. Procedura de operaționalizare a lui Gilbert de Landsheere

Procedura de operaționalizare a lui *Landsheere* cuprinde cinci parametri pentru formularea unui obiectiv operational, corespunzătoare celor cinci întrebări de mai jos:

Presupune:	Exemplu de obiective operaționale
Cine va produce comportamentul dorit ?	Elevii
Ce comportament observabil va dovedi că obiectivul este atins ?	Să construiască
Care va fi produsul acestui comportament (performanța) ?	Un aparat de radio
În ce condiții trebuie să aibă loc comportamentul ?	Alegând piesele după o schemă dată
În temeiul căror criterii ajungem la concluzia că produsul este satisfactor ?	Să recepționeze cinci posturi

🌟 Exemplificare:

A.

- | | |
|-------------------|---|
| 1. Subiectul | 1. Elevii |
| 2. Comportamentul | 2. să reprezinte |
| 3. Performanța | 3. diagrama florii de leale |
| 4. Condiții | 4. identificând corect elementele florale |
| 5. Criterii | 5. cu utilizarea corectă a simbolului fiecărei piese florale. |

A.

- | | |
|-------------------|--|
| 1. Subiectul | B. |
| 2. Comportamentul | 1. Elevii |
| 3. Performanța | 2. să descrie |
| 4. Condiții | 3. structura rădăcinii de piciorul cocosului |
| 5. Criterii | 4. observând un preparat microscopic |
| | 5. cu identificarea caracteristicilor fiecărei zone anatomice. |

❖ **Notă:**

Cerințe pentru formularea obiectivelor operationale:

1. Orice obiectiv să se refere la *activitatea de învățare a elevilor* și nu la activitatea profesorului
 - ✓ Exemple incorecte:
 - ◆ să familiarizez elevii cu
 - ◆ să transmit cunoștințe despre
 - ◆ să demonstrez elevilor
 - ✓ Exemple corecte:
 - ◆ elevii să identifice
 - ◆ elevii să aplice
 - ◆ elevii să analizeze
2. Obiectivul să descrie *comportamente observabile la elevi*:
 - ✓ Exemple incorecte:
 - ◆ elevii să învețe
 - ◆ elevii să gândească
 - ◆ elevii să asimileze
 - ✓ Exemple corecte:
 - ◆ elevii să descrie
 - ◆ elevii să generalizeze
 - ◆ elevii să rezolve
3. Obiectivul să fie formulat în *termeni expliți care să vizeze o singură acțiune*
 - ✓ Exemple incorecte:
 - ◆ elevii să înțeleagă și să reprezinte grafic
 - ◆ elevii să învețe și să rezolve
 - ◆ elevii să analizeze și să compare
 - ✓ Exemple corecte:
 - ◆ elevii să deseneze
 - ◆ elevii să rezolve
 - ◆ elevii să analizeze
4. Obiectivele: să fie variate, depășind nivelul simplei reproduceri de informații; să exprime capacitatea, abilitatea mentală activată și nu informația, ideea sau concluzia
 - ✓ Exemple incorecte:
 - ◆ elevii să spună că
 - ◆ elevii să ajungă la concluzia că
 - ✓ Exemple corecte:
 - ◆ elevii să analizeze
 - ◆ elevii să interpreteze
5. Să se evite numărul exagerat de obiective pentru o lecție
6. În cazul în care sarcinile de învățare vizează creativitatea, atitudinile sau convingerile elevilor, posibilitatea de operationalizare se diminuează și se recomandă ca obiectivul să fie alcătuit mai mult dintr-o descriere a condițiilor în care urmează să se producă comportamentul, fără a mai specifica actul comportamental particular.

Verbele utilizabile pentru stabilirea obiectivelor operationale ale lectiei sunt redate in tabelele de mai jos selectate si modificate dupa D. Copilu, 2002

Domeniul cognitiv

Capacitatea de format	Verbul	Complementul
cunoașterea	a defini, a distinge, a identifica, a recunoaște, a aminti	terminologie, vocabular, proprietati, fenomene,
		exemple, utilizări, reguli, modalități, procese, cauze relații, influențe, tipuri caracteristici, clase, diviziuni, clasificare, categorii, metode, tehnici, utilizari, principii, legi, părți componente, elemente principale, teorii, interrelații, organizare, structurări
înțelegerea	a exprima prin propriile cuvinte, a ilustra, a reprezenta, a redefini = transpozitie (transformare)	Semnificații, exemple, definiții, reprezentări
	a interpreta, a reorganiza, a diferenția, a distinge, a stabili, a explica, a demonstra, a interpreta	relații, caracterizari, metode, concluzii, teorii, abstractizări
	a aprecia, a estima, a prevedea, a determina, a stabili = extrapolarea	consecințe, implicații, factori, efecte
aplicarea	a aplica, a generaliza, a stabili legaturi, a organiza, a utiliza, a clasifica	principii, legi, efecte, procese, fenomene, teorii, situatii
analiza	a distinge, a identifica, a clasifica, a recunoaște - analiza elementelor	elemente, argumente, particularitati, ipoteze
	a analiza, a compara, a distinge, a deduce	relații, interrelatii, teme, cauza, efecte, structura, organizare, aranjament
sinteza	a relata, a constitui, a transmite, a crea, a argumenta, a proiecta, a modifica, a specifica, a dezvolta, a combina, a organiza, a sintetiza, a clasifica, a deduce, a formula, a modifica	structura, model, performanță, modalitate, soluție, fenomene, concepte, teorii, scheme, relații, generalizari, ipoteze, percepții, modalitati
evaluarea	a argumenta, a considera, a compara, a evalua	mijloace, utilitate, alternative, standarde, teorii, generalizări

Domeniul afectiv –emoțional

Capacitatea de format	Verbul	Complementul
percepția afectivă	a stimula, a solicita, a manifesta interes fata de, a exprima, a opta pentru, a accepta, a prefera, a respinge, a participa afectiv, a admite importanta	o trebuință, un interes, o idee, o opinie, un plan, un concept, o lege, o atitudine
convingeri	a se convinge/a convinge pe alții, a verifica, a argumenta, a crede, a accepta, a dori să, a fi constient de, a cauta și gasi argumente in sustinerea., a critica argumentat, a se opune, a sustine că.	o idee, o opinie, un plan, un punct de vedere,
trăiri afective	a exprima, a manifesta, a descrie, a participa la	Emoția, sentimentul, trăirea, semnificația,
atitudini, comportamentale	a manifesta, a exprima, a susține, a respinge, a combate, a promova, a-și schimba atitudinea, a reflecta asupra, a-i face pe alții sa se angajeze, a se adapta la, a acționa în spiritul,	combativitate, spirit critic, spirit civic

Domeniul psihomotor

Capacitatea de format	Verbul	Complementul
priceperi, deprinderi fizice simple	a folosi, a executa, a efectua, a aplica, a utiliza, a construi, asambla, a modela, a elabora, a proiecta, a organiza, a confectiona	aparate, instrumente de masura, o tehnica, o schita, un desen, planuri
deprinderi intelectuale simple și complexe	a recunoaste, a reproduce, a identifica apartenența la o clasa, a grupa (a clasifica) elementele după un criteriu, a stabili relatii, a integra în sisteme mai complexe, a structura, a conceptualiza	Elementele unei clase, categorii, a unui concept, o proprietate, concept, lege, principiu
aptitudini (abilități) practice	a manifesta, a demonstra capacitatea de a elabora, a aplica, a demonstra	analiza, sinteza, generalizare, schite, diagrame, indicatori, elemente cunoscute

Pasul 2. Analiza resurselor

- ✓ Analizați și selectați conținutul învățării.
- ✓ Analizați și organizați capacitățile de învățare ale elevilor.
- ✓ Analizați resursele materiale disponibile.

După identificarea obiectivelor, profesorul trebuie să realizeze o analiză detaliată a principalelor categorii de resurse implicate în desfășurarea activității:

- ✓ *resurse umane*: elevul (trăsături de personalitate, interese, trebuințe de învățare etc.); profesorul (pregătire științifică și psihopedagogică, competență comunicativă etc.);
- ✓ *resurse de conținut didactic*: ansamblul valorilor educaționale (cunoștințe, priceperi, deprinderi, capacități, atitudini) ce fac obiectul procesului de predare/ învățare; selecția

conținuturilor didactice se face în funcție de obiectivele identificate (abordare curriculară), pe baza planului de învățământ, a programei școlare, a manualului școlar și a altor materiale informative cu caracter didactic ;

- ✓ *resurse de ordin material*: materiale didactice și mijloace tehnice care pot contribui la eficientizarea activității;
- ✓ *locul desfășurării activității* (clasă, laborator, atelier, bibliotecă etc.);
- ✓ *timpul disponibil pentru o activitate didactică*.

Pasul 3. Elaborarea strategiei

- ✓ Alegeți metodele de învățare potrivite.
- ✓ Alegeți materialele didactice necesare.
- ✓ Alegeți mijloacele de învățământ de care aveți nevoie.
- ✓ Combinați metodele, materialele și mijloacele în strategii didactice fixate pe obiectivele operaționale.
- ✓ Imaginați în întregime „scenariul” desfășurării activității didactice.

Eficiența activității didactice depinde în mare măsură de calitatea demersului de selectare și corelare a celor mai potrivite metode, mijloace și materiale didactice; această etapă mai e cunoscută și ca etapa selectării și corelării celor „trei M” (Metode, Materiale, Mijloace). Cercetările experimentale și experiența educativă dovedesc, deopotrivă, că eșecul multor activități didactice își are cauzele la acest nivel al proiectării pedagogice. Conturarea strategiei didactice permite deja profesorului să-și imagineze scenariul aproximativ al activității sale.

Cum putem fi siguri că alegem cea mai potrivită strategie ?

Nu întâmplător această etapă urmează după identificarea obiectivelor și analiza resurselor. Principalii factori care contribuie la selectarea și îmbinarea celor „trei M” într-o strategie didactică sunt: specificul activității (comunicare/însușire de cunoștințe, evaluare, formare de priceperi și deprinderi etc.); obiectivele operaționale identificate; contextul psihopedagogic al instruirii (gradul de motivare a elevilor, nivelul pregătirii lor); contextul material al instruirii (materiale și mijloace didactice disponibile); stilul și personalitatea profesorului. În ultimă instanță, conturarea unei strategii didactice și aplicarea ei cu succes depind de personalitatea profesorului, de stilul său pedagogic, de experiența și imaginația sa pedagogică. Nu există o metodă mai bună decât alta; succesul unei activități nu depinde atât de alegerea unei metode, cât de felul în care este pusă în valoare de cel ce a făcut alegerea.

Chiar mult criticata metodă a expunerii, considerată emblematică pentru sistemul de învățământ tradițional, poate deveni „activă” dacă prin utilizarea ei profesorul trezește mintea și deschide sufletul copiilor către tot ce înseamnă valoare autentică. Pe de altă parte, utilizarea unor metode, considerate prin natura lor „mai active” decât altele, sau a unor mijloace de învățământ nu garantează succesul activității. Totul sau aproape totul depinde de arta profesorului de a-și pune în valoare cuvântul și gestul, de a se pune în valoare pe sine prin tot ceea ce face, prin tot ce oferă elevilor săi, o artă care nu e în întregime înăscută, ci e în mare parte rodul unei munci pasionate și al voinței de a fi profesor, adică un model.

Pasul 4. Elaborarea sistemului de evaluare a activității

Atunci când este bine proiectată și gestionată, bazată pe criteriile consistenței, validității, fidelității, și rigorii, evaluarea progresului elevilor are efecte pozitive majore asupra învățării.

Ea oferă elevilor, părinților, cadrelor didactice informații utile despre învățare, performanță și direcții de ameliorare.

Astfel precizarea corectă a obiectivelor și posibilităților de operaționalizare a acestora oferă un sprijin serios în procesul de evaluare a rezultatelor elevilor și a activității profesorului, sugerând alegerea unor instrumente de evaluare adecvate obiectivelor propuse, utilizarea lor în anumite momente ale desfășurării activității, precum și interpretarea și utilizarea rezultatelor în sensul optimizării activității și, implicit, al pregătirii elevilor.

L. Stan și A. Andrei identifică trei aspecte fundamentale care conturează esența acestei etape:

- în ce etapă sau moment anume din desfășurarea activității este necesară și se poate realiza evaluarea?
- care va fi instrumentul de evaluare cel mai potrivit pentru situația de învățare creată în funcție de obiectivele operaționale identificate ?
- cum se va finaliza și cum va fi exprimat rezultatul evaluării ?

Alegerea instrumentelor și formularea itemilor de evaluare se subsumează necesar unei strategii de evaluare, în cadrul căreia cadrul didactic formulează opțiuni determinate de perspectiva asupra procesului de educație și care include, într-o măsură mai mică sau mai mare, diverse tipuri de evaluare (Cohen et al., 2004), dintre care amintim câteva mai relevante:

- *evaluare normativă* – măsoară și apreciază rezultatele învățării comparativ cu norma de grup, cu performanțele celorlalți elevi; de exemplu, celui mai bun elev îi punem 10 iar celui mai slab 4, ordonând celelalte performanțe între aceste două limite de context;
- *evaluare criterială* – aprecierea se face pe baza unor criterii clare, stabilite dinainte (eventual, la nivel național); în această opțiune, putem avea cazuri de clase în care cei mai buni elevi nu primesc niciodată o notă mai mare de 7, spre exemplu;
- *evaluare diagnostică* – bază pentru evaluare formativă și planificare, identifică posibilitățile și eventualele probleme în ce privește învățarea;
- *evaluare formativă* – este o evaluare pentru învățare, frecventă și, adesea, neformalizată, oferind feedback elevilor în procesul de învățare (feedback formativ);
- *evaluare sumativă* – este o evaluare a învățării, efectuată în momente de final, oferind informații retrospective asupra performanței în învățare; este cea mai frecvent utilizată pentru notare și validarea învățării – în detrimentul evaluării formative, mai relevantă și mai utilă pentru elevi;
- *autoevaluare (sau evaluare ipsativă)* – funcționează bine atunci când elevii cunosc și își asumă obiectivele învățării;
- *evaluarea autentică* – încearcă să evidențieze măsura în care elevii pot performa în condiții cât mai apropiate de cele reale; în această perspectivă, învățarea însăși trebuie să se petreacă într-un context cât mai realist.



Aplicație:

Elaborați sistemul de evaluare a instruirii online pentru o lecție de istorie (un testu formativ online, evaluarea calității și eficienței activității).

Bibliografie:

1. Chiș, V., *Provocările pedagogiei contemporane*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2002
2. Chiș, V., *Pedagogia contemporană. Pedagogia pentru competențe*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2005
3. Ionescu, M., Radu, I., *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001
4. Nicola, I., *Tratat de pedagogie școlară*, E.D.P., București, 1996
5. Drago, Noveanu, *Problematica softului educațional*, Institutul de Științe ale Educației
6. *Probleme ale proiectării pedagogice a SE*, Computerworld on-line, Nr. 16 (86) 16-30, septembrie, 1997
7. Adrian Adăscăliței, *Instruirea asistată de calculator. Didactica informatică.*, Editura Polirom, 2007
8. Ioan Bontaș, *Pedagogie, (Științe umaniste), ediția a III-a*, ed. All Educational S.A., 1996.
9. Olimpiu Istrate, *Educația la distanță. Proiectarea materialelor*, editura Agata, 2000.
10. *Impactul formativ al utilizării AEL în educație*. București: TEHNE. Centrul pentru Dezvoltare și Inovare în Educație, 2004
11. *Programul de formare continuă Intel-Teach*. Cursul Intel Teach – Instruirea în societatea cunoașterii. Versiunea online, 2007
12. *Tehnologia informației și a comunicațiilor în procesul didactic – gimnaziu și liceu. Ghid metodologic*. București: Aramis Print, 2002
13. Radu, I. T., *Evaluarea în procesul didactic*, Editura Didactică și Pedagogică, 2000

Surse web:

1. <http://gicu.deac.timv.ro/wp-content/uploads/2015/05/PROIECTAREADIDACTICA.pdf>
2. https://www.google.ro/search?hl=ro&biw=1366&bih=577&ei=IL7ZXKWUEM2HmwWowYTgDg&q=Proiectarea+pedagogic%C4%83+a+softului+educa%C8%9Bional+obiective&oq=Proiectarea+pedagogic%C4%83+a+softului+educa%C8%9Bional+obiective&gs_l=psy-ab.3...79993.81343..83330...0.0..0.134.254.0j2.....0....2j1..gws-wiz.....0i71.wZuJ0qxO_WM
3. <http://www.kappa.ro/idgro/cworld/cw7r16 -1.html>.
4. <http://www.ict.edu.ru/vconf/files/3484.doc>.
5. dppd.usv.ro/cursuri/iac/iac4.pdf.

Capitolul 6



Metode de predare – învățare – evaluare pentru lecțiile online de istorie

Prof. Gabriel Stan

Temă de reflecție individuală



Care sunt metodele dumneavoastră preferate?

Profesorul are nevoie de Metodă sau de metode?

Ați observat în capitolul anterior că „metoda” nu apare ca o intrare specială în rubricația proiectului de învățare, deși se accentuează necesitatea răspunsului la întrebarea CUM?. Acest răspuns este dat în termeni de „activități de învățare”.

Într-o abordare modernă, profesorul de istorie se preocupă de crearea de ocazii de învățare pentru lecțiile desfășurate în mediul online, pentru elevii săi.

În acest context, metodele pe care le va folosi sunt mijloacele prin care sunt configurate activitățile de învățare ale elevilor.

În absența unui inventar metodologic interiorizat (adică bine învățat, mobil, gata de a fi aplicat și transferat în situații noi), activitățile elevilor nu pot fi anticipate interactiv și, cu atât mai puțin, declanșate pe parcursul orelor.

6.1. Metode activ - participative pentru predarea – învățarea – evaluarea lecțiilor online de istorie

Istoria, adevărata “memorie a omenirii”, este știință ce a fost fundamentată la începutul secolului al XIX-lea.

Rădacinile ei sunt însă stravechi, deoarece încă de la începutul organizării vieții în colectivitate, oamenii au simțit nevoia de a-si transmite informații de la o generație la alta.

Ca disciplină de învățământ, istoria se studiază în țara noastră începând cu clasa a IV-a.

Dezvoltarea gândirii critice constituie un important obiectiv de tip formativ și se realizează prin folosirea cu precădere a unor *strategii activ – participative pentru predarea – învățarea – evaluarea și pentru lecțiile online de istorie*.

Aceste strategii nu trebuie rupte de cele tradiționale, ele marchează un nivel superior în spirala modernizării strategiilor didactice, inclusiv a celor pentru desfășurarea lecțiilor online.

Metodele activ - participative transformă elevii în subiecți activi, coparticipanți la propria formare.

În mediul online avem nevoie de acest tip de metode, dar pot fi ele adaptate și cum?

Aceasta este o problemă majoră pe care fiecare dintre noi pe încercăm să o rezolvăm acum pentru elevii noștri, care au nevoie în continuare de capacitatea de a cerna informațiile și *de a alege între ce este și ce nu este important*.

Ei trebuie să înțeleagă și în cadrul **lecțiilor de istorie online**, modul cum se corelează anumite informații, să le descopere sensul și să le respingă pe cele irelevante sau false.

Deci, ei vor trebuie să dea sens în mod critic, creativ și productiv informațiilor primite de la profesor în mediul online, să gândească și să învețe critic.

Pentru dezvoltarea gândirii critice a elevilor în mediul online, profesorul de istorie și nu numai el, trebuie să se asigure că demersul său didactic este adecvat *învățării active și interactive folosind metode, procedee și tehnici de învățare eficiente*.

Trebuie însă să combine la fel de eficient *startegiile de predare – învățare – evaluare tradiționale cu strategiile didactice moderne* cu scopul menținerii interesului elevilor în mediul online, pentru a crea o atmosferă propice de învățare, pentru a ridica actul educațional la nivelul necesar societății.

Din multitudinea de strategii *moderne, care se pot adapta pentru predarea – învățarea – evaluarea lecțiilor de istorie online*, voi prezenta o sinteză a câtorva dintre ele.

- ✚ **instruirea directă** – scurte filme video, lecturi și citirea diverselor materiale în forma asincronă, utilizând verificări ale înțelegerii cum sunt întrebările încorporate sau ”biletele de ieșire”.
- ✚ **întâlnirile sincrone pentru o muncă interactivă, mai angajantă.**
- ❖ *Strategiile de discuție adaptate pentru mediul virtual (online)*
<https://www.cultofpedagogy.com/speaking-listening-techniques/> – Marea listă a strategiilor de discuție cu clasa
- ❖ *Utilizarea celor mai bune practici pentru învățarea cooperativă /colaborativă*
<https://www.cultofpedagogy.com/making-cooperative-learning-work-better/>
 - Rutinele de gândire ale Proiect Zero – <https://pz.harvard.edu/thinking-routines> - lada cu unelte Project Zero
- ❖ *Gamestorming (jocuri de gândire) și alte protocoale inspirate din business, unde elevii adoptă pe rând roluri de clienți/ stakeholders (actori sociali)*
<https://wakelet.com/wake/83c72b14-da66-4516-b3ec-26b26e8a5c31->

Strategiile pentru grupurile mici pe care le recomandă sunt:

1. Problematizarea

- ❖ Dezvoltă gândirea și creativitatea elevilor.
- ❖ În contextul problematizării, ca strategie didactică, trebuie însă să facem distincția clară între conceptul de *problemă*, așa cum este cunoscut de la matematică și conceptul de «*situație – problemă*», care trebuie să aibă în conținut elemente conflictuale, contradictorii.
- ❖ Situațiile - problemă sau întrebările problemă care se adresează gândirii elevilor, au grade de dificultate, solicită elevii să judece fenomenele sub toate aspectele și reprezintă o gimnastică a minții, care-i formează pentru pregătirea viitoare, când trebuie să emită ipoteze și soluții diferite în anumite situații.

Exemplu pentru o lecție de istorie online :

- La lecția online „Bucovina de Nord, deportarea evreilor în Transnistrie, Studiu de caz” se poate crea o situație problemă.
- În legătură cu problematizarea, poate intra în discuție urmatorul aspect: pot fi considerate situații - problemă și cele care sunt formulate sub formă de alternativă și care au în conținutul lor, întrebarea: Ce s-ar fi întâmplat dacă ... ? (Ex: Ce s-ar fi întâmplat dacă evreii din Bucovina de Nord nu ar fi fost deportați în Transnistria)

Cunoscutul psiholog Jerome Bruner susține că «*ar fi extrem de util pentru gândirea elevului, dacă ar învăța că există alternative între care poate alege*»¹.

Acest fel de învățământ problematizat se mai numește și învățământ problematizat de tip divergent, spre deosebire de cel convergent, care da numai o singură soluție.

2. Brainstorming-ul

- ❖ Brainstormingul - tehnică de creativitate în grup, menită să genereze un număr mare de idei, pentru soluționarea unei probleme.
- ❖ Această tehnică a fost propusă de către Alex F. Osborn care a dezvoltat principiile metodei în cartea sa *Applied Imagination* (1953)²
- ❖ În engleză termenul brainstorm sau brain-storm înseamnă idee strălucită (care soluționează o problemă). Semnificația verbală este „a face un atac concertat asupra unei probleme, implicând idei spontane.”³
- ❖ Deși brainstormingul a devenit o tehnică de grup populară, cercetătorii n-au găsit dovezi cum că ar crea un număr mare de idei sau că ar îmbunătăți calitatea lor, ba chiar poate fi mai puțin eficientă decât lucrul individual, datorită lipsei de atenție, neconcentrării colective sau devierii de la subiect.
- ❖ Au existat încercări de îmbunătățire sau înlocuire cu unele variante, însă unele dintre beneficiile sale sunt ridicarea moralului și îmbunătățirea lucrului în echipă.

¹ Jerome Bruner - The Process of Education: Revised Edition, Paperback - Jerome Bruner

² [^] Alex F. Osborn, *Applied Imagination: principles and procedures of creative thinking*. New York Charles Scribner's Sons, 1953. Cartea a fost reeditată în 1957, 1963 și 2011

³ [^] [What is Brainstorming and how is it helpful?](#) Accesat 26. 05. 2018

Brainstorming-ul poate avea mai multe variante :

- a. **brainstorming-ul cu schimbare de roluri** – care solicită elevilor abordarea problemei din mai multe puncte prin schimbarea rolurilor.

Exemplu de introducerea metodei pentru lecția de istorie online:

«Ce ați face în locul lui Decebal, la venirea romanilor la Dunăre?»

- b. **metoda FRISCO**, propune abordarea unei probleme din mai multe perspective pe baza unui rol specific prin care se acopera si o anumita dimensiune a personalitatii

Exemplu de introducerea metodei pentru lecția de istorie online:

« Cum vedeți viața pe pământul țării noastre înaintea dacilor si romanilor ? »

- c. **metoda 6-3-5 (brainwriting)** este o metoda asemănătoare cu brainstorming-ul, care are specific numai notarea ideilor originale și esențiale. Elevii grupați câte 6 scriu fiecare timp de 5 secunde, 3 soluții la problema propusă pe un jamboard de exemplu, într-un sens stabilit fiecăruia dintre cei 5 colegi de grup. Prin acesta preluare a ideilor colegului se deschid perspectivele și se îmbunătățesc ideile fiecărui participant.

Exemplu de introducerea metodei pentru lecția de istorie online:

«Gasiti 3 soluții pentru rezolvarea cererilor revoluționarilor din1848!»

Avantajul metodei constă în faptul că dezvoltă gândirea critică și oferă elevilor timizi posibilitatea de a se exprima.

Instrumente: <https://www.wordclouds.com/>; <https://www.mentimeter.com/>; <https://wordart.com/>

- d. **metoda «Philips 6-6»** se poate în grupuri mari de 6 elevi, fiecare având moderatorul și purtătorul de cuvânt. După ce se dezbat 6 minute problema, în camere diferite pe google brekroom purtătorii de cuvânt prezintă soluțiile grupurilor, iar moderatorii sintetizează și aleg soluția cea mai eficace.

Exemplu de introducerea metodei pentru lecția de istorie online:

Cum puteau fi limitate efectele primului razboi mondial ?

La ce s-a gandit voievodul Mircea cel Batran cand a acceptat sa participe la cruciada ?

Metoda întărește coeziunea grupului.

3. Ciorchinele (agregare)

- Este o metoda garfică de organizare și integrare a informației în cursul învățării.
- Poate fi folosit la începutul lecției numindu-se «ciorchinele inițial» sau după lectura textului, numindu-se «ciorchine revăzut».
- Metoda solicită elevilor o analiză precisă a textului și permite corectarea și completarea informațiilor pe care le deține.

Exemplu de introducerea metodei pentru lecția de istorie online:

„Stefan cel Mare, domnitorul Moldovei”

Pentru realizarea ciorchinului pot fi folosite ca instrumente: <https://miro.com/mind-map/>
<https://venngage.com/features/mind-map-maker>

4. Metoda bulgarelui de zapada

- Metoda piramidei sau a „bulgărelui de zăpadă” are la bază împletirea activității individuale cu cea desfășurată în cadrul grupurilor.
- Ea constă în încorporarea activității fiecărui membru al colectivului într-un demers colectiv mai amplu, menit să ducă la rezolvarea unei sarcini sau a unei probleme date (Oprea, 2007).

METODA BULGARELUI DE ZAPADA

Home / Documents / Metoda Bulgarelui de zapada

METODA BULGĂRELUI DE ZĂPADĂ (sau metoda piramidei)



Etape:

Faza introductivă: sunt prezentate datele problemei de către cadrul didactic.

Faza lucrului individual:

- într-un interval de cinci minute, fiecare elev încearcă să soluționeze problema, lucrând singur;
- elevii notează întrebările ce apar în legătură cu problema luată în studiu.

Faza lucrului în perechi:

- elevii formează perechi și discută soluțiile identificate în etapa anterioară;
- elevii solicită colegilor răspunsuri la întrebările identificate anterior.

Faza reuniunii în grupe mai mari:

- perechile se reunesc și alcătuiesc două grupe mari, cu număr egal de participanți;
- se discută soluțiile de rezolvare a problemei identificate în etapa a treia;
- se găsesc răspunsuri la întrebările nesoluționate.

Faza raportării soluțiilor în colectiv:

- se analizează, la nivelul întregii clase, soluțiile găsite;
- soluțiile pot fi scrise pe tablă pentru a putea fi văzute de toți și comparate unele cu celelalte;
- se dau răspunsuri la întrebările nesoluționate, de data aceasta cu ajutorul cadrului didactic.

Faza decizională:

- se alege soluția cea mai potrivită de rezolvare a problemei;
- se formulează concluzii cu privire la demersurile elevilor.

Avantaje: dezvoltă învățarea prin cooperare;

5. Posterul

<https://venngage.com/templates/infographics/graphic-design-trends-2021-infographic-3898601a-566f-45f9-bc44-fb45e98b3263>

6. Rebusul

<https://www.liveworksheets.com/go1432030kz>

7. *Gandiți – lucrați în perechi, comunicați*

- Modalitate simplă și rapidă de învățare prin colaborare pe grupe.
- Elevii pot găsi mai multe răspunsuri posibile la o întrebare pregătită de profesor anterior. După ce răspund individual, elevii citesc răspunsurile în perechi și încearcă să elaboreze un răspuns comun corect.
- Rezumarea într-un timp scurt a răspunsurilor, obligă elevii să sesizeze, să sintetizeze esența informațiilor primite și apoi să le prezinte clar și concentrat.
- Prin confruntarea răspunsurilor în perechi și între perechi există premisele organizării informațiilor acumulate în structuri cognitive prin realizarea de contexte noi de exersare a acestor conținuturi și ducând la o învățare bună.

Exemplu de introducerea metodei pentru lecția de istorie online:

Ce calități avea Traian ?

Exemplu de introducerea metodei pentru lecția de istorie online:

Cum s-a format Statul National Unitar Roman?

8. *Termenii cheie*

- Metoda presupune: profesorul identifică și scrie pe tablă 4, 5 cuvinte cheie din textul ce urmează a fi studiat.
- Apoi cere elevilor individual și în perechi, ca folosind aceste cuvinte să alcatuiască un text.
- După un timp limitat, o parte din grupuri vor citi textul scris.
- Citind textele elevilor și apoi textul original propus pentru studiu se poate realiza o comparație care duce de multe ori la fixarea cunoștințelor corecte.

Exemplu de introducerea metodei pentru lecția de istorie online:

Se scrie un text scurt folosind cuvintele următoare :

- | | |
|-------------|---------------|
| - Unire | - domnitor |
| - moldoveni | - Romania |
| - munteni | - stat modern |

9. *Scrierea liberă*

- Profesorul cere elevilor ca timp de 5 minute să scrie neîntrerupt tot ce gândesc despre un anumit subiect.
- Apoi îi solicită să citească în fața colegilor pe online sublinind aspectele de care sunt siguri și pe cele de care nu sunt siguri.
- E bine ca la sfârșitul activității elevii să revină asupra celor scrise în debutul lecției și să le evalueze din perspectiva noilor informații.

Exemplu de introducerea metodei pentru lecția de istorie online:

«Scrieti in 5 minute tot ce va trece prin minte despre Holocaust»

10. SINELG – Sistem interactiv de notare si eficientizarea lecturii si gandirii

- Antrenează elevul să verifice în urma lecturării unui text, dacă ceea ce știe este confirmat sau infirmat;
- Metoda este de fapt mijlocul prin care se înalță lectura banală, fără scop, cu una activă și eficientă.
- În texte, elevii vor căuta informațiile și nu le vor memora pentru o reproducere ulterioară.

Se vor folosi diverse semne, stabilite de comun acord, pe marginea textului, care:

- vor confirma nivelul informațiilor detinut de elevi: *
- vor infirma nivelul informațiilor detinut de elevi: « - »
- apariția unor noi informații: « + »
- apariția unor informații confuze: « ? »

SINELG-ul este urmat de obicei de «Tabelul SINELG» deoarece el valorifică cel mai eficient procedeul de monitorizare și înțelegere a lecturii.

În «Tabelul SINELG» informațiile sunt categorizate, de obicei pe 4 coloane.

11. Cvintetul (Cinquains)

- Reprezintă instrumentul de sistematizare a informațiilor, de evaluare a înțelegerii și creativității elevilor și mijlocul de exprimare a creativității lor.
- Este o poezie de 5 versuri care se elaborează individual, în perechi sau în grup și respectă următoarele repere :
 - titlul (un singur cuvânt – substantiv);
 - descriere (2 cuvinte – adjective);
 - acțiune (3 cuvinte – verbe);
 - sentimente (4 cuvinte – construcție, enunț);
 - esența subiectului (un cuvânt cheie) ;

Exemplu de introducerea metodei pentru lecția de istorie online:

- Mircea
- Intelent, viteaz
- Discutând, luptând, învingând
- A lăsat o amintire veșnică
- Patriot
- Variantele obținute pot fi afișate și citite colegilor.
- Cvintetul este unul dintre cele mai rapide și mai eficiente mijloace de sinteză și rezumare a informațiilor și noțiunilor.

12. Cubul

Metoda presupune explorarea unui subiect, a unei situații din mai multe perspective, permițând abordarea complexă și integratoare a unei teme.

Sunt recomandate următoarele etape:

- ✓ Realizarea unui cub pe ale cărui fețe sunt scrise cuvintele: *descrie, compară, analizează, asociază, aplică, argumentează.*
- ✓ Anunțarea temei, a subiectului pus în discuție.
- ✓ Împărțirea clasei în 6 grupe, fiecare dintre ele examinând tema din perspectiva cerinței de pe una dintre fețele cubului:
- ❖ *Descrie culorile, formele, mărimile etc.*
- ❖ *Compară ce este asemănător? Ce este diferit?*

- ❖ Analizează *spune din ce este făcut, din ce se compune.*
- ❖ Asociază *la ce te îndeamnă să te gândești?*
- ❖ Aplică *ce poți face cu aceasta? La ce poate fi folosită?*
- ❖ Argumentează *pro sau contra și enumeră o serie de motive care vin în sprijinul afirmației tale.*
- ❖ Redactarea finală și împărtășirea ei celorlalte grupe.
- ❖ Afișarea formei finale pe tablă sau pe pereții clasei.

Exemplu pentru lecția online de istorie:

Este necesar un cub mare, pe fețele căruia să fie scrisă câte o sarcină de lucru sub diferite forme.

- ❖ descrie – modul de viață al romanilor
 - ❖ compară – ce asemanări au cu viața dacilor? ce deosebiri există?
 - ❖ asociază - la ce te gândești după ce ai cunoscut viața dacilor?
 - ❖ analizează – Cum s-a format poporul roman? Din ce este compusă limba română?
 - ❖ aplicație – Cum explicați formarea poporului român unui străin?
 - ❖ argumente pro sau contra: Este bine să cunoștem cum s-a format poporul român?
- De ce da? De ce nu?

Mod de lucru pe online:

Lucrându-se în grupuri de 5, 6 elevi, la un cub, fiecare elev având un rol (ex: sportivul, secretarul, cronometrul, incurajatorul, etc) și insistându-se pe realizarea unor răspunsuri reprezentative pentru grup și nu individuale, metoda are eficiența maximă în timpul lecției. Ea poate fi folosită și ca joc/concurs între grupuri organizate pe calmere de lucru.

13. Diamantul și piramida povestirii

Strategie foarte atractivă pentru elevi și valoroasă deoarece prin ea, elevii sintetizează și ideile principale ale textului.

Pentru scrierea unei piramide la istorie, se va face după următoarea regulă:

- 📖 un cuvânt pentru regiunea unde se desfășoară evenimentul istoric
- 📖 2 cuvinte pentru conducătorul țării ;
- 📖 3 cuvinte pentru însușirile lui
- 📖 4 cuvinte pentru faptele lui ;
- 📖 5 cuvinte pentru analiza

Ex : *Muntenia (Valahia); Mihai Viteazul; Patriot, iubit, curajos; A luptat, a biruit, a unit, a murit Respectat, admirat, pretuit, pomenit, iubit*

Cu aceste cuvinte se poate construi piramida, iar continuând descrescător până la un cuvânt se obține și «diamantul».

14. Diagramele Venn

- scopul lor este să evidențieze asemănări, deosebiri și elemente comune în cazul a două concepte, personaje sau evenimente.
- După lectura mai multor texte istorice, dezbateri și discuții se pot realiza diagramele Venn.
- Elevii vor lucra individual, în perechi sau în grup pe camere (ex de instrument: Google Meet Breakout Rooms), folosind de exemplu instrumentul Class Tools (*How to Create Interactive Images With ClassTools*).
- Ex : Revoluția din 1821 și revoluția din 1848

<https://classtools.net/>

15. Stiu – Vreau sa stiu – Am invatat

- Este strategia care poate fi folosita pentru ghidarea lecturii prin formularea unui scop al acesteia.
- Initial se formeaza perechi care lucreaza pe tot parcursul activitatii.
- Se va imparti apoi tabla si foile elevilor in 3 coloane, astfel:

ȘTIU	VREAU SĂ ȘTIU	AM ÎNVĂȚAT
Ce stim?	Ce vreau sa stiu?	Ce am învățat?

Ce credem că știm ?

- În prima etapă întrebăm elevii ce știu despre un anume subiect, de exemplu: Războiul de Independență;
- Fiecare va nota pe foaia personală informații adevarate și false.
- Dupa dezbaterea lor în perechi vor alege informațiile care sunt relativ sigure și le vor comunica profesorului care le va scrie pe tablă în coloana «ȘTIU».
- Individual și apoi în perechi vor formula întrebări despre subiectul propus care vor fi scrise și ele la tabla în coloana «VREAU SA ȘTIU».
- Dupa lectura textului sarcina tuturor este verificarea informațiilor din prima coloana și validarea lor, descoperirea răspunsurilor la întrebările coloanei a doua și crierea informațiilor noi în coloana a treia.
- Strategia poate trasa și noi direcții de investigație pentru elevi, atunci când ele rămân întrebări fără răspuns și probleme neelucidate.
- În spatele fiecărei metode de predare sta ascunsă o ipoteză asupra mecanismului de învățare a elevului (Mircea Malitia).

16. Turul galeriei

- Turul galeriei presupune evaluarea interactivă și profund formativă a produselor realizate de grupuri de elevi.
- În grupuri de trei sau patru, elevii lucrează mai întâi la o problemă care se poate materializa într-un produs (o diagramă, de exemplu), pe cât posibil pretându-se la abordări variate.
- Produsele sunt expuse pe tablele lor, ca într-o galerie de artă.
- La semnalul profesorului, grupurile se rotesc prin clasă, pentru a examina și a discuta fiecare produs. Elevii își iau notițe și pot face comentarii pe hârtiile expuse.
- După turul galeriei, grupurile își reexaminează propriile produse prin comparație cu celelalte și citesc comentariile făcute pe produsul lor.

17. Mozaicul

Mozaicul presupune învățarea prin cooperare la nivelul unui grup și predarea achizițiilor dobândite de către fiecare membru al grupului unui alt grup.

Ca toate celelalte metode de învățare prin cooperare și aceasta presupune următoarele avantaje:

- stimularea încrederii în sine a elevilor,
- dezvoltarea abilităților de comunicare argumentativă și de relaționare în cadrul grupului,
- dezvoltarea gândirii logice, critice și independente,
- dezvoltarea răspunderii individuale și de grup,

- optimizarea învățării prin predarea achizițiilor altcuiva.

Mozaicul presupune următoarele etape:

- ❑ Împărțirea clasei în grupuri eterogene de 4 elevi, fiecare dintre aceștia primind câte o fișă de învățare numerotată de la 1 la 4. Fișele cuprind părți ale unei unități de cunoaștere.
- ❑ Prezentarea succintă a subiectului tratat.
- ❑ Explicarea sarcinii care constă în înțelegerea întregii unități de cunoaștere.

Regruparea elevilor, în funcție de numărul fișei primite, în grupuri de experți: toți elevii care au numărul 1 vor forma un grup, cei cu numărul 2 vor forma alt grup ș.a.m.d. În cazul în care se lucrează cu toată clasa, se vor forma două grupuri pentru fiecare număr.

Învățarea prin cooperare a secțiunii care a revenit grupului din unitatea de cunoaștere desemnată pentru oră: elevii citesc, discută, încearcă să înțeleagă cât mai bine, hotărăsc modul în care pot preda ceea ce au înțeles colegilor din grupul lor original. Strategiile de predare și materialele folosite rămân la latitudinea grupului de experți. Este foarte important ca fiecare membru al grupului de experți să înțeleagă că el este responsabil de predarea secțiunii respective celorlalți membri ai grupului inițial.

Revenirea în grupul inițial și predarea secțiunii pregătite celorlalți membri. Dacă sunt neclarități, se adresează întrebări expertului. Dacă neclaritățile persistă se pot adresa întrebări și celorlalți membri din grupul expert pentru secțiunea respectivă. Dacă persistă dubiile, atunci problema trebuie cercetată în continuare.

Trecerea în revistă a unității de cunoaștere prin prezentare orală cu toată clasa/ cu toți participanții.

Metoda "mozaic (jigsaw) , unde elevii formează un grup de experți pentru o porțiune de materie, care apoi predau conținutul altor elevi.

– <https://www.cultofpedagogy.com/jigsaw-teaching-strategy/> – 4 Lucruri pe care nu le știi despre Metoda Jigsaw

<https://creeracord.com/2017/06/02/utilizarea-tehnicii-mozaic-de-invatare-colaborativa-ghid-si-model-de-lectie/>

ATENȚIE! – Este important să monitorizați predarea pentru că achizițiile să fie corect transmise.

18. Discuția

- Discuția constă într-un schimb organizat de informații și de idei, de impresii și de păreri, de critici și de propuneri în jurul unei teme sau chestiuni determinate în scopul examinării și clarificării în comun a unor noțiuni și idei, al consolidării și sistematizării datelor și conceptelor, al explorării unor analogii, similitudini și diferențe, al soluționării unor probleme care comportă alternative.
- Discuția cu clasa este fundamentală pentru învățarea interactivă. Din perspectiva unui participant, discuția presupune avansarea unor idei și receptarea unei multitudini de alte idei, unele în acord, altele în dezacord cu părerile proprii, dar tocmai această varietate este aceea care provoacă gândirea la acțiune.
- Profesorul poate alege ca jumătate din clasă să participe la activitatea MOZAIC, ceilalți elevi revenindu-le o altă sarcină de lucru.

Din această perspectivă, discuția prezintă o serie de avantaje:

- ❖ Crearea unei atmosfere de deschidere;
- ❖ Facilitarea intercomunicării și a acceptării punctelor de vedere diferite;
- ❖ Conștientizarea complexității situațiilor în aparență simple;
- ❖ Optimizarea relațiilor profesor-elevi;

- ❖ Realizarea unui climat democratic la nivelul clasei;
Exersarea abilităților de ascultare activă și de respectare a regulilor de dialog.

Teme de reflecție individuală



Pe parcursul acestui modul ați fost solicitați de nenumărate ori să participați la discuție pe diverse teme. Aceste discuții împărtășesc caracteristicile din definițiile de mai sus? Care dintre avantajele enumerate mai sus sunt reale din perspectiva experimentării discuțiilor (la clasă, cu elevii sau în școală, cu colegii)?

Etapele discuției:

- ❖ Stabilirea regulilor discuției și reamintirea acestor reguli (cu ocazia fiecărei noi discuții sau pe parcursul discuției);
- ❖ Dispunerea elevilor în cerc sau semicerc;
- ❖ Prezentarea subiectului discuției cu claritate și într-un mod care să încurajeze exprimarea ideilor;
- ❖ Moderarea discuției, facilitând exprimarea punctelor de vedere.

Într-o discuție, rolul profesorului este de facilitare a fluxului coerent de idei al elevilor ceea ce presupune încurajarea lor de a se exprima – adecvat și la obiect.

Următoarele acțiuni sunt de natură să faciliteze discuția:

- Parafrizarea – astfel încât elevul să simtă că a fost înțeles iar colegilor săi să li se faciliteze înțelegerea printr-un rezumat esențializat a ceea ce a fost spus pe larg;
- Verificarea înțelegerii – prin adresarea unei întrebări de clarificare astfel încât elevul să reformuleze ceea ce a spus;
- ❖ Complimentarea unui punct de vedere interesant sau pertinent;
- ❖ Sugerarea unei noi perspective sau a unui contraexemplu pentru a contracara fără a critica însă, un punct de vedere nerealist;
- ❖ Energizarea discuției – folosind o glumă sau solicitând în mod explicit luarea de poziții din partea celor tăcuți;
- ❖ Medierea divergențelor prin reformularea punctelor de vedere opuse din perspectiva toleranței;
- ❖ Evidențierea relațiilor dintre intervențiile diferiților elevi – ceea ce va oferi coerență și relevanță temei de discutat și comentariilor elevilor, facilitând înțelegerea conceptelor vehiculate;

Rezumarea ideilor principale.

Teme de reflecție



Ce formule ați folosi pentru a interveni în discuție pe unul din aspectele formulate mai sus?
Ce motivație ar avea rezumarea ideilor principale de către profesor?

De maximă importanță pentru derularea unei discuții profitabile este maniera de a adresa întrebări stimulative pentru elevi:

Întrebări la care pot fi date mai multe răspunsuri, evitând întrebările cu răspuns Da/ Nu;

Întrebări de genul „de ce credeți asta?“, „de ce credeți că...?“ (pentru a aprofunda problema pusă în discuție);

„Ce s-a întâmplat?“ (o astfel de întrebare îi ajută pe elevi să-și clarifice perspectiva asupra problemei în discuție);

„De ce s-a întâmplat aceasta?“ (se încurajează înțelegerea cauzelor și a efectelor, se deplasează accentul spre căutarea motivelor);

„Se putea întâmpla și altfel? Cum?“ (se subliniază ideea că acțiunile sunt de fapt rezultatul unei alegeri sau sunt influențate de faptul că nu s-a ales cea mai bună alternativă);

„Ce ai fi făcut tu într-o astfel de situație? Ce crezi că a simțit persoana respectivă? Ce ai fi simțit tu într-o astfel de situație?“ (elevii sunt antrenați să exprime empatie);

„A fost corect? De ce“ (sunt întrebări esențiale pentru stimularea dezvoltării morale la elevi).

Temă de discuție



Ce alte întrebări stimulative ați mai folosi?

Împărtășiți colegilor din experiența discuțiilor purtate cu elevii.

20. Investigația: focus – Istorie și nu numai!

Teme de discuție



Ce înseamnă investigația pentru dumneavoastră?

Aflați punctul de vedere al profesorilor de științe. Diferă opinia profesorilor de științe de acelea ale celorlalte cadre didactice din grup?

Investigația este fundamentală pentru cercetarea științifică.

Demersul științific investigativ are însă similitudini frapante cu procesul de învățare.

La fel ca în științe, investigația ca demers didactic: se centrează pe o întrebare/ problemă/ fenomen;

- ❖ începe cu ceea ce elevii știu, angajându-i în căutarea răspunsurilor și a explicațiilor (ceea ce presupune colectarea și analizarea informațiilor, avansarea de predicții, crearea, modificarea și respingerea unor explicații);
- ❖ continuă cu relaționarea rezultatelor cu cunoștințele din domeniu conducând la aprofundarea înțelegerii și la asumarea de către elevi a propriei învățări;
- ❖ se finalizează cu folosirea noii perspective dobândite pentru a aborda noi probleme și a testa și dezvolta explicațiile obținute pentru alte fenomene de interes.

În consecință, prin intermediul acestui proces, elevii sunt puși în situația reorganizării structurilor de gândire. În același mod, oamenii de știință își reorganizează reprezentările asupra lumii în urma rezultatelor investigației. Din această perspectivă, investigația pare să fie o metodă adecvată didacticii disciplinelor științifice, prin aceea că propune un demers care conduce la formarea de concepte, deprinderi și atitudini specifice științelor.

21. Metoda dezbaterii

Propune abordarea unei **moțiuni** (o propoziție care reprezintă tema dezbaterii) din două perspective opuse.

De aceea, în toate tipurile de dezbateri există două echipe: una dintre ele (**echipa afirmatoare**) trebuie să susțină moțiunea, iar cealaltă (**echipa negatoare**) s-o combată.

Acest tip de abordare pro sau contra le dezvoltă participanților abilitatea de a analiza diverse probleme controversate din multiple perspective, îi stimulează să emită judecăți asupra unui fenomen sau fapt pe baza unor criterii obiective, să apere o poziție folosind argumente susținute de dovezi și nu de opinii.

Tehnicile dezbaterii dezvoltă:

- ❖ gândirea critică (examinarea propriei gândiri și pe a celorlalți, cu scopul de a clarifica anumite cunoștințe și de a înțelege în profunzime un fenomen, o idee etc.; citirea atentă a documentației; ascultarea și participarea activă; formularea de argumente pertinente pro sau contra relative la orice moțiune); toleranța față de opiniile diferite sau adverse;
- ❖ stilul de prezentare a unei argumentații în fața unei audiențe (abilități de exprimare orală: corectitudine, coerență, concizie, folosirea adecvată a mijloacelor verbale, nonverbale și paraverbale); capacitatea de persuasiune (vorbitorii trebuie să convingă prin claritatea, structura și validitatea raționamentului prezentat);
- ❖ abilitățile de lucru în echipă.

Temă de reflecție:



Virtuțile formative ale dezbaterii enunțate mai sus se pot aplica și discuției?

Teme de reflecție:



Identificați posibile teme de dezbateri (moțiuni).

Planificați o dezbateri folosind pașii anterior menționați. Nu este necesar să respectați întocmai timpul și conținuturile fiecărei etape.

Adaptați grila de evaluare la obiectivele de referință pe care le vizați.

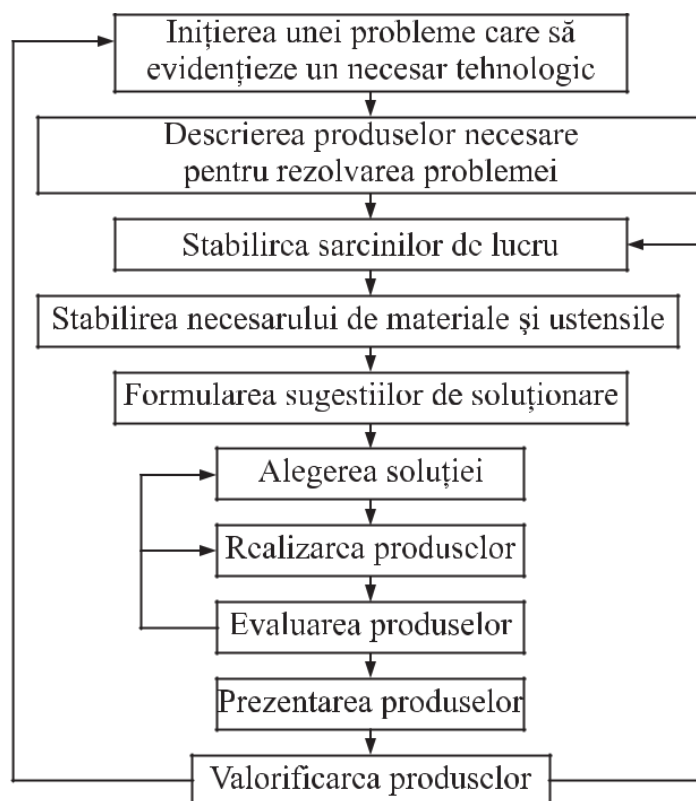
Aplicați planul. Notați reacțiile elevilor. Găsiți soluții de ameliorare.

23. Proiectul

Proiectul are diferite nivele de complexitate în funcție de tema propusă: de la execuția unui **produs simplu** – de exemplu: un suport de lemn pentru șervețele realizat într-un atelier – până la realizarea unui **produs complex**.

Totuși, indiferent de complexitatea activității implicate și a rezultatelor obținute, proiectul oferă o viziune de **ansamblu** și totodată în **detaliu** asupra produsului pe care dorim să-l realizăm.

În vederea realizării unui **proiect** sunt de parcurs mai multe etape:



Utilitatea portofoliului

Dacă strategiile active determină elevul să fie subiectul principal al activității de predare – învățare, prin intermediul portofoliului el devine actantul evaluării.

Prin urmare, își conștientizează propriul progres, își descoperă și folosește punctele tari, își descoperă și ameliorează punctele slabe. Pe scurt, elevul își dezvoltă metacogniția cu toate avantajele pe care aceasta le presupune (pe termen scurt – motivație pentru învățare, pe termen lung – abilități de educație permanentă).

Pe de altă parte, portofoliul facilitează un dialog normal și eficient între profesor, elev și părinte despre activitatea la clasă și mai ales despre posibile soluții de ameliorare a acesteia.

Nu în ultimul rând, portofoliul face posibilă o evaluare lipsită de stres, a cărei funcție de feedback devine cu adevărat operantă și în care procesul învățării devine vizibil și evaluabil.

Din perspectiva grilei, acest proces este o mare necunoscută. Simplul produs pe care testul grilă îl cuantifică nu ne spune nimic despre progresul învățării.

Grila ierarhizează elevii în funcție de standard pe baza unui produs final.

În schimb, portofoliul oferă măsura evoluției achiziției și satisfacerii standardului pe parcursul construirii învățării.

Iată de ce un portofoliu standardizat național ar fi și un instrument serios de evaluare.

Înainte de a se bucura de notorietatea actuală, portofoliul a fost cartea de vizită a artiștilor, sub forma unei colecții a celor mai reprezentative realizări.

Piese pentru portofoliu

- ✓ fișe de observații ale elementelor din natură, însoțite de desene, fotografii.
- ✓ studii ale diverselor forme din natură: schițe ale formelor din natură, cu contururi geometrificate, luate individual și abia apoi în grup; schițe cu exerciții de măsurare, proporționare, paginare și raportare la întreg a obiectelor; schițe de valorație în creion sau cărbune; studii în culoare folosind: contrastul, armonia, gamele, modularea, suprapunerea grafică, transparența etc.; schițe de redare a volumelor prin culoare, pentru obținerea unei unități cromatice a compoziției
- ✓ scrisori, fotografii cu naturi statice, peisaje, motive decorative florale sau zoomorfe folosite de artiștii populari, în zona în care copiii locuiesc (vechimea acestora, simbolistica etc.)
- ✓ fișe de autoevaluare,
- ✓ eseuri evaluative din partea profesorului (ar putea fi trecute și aprecieri asupra dezvoltării capacității de exprimare orală).

Elevii își vor selecta produsele pe care le consideră cele mai relevante, în funcție de această tipologie și de criteriile de evaluare care le-au fost făcute cunoscute.

Exemple de enunțuri pentru fișele de autoevaluare ale elevului:

Am învățat ...
Am fost surprins / surprinsă de faptul că ...
Am folosit comparația dintre și pentru că ...
Cel mai ușor a fost să ...
Cel mai mult mi-a plăcut să pentru că ...
Am întâmpinat următoarele dificultăți ...
Consider că activitatea mea în perioada ... a fost ...
Îmi propun să ...

Aplicația Kahoot (kahoot.com)

- ☞ Este un instrument care poate fi utilizat la orice vârstă, la orice disciplină și care transformă învățarea într-o joacă.
- ☞ Aplicația este disponibilă gratuit online și presupune existența unui calculator care afișează o serie de întrebări cu patru variante de răspuns;
- ☞ Elevii se înregistrează utilizând un cod pin furnizat de aplicație prin intermediul profesorului.
- ☞ Ei pot participa la joc individual sau în echipe.
- ☞ Setul de întrebări poate fi realizat de profesori din contul acestora sau poate fi selectat dintr-o listă de „jocuri” disponibile.
- ☞ Cadrul didactic deține controlul asupra desfășurării activității; el decide când începe jocul și când trece la următoarea întrebare.
- ☞ Răspunsurile elevilor trebuie să fie marcate într-un timp stabilit anterior de profesor, prin selectarea de pe terminalele lor mobile a variantei pe care considerată corectă. După ce timpul expiră, este afișat răspunsul corect, iar elevii obțin astfel feedback asupra cunoștințelor lor.
- ☞ Personal, utilizez acest instrument Web 2.0 atunci când îmi propun să verific asimilarea unor conținuturi de către elevi (în etapa de actualizare a cunoștințelor sau în cadrul unor activități de evaluare formativă), atunci când solicit exersarea unor conținuturi de gramatică sau vocabular într-o manieră interactivă (spre exemplu, completarea unor propoziții în limba engleză cu formele de trecut ale verbelor – trecut simplu, continuu sau perfect), identificarea unor informații necesare parcurgerii unui text (spre exemplu, noțiuni de vocabular) etc.

- ☞ Aplicația poate fi utilizată și pentru stabilirea temelor pentru acasă pe care elevii să le rezolve în format digital.
- ☞ Aplicația Kahoot a fost foarte bine primită de elevi, atât la clasele gimnaziale, cât și la liceu.
- ☞ Aceștia au ocazia de a-și etala cunoștințele fără a le fi teamă că greșesc, sunt antrenați în activitate și sunt motivați să obțină rezultate tot mai bune la fiecare sesiune de joc.
- ☞ Verificarea asimilării conținuturilor devine, astfel, o procedură facilă, atât pentru profesor, cât și pentru elevi.
- ☞ Avantajele rezidă în diminuarea stresului asociat evaluării unor conținuturi prin utilizarea unor instrumente cu care elevii sunt familiarizați și implicarea acestora într-o activitate al cărei caracter ludic îi stimulează în abordare și în obținerea unor rezultate mai bune.
- ☞ Limitele de natură didactică sunt legate de lipsa posibilității de a evalua competențele reale ale elevilor, corespunzătoare unor niveluri taxonomice superioare de tipul analizei, evaluării și sintezei. Itemii proiectați cu ajutorul acestei aplicații sunt obiectivi, de tipul alegere multiplă, iar numărul limitat de caractere permise într-o întrebare, precum și timpul limită pentru a răspunde unei cerințe (aproximativ 20 secunde) nu permit elaborarea unor chestionare complexe, care să implice rezolvarea de probleme etc.

Storybird (storybird.com)

- ☞ Este o aplicație care permite crearea de povești ilustrate, utilizând resursele disponibile online (diverse reprezentări grafice).
- ☞ Ca majoritatea instrumentelor, aceasta are un nivel care poate fi folosit gratuit și unul care implică achiziția unor opțiuni suplimentare, precum posibilitatea de a imprima povestea creată pe site.
- ☞ În continuare ne vom referi la varianta gratuită.
- ☞ Aceasta are zone dedicate profesorilor, elevilor și părinților.
- ☞ Aceștia pot interacționa și au posibilitatea de a oferi feedback prin postarea de comentarii la produsele de activitate.
- ☞ Odată finalizate, poveștile pot fi făcute publice sau pot fi vizualizate doar de grupul de prieteni. Profesorii pot stabili o temă din zona dedicată acestui scop (*Assignments*), pot vizualiza materialele realizate de elevi, pot să le ofere feedback și pot invita părinții să vadă poveștile realizate de propriii copii. Părinții nu au acces decât la materialele realizate de copiii lor, nefiind permis accesul la materialele celorlalți elevi (decât dacă acestea sunt postate în zona publică).
- ☞ Elevii creează mini-cărțile de povești pornind de la modele oferite de platformă și desene disponibile online; rezolvă teme trasate de profesor și pot să ia parte la teme periodice (*challenges*) propuse de administratori. De obicei, acestea sunt lunare și constau în scrierea unor povești având o tematică dată. Spre exemplu, tema lunii noiembrie 2017 se numea *Who Cares?* și îndemna utilizatorii să realizeze povești în care să prezinte relația cu o persoană importantă din viața lor. Cele mai bune povești au fost postate și au devenit publice.
- ☞ Aplicația Storybird este un instrument ușor de utilizat pentru materii incluse în aria curriculară Limbă și comunicare (în mod special limba engleză), dar și pentru alte discipline, precum cultură civică, geografie, biologie, istorie, educație artistică sau dirigentie. De asemenea, aplicația se poate utiliza și în realizarea unor proiecte extracurriculare care să stimuleze creativitatea elevilor, să le dezvolte competențele digitale, lingvistice și artistice etc.

- ☞ În ceea ce privește importanța introducerii instrumentelor de tip Web 2.0 în activitatea didactică, se cuvine să facem următoarele precizări: ele au rolul de a eficientiza procesul de predare-învățare, de a stimula comunicarea între partenerii educaționali (cadre didactice, elevi, părinți) și de a facilita asimilarea conținuturilor științifice, de a forma competențe digitale reale, dar și o serie de competențe definite la nivelul disciplinelor de studiu, dar și interdisciplinar.
- ☞ Dimensiunea interactivă a acestor instrumente Web 2.0 este adaptată așteptărilor elevilor secolului XXI, care sunt alfabetizați pe cale digitală de la vârste foarte fragede. Astfel, aceste instrumente contribuie în mod semnificativ la eficientizarea procesului didactic.

Bibliografie:

1. Karthwohl 2002 – David Karthwohl, A Revision to Bloom's Taxonomy. An Overview, în Theory into Practice, volum 41, nr. 4, The Ohio State University, p. 212-218.
2. Song 2015 – Meiyi Song, Web 2.0 Tools in Teaching and Learning, postat pe teaching.pitt.edu/blog/web-2-0-tools-in-teaching-and-learning/, consultat la 3 ianuarie, ora 22:30.
3. Web 2.0 tools that correlate with the revised Bloom's Taxonomy, disponibil pe Web 2.0 for the Classroom, web20fortheclassroom.wikispaces.com/Revised+Bloom%27s+Taxonomy, consultat la 4 ianuarie, ora 12:15.

<https://kahoot.com/>

<https://storybird.com/>



#lecțiadeistoriealtfel

Un proiect adresat elevilor, cadrelor didactice, dar și tuturor celor care sunt curioși să (re)descopere istoria României sub diversele ei forme. #poveștideviață, mărturii ale celor care au supraviețuit sau au fost martori ai evenimentelor din perioada celui de-al Doilea Război Mondial, informații despre evenimente care au schimbat și au curmat vieți. O lecție de istorie „ALTFEL” care ne trezește apetitul pentru a cunoaște, a descoperi istoria Holocaustului din România și ne ajută să înțelegem importanța unei lumi #fărăură și a combaterii atitudinilor extremiste.

<https://www.inshr-ew.ro/portfolio-item/lectiadeistoriealtfel/>

Rezumat

Holocaustul a reprezentat persecutarea sistematică și uciderea evreilor de către Germania nazistă și colaboratorii acesteia, organizată de către stat, între 1933 și 1945.

Un genocid extins pe un întreg continent, care a distrus nu doar indivizi și familii, dar și comunități și culturi care s-au dezvoltat de-a lungul secolelor.

Holocaustul a apărut în contextul persecuțiilor și al crimelor realizate de naziști, care au avut drept țintă numeroase grupuri suplimentare.

7.1. Justificarea privind utilitatea #lecțiadeistoriealtfel

Elaborarea și aplicarea noului curriculum au în vedere, între altele, posibilitatea construirii unor parcursuri individuale de învățare printr-o ofertă curriculară flexibilă, adaptată specificului școlii și intereselor elevilor.

Problema Holocaustului a devenit o temă centrală în cultura și sistemul educațional al multor țări, reflectându-se semnificativ în curriculum național, în cel formal sau nonformal, în reprezentările media, în cultura populară.

Abordarea Holocaustului se impune a fi una interdisciplinară, interculturală, globală integrată și contextuală, la nivel național, regional, european și internațional, cu perspective de tip istoric, literar - artistic, psihologic, teologic, etic, sociologic, pedagogic, ș.a.

Educația pentru fenomenologia Holocaustului este una continuă, atinge toate vârstele, cu focalizări speciale asupra celor aflați sub incidența sistemului educațional, toate instituțiile statului, întreaga societate civilă.

Cele 12 lecții de „istorie altfel” pornesc de la competențele generale ale disciplinei „istorie”, definite în programa de trunchi comun și formează noi competențe specifice care vor fi realizate prin operarea cu noi conținuturi vizând teme, capitole care nu sunt cuprinse în programa de trunchi comun.

7.2. De ce să predăm despre Holocaust?

Scopul predării oricărui obiect de studiu este acela de a angaja curiozitatea intelectuală a elevilor, în scopul promovării gândirii critice și a dezvoltării personale.

Iată pentru ce este esențial ca profesorii să pornească de la chestiunile care implică gândirea, în cadrul predării, când abordează orice obiect de studiu.

Profesorii care abordează tema Holocaustului ar trebui să selecteze conținuturi apropiate de interesele elevilor lor și care să asigure o mai clară înțelegere a unei istorii complexe.

Considerațiile de mai jos pot încuraja reflecții asupra argumentelor predării Holocaustului.

1. Holocaustul a fost un eveniment de cumpănă, nu doar pentru secolul al XX-lea, ci pentru întreaga istorie a umanității. A constituit o tentativă fără precedent de asasinare a unui întreg popor și de a face să-i dispară cu totul cultura. Holocaustul trebuie să fie studiat pentru că a pus sub semnul întrebării înseși fundamentele civilizației.

2. Un studiu atent al Holocaustului ajută elevii să reflecteze asupra uzului și abuzului de putere, asupra rolului și responsabilităților indivizilor, organizațiilor și națiunilor, atunci când acestea sunt confruntate cu violarea drepturilor omului. Un astfel de studiu poate spori conștientizarea potențialului de genocid existent în lumea actuală.

3. Studiul Holocaustului ajută elevii să-și dezvolte o înțelegere a ramificațiilor pe care le au prejudecățile, rasismul, antisemitismul, raționamentul bazat pe stereotipuri în orice societate. Acesta le permite elevilor să conștientizeze valoarea diversității într-o societate pluralistă și încurajează și sensibilitatea față de statutul minorităților.

4. Holocaustul demonstrează cum o națiune modernă își poate utiliza competența tehnologică și infrastructura birocratică pentru a da curs politicilor distructive, pornind de la inginerii sociale și ajungând până la genocid.

5. Holocaustul oferă contextul favorabil explorării pericolului de a rămâne indiferent și de a păstra tăcerea în fața oprimirii altora.

6. Pe măsură ce elevii aprofundează influența factorilor istorici, sociali, religioși, politici și economici, ce împreună au determinat Holocaustul, ei conștientizează complexitatea procesului istoric; de asemenea, dobândesc o perspectivă asupra modului în care o combinație de factori a putut contribui la dezintegrarea valorilor democratice. Elevii vor ajunge să înțeleagă că ține de responsabilitatea cetățenilor unei țări democratice să învețe cum să identifice semnalele de pericol și să știe cum să reacționeze.

7. Holocaustul a devenit o temă centrală în cultura multor țări. Acest fapt este reflectat în numeroasele produse mediatice, dar și în cultura populară. Educația pe tema Holocaustului îi poate sprijini pe elevi în cunoașterea istorică și în formarea abilităților necesare pentru a înțelege și evalua aceste manifestări culturale.

8. Pe lângă înzestrarea celor care învață, cu un nivel de cunoștințe cu privire la un eveniment care a constituit o provocare fundamentală pentru valorile umane, Educația despre Holocaust le oferă elevilor oportunitatea să înțeleagă unele mecanisme și procese care duc la genocid și la alegerile pe care oamenii le-au făcut pentru a grăbi, a accepta sau pentru a rezista în fața procesului persecuției și crimei, recunoscând că aceste alegeri au fost câteodată făcute în condiții extraordinare.

Secțiunea privind De ce să predăm despre Holocaust? cuprinde o serie de înțelesuri profunde.

Actorii relevanți din domeniul educației pot folosi acest cadru pentru studierea acestui eveniment din trecut și cum modelează prezentul. Predarea și învățarea despre Holocaust oferă o șansă esențială pentru a inspira gândirea critică, conștientizarea socială și dezvoltarea personală.

7.3. Cum să predăm despre Holocaust în școală?

Ceea ce oferim în lucrarea de față sunt doar sugestii folositoare pentru profesorii din școală în efortul lor de a-și construi scheme de lucru, ținând cont de particularitățile de învățare ale fiecărui elev.

Este o încercare de a găsi cele mai bune soluții pe baza experienței unor instituții implicate în predarea Holocaustului, de a veni în întâmpinarea unora dintre preocupările profesorilor, ce trebuie să abordeze un subiect atât de dificil și de a prezenta posibile scheme de lucru. Educația în domeniul Holocaustului se bazează pe progresele făcute de cercetarea în acest domeniu și a suferit schimbări semnificative în ultimele trei decenii.

Acest document încearcă să prezinte imaginea unui proces continuu de ameliorare și dezvoltare în plan pedagogic și, dat fiind acest fapt, nu dorește să constituie ultimul cuvânt în această problemă.

7.4. Scopul acestui demers este:

- De a îmbunătăți predarea Holocaustului.
- Necesitatea extinderii cunoștințelor, competențelor și atitudinilor din afara trunchiului comun.
- Stimularea motivației elevilor față de acest fenomen și de obiectul de studiu implicit.
- Definirea Holocaustului.
- Identificarea cadrului istorico - geografic general în care a avut loc Holocaustul.
- Înțelegerea contextului internațional și a cauzelor care au generat Holocaustul.
- Recunoașterea principalelor aspecte legate de desfășurarea fenomenului.
- Evidențierea etapelor acestuia.
- Integrarea Holocaustului, ca fenomen istoric, în epocă.
- Recunoașterea aspectelor esențiale ale evoluției istorice și a raporturilor dintre românii majoritari și evreii minoritari.
- Căpătarea propriei poziționări față de fenomen.
- Dorința de a oferi cunoștințe avansate despre această catastrofă a omenirii.
- Prezervarea memoriei celor care au suferit.
- Încurajarea actorilor educaționali în reflecția adâncă asupra problemelor morale și spirituale pe care le ridică Holocaustul pentru lumea contemporană.
- Dorința profesorului de a contribui într-o manieră mai hotărâtă la cunoașterea unor aspecte deosebite ale istoriei universale din secolul XX la educarea tinerilor în sensul respectării trecutului, uneori plin de suferință.
- Identificarea cadrului istorico - geografic general în care s-a format și a evoluat poporul evreu.
- Dobândirea de cunoștințe despre civilizația, cultura și religia poporului evreu.
- Contextualizarea evoluției poporului evreu în istorie.
- Integrarea istoriei evreilor din România istoriei evreilor din Europa.

Iată de ce este important să accentuăm asupra faptului că e nevoie de o permanentă autoevaluare a predării din partea profesorilor.

7.5. Competențe Generale

Utilizarea informației provenite din surse istorice primare și secundare.

1. Dezvoltarea vocabularului istoric în cadrul comunicării orale și scrise.
2. Rezolvarea de probleme, prin aplicarea metodelor, tehnicilor și procedeeleor specifice istoriei.
3. Integrarea cunoștințelor provenite de la alte discipline.
4. Stimularea interesului pentru cunoaștere și dezvoltarea unor atitudini pozitive față de sine și față de ceilalți.

7.6. Competențe specifice

1. Identificarea caracteristicilor globale și în detaliu ale unui document.
2. Analiza informațiilor dintr-un document prin metode comparative.
3. Înțelegerea noțiunilor istorice în contexte de comunicare diferite.
4. Utilizarea noțiunilor istorice într-un eseu structurat pe o temă dată.
5. Înțelegerea aprofundată a unui context istoric din trecutul apropiat și din prezent folosind simularea sau jocul de rol.
6. Utilizarea variată a metodelor și tehnicilor specifice științelor istorice în analiza schimbărilor sociale trecute și prezente.
7. Dezvoltarea curiozității intelectuale a elevilor, gândirii critice și dezvoltarea unor structuri atitudinal-comportamentale personale pozitive.
8. Oferirea de temeuri raționale lecțiilor și activităților pe tema Holocaustului cu ajutorul selecționării conținuturilor specifice și realizării unei mai bune înțelegeri a istoriei și complexității problematicei examinate.
9. Crearea unei eficiente și globale viziuni asupra factorilor istorici, sociali , religioși, politici și economici, care, prin efecte cumulative, perverse, duc la Holocaust.
10. Inducerea unei conștiințe critice și practice asupra nevoii de studiu al complexității proceselor istorice și al perspectivei asupra fenomenelor de tip Holocaust, al efectelor de dezintegrare a valorilor democrației.

7.7. Valori și atitudini

1. Informațiile incluse în această programă nu vor fi considerate un scop în sine, ci mijloace pentru formarea intelectual – civică.
2. Valoarea noilor cunoștințe și conținuturi, perceperea corectă a acestora, poate da naștere unor noi atitudini corecte asupra fenomenului istoric prezentat.
3. Afirmarea nestingherită a personalității elevului.
4. Conștientizarea raportului de identitate și diferență în relaționarea individului cu mediul social.
5. Înțelegerea rolului istoriei recente.
6. Înțelegerea rolului istoriei în viața prezentă și ca factor de predicție a schimbărilor.
7. Stimularea interesului pentru lectură și cercetarea surselor istorice.
8. Asumarea critică a rolurilor care decurg din apartenența la diferite identități (rasă, etnie, confesiune, națiune, corp social, sex, profesie).
9. Introducerea dimensiunii axiologice în predarea – învățarea istoriei este un scop principal. Pornind de la caracteristicile generale ale demersului didactic centrat pe dimensiunea axiologică a activităților de predare- învățare , în activitatea curentă a profesorului de istorie, pot fi identificate următoarele roluri:

- a. creator de curriculum : creează situații de învățare pornind de la programele școlare, dezvoltă programa școlară, mediază relația elevului cu sursele de învățare specifice istoriei;
- b. consilier: încurajează stilurile și parcursurile individuale de învățare, susține dezvoltarea aptitudinilor personale, oferă instrumente de autocunoaștere ;
- c. moderator: moderează relațiile dintre elevi din perspectiva comunicării și a comportamentului civic;
- d. partener: colaborează cu fiecare elev sau cu grupul de elevi din perspectiva în realizarea demersului didactic ;
- e. evaluator: propune criterii de evaluare, monitorizează activitatea de evaluare a produselor activității, proiectează demersuri diagnostice;
- f. model: se comportă exemplar în acțiunea de proiectare, structurare și valorificare a curriculum-ului;

7.8. Sugestii metodologice

- Probe orale online clasice și tip “debate”.
- Probe scrise cu itemi semi-obiectivi și obiectivi. ([LearningApps.org - module de învățare interactive și multimedia](#), <https://asq.ro> , <https://www.liveworksheets.com>)
- Folosirea unor metode active chiar și în mediul online: descoperirea, problematizarea, demonstrația argumentată, pentru formarea unor competențe trainice.
- Realizarea de observații pe fișe proprii de lucru, studii de caz, dezbateri argumentate. (<https://bubbl.us>- **crearea de harti conceptuale**)
- Operarea cu diferite alternative (reale sau imaginate) pentru descoperirea adevărului istoric. (<http://www.mozaweb.com/ro/index.php>)
- Elaborarea de referate, proiecte sau portofolii, individuale sau în grup (opțiunile de împărțire a clasei în mediul online oferite de google (<https://chrome.google.com/webstore/detail/breakout-rooms-for-google/jpejpkfedljfedibijehdcinadaadgoj?hl=ro>)
- Citirea și comentarea textelor istorice. Explicarea utilității izvoarelor istorice.
- Exerciții de localizare a evenimentelor desfășurate în același timp reflectate într-un document istoric.(<https://e-learningise.weebly.com/istorie.html> - **o colectie de linkuri utile în lecturile de istorie**)
- Exerciții de exprimare a evenimentelor cu ajutorul unor cuvinte (noțiuni istorice) specifice. Exerciții de definire și folosire adecvată a termenilor istorici.
- Realizarea de eseuri care să conțină termeni istorici adecvați. Exerciții de selectare a sensului corect al termenilor istorici. Exerciții de folosire adecvată a termenilor care și-au schimbat semnificația inițială.(<https://www.readwritethink.org> – **crearea de eseuri online**)
- Utilizarea gândirii critice și investigației. (<https://www.genial.ly>)
- Integrarea noilor tehnologii în procesul de predare-învățare.(<https://digital.educared.ro/>)
- Imaginarea de dialoguri între personalități istorice. Asumarea rolului unei personalități istorice. Compararea mai multor documente care prezintă aceeași problemă istorică. Folosirea jocului de simulare în prezentarea unor evenimente istorice. Vizionarea unor filme didactice și comentarea acestora.(<https://www.impreunapentrueducatie.com>)
- Exerciții de stabilire a ordinii logice a unor evenimente. Ordonarea mai multor evenimente pe o axa a timpului. Exerciții de citire a unor fraze cronologice, grafice, tablouri sinoptice. Citirea și comentarea textelor istorice. Exerciții de citire a hărților istorice. Exerciții de amplasare pe o harta *albă* a unor evenimente studiate.
- Vizitarea muzeelor virtuale (ex. <https://www.louvre.fr/en/online-tours>) pentru observarea materialului arheologic și de arhivă.
- Exerciții de ierarhizare a cauzelor unui eveniment sau proces istoric. Alcătuirea de biografii și portrete ale personalităților istorice. Consultarea unor lucrări de referință (dicționare, bibliografie). Alcătuirea unui glosar de termeni. Exerciții de identificare a problemelor principale existente într-un text. Alcătuirea fișelor de lectură. Alcătuirea unui plan de investigație istorică. Realizarea de proiecte personale și de grup. ([LearningApps.org - module de învățare interactive și multimedia](#))

7.9. Lista de conținuturi

1. **VECHIUL REGAT, sistemul de muncă obligatorie, Studiu de caz: *Sonia Follender (Palty)***
2. **VECHIUL REGAT, Pogromul de la București, Studiu de caz: *Rabinul Guttman***
3. **VECHIUL REGAT, Pogromul de la Iași, Studiu de caz: *Leizer Finkelstein + Drepti între popoare, Elisabeta Nicopoi (Ștrul)***
4. **VECHIUL REGAT, deportarea romilor nomazi, Studiu de caz: *Caizer Stănescu***
5. **VECHIUL REGAT, deportarea romilor sedentari, Studiu de caz: *Nedelea Anghel***
6. **BUCOVINA DE NORD, deportarea evreilor în Transnistria, Studiu de caz: *Charlotte Birman și Shmaia Latner***
7. **BUCOVINA DE SUD, deportarea evreilor în Transnistria, Studiu de caz: *Miriam Korber (Bercovici)***
8. **BUCOVINA DE SUD, DEPORTAREA EVREILOR ÎN TRANSNISTRIA, STUDIU DE CAZ: MARCU ROSEN**
9. **BASARABIA, MASACRUL DIN COMUNA PEPENI**
10. **TRANSNISTRIA, MASACRUL DE LA ODESSA, STUDIU DE CAZ: MIHAIL ZASLAVSKY**
11. **TRANSILVANIA DE NORD, deportarea la Auschwitz, Studiu de caz: *Éva Heyman + Drepti între popoare, Juliana și Janos Szakadati***
12. **TRANSILVANIA DE NORD, DEPORTAREA LA AUSCHWITZ, STUDIU DE CAZ: OTTO ADLER + DREPTI ÎNTRE POPOARE, MAGDA STROE**

Bibliografie

1. *** *Inquiry and the National Science Education Standards: A Guide for Teaching and Learning*, Center for Science, Mathematics, and Engineering Education, The National Academies Press, Washington 2000;
2. *** *Științe. Curriculum școlar pentru elevii*, M.E.C., C.NC. 2002;
3. *** *Ghiduri metodologice pentru aplicarea programelor școlare*, MEC-CNC, Editura Aramis, București, 2001-2002.
4. *** *Glossary of Educational Terms*, UNESCO, 1987
5. *** *Hidden Challenges to Education Systems in Transition Economies*, World Bank, 1999
6. *** *National Standards for Science Education*, 1996
7. *** *Programe școlare pentru învățământul obligatoriu*, MEN-CNC, 1998-1999
8. Bransford et al., *How People Learn*, National Research Center, 1999
9. Bruner, J., *Toward a Theory of Instruction*, Harvard University Press, 1966
10. Cucos, C., *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Editura Polirom, Iași, 1998
11. Felezeu Calin, *Metodica predării istoriei*, Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 1998 ;
12. Meyer, G., *De ce și cum evaluăm*, Editura Polirom, Iași, 2000;
13. Păcurari, O. (coord) – *Învățarea activă, Ghid pentru formatori*, MEC-CNPP, 2001
14. Popenici, S., *Pedagogie alternativă*, Editura Polirom, Iași, 2001
15. Postman, N., Weingartner, C., *Teaching as a Subversive Activity*, Basic Books, 1967
16. Sarivan, L., *Comunicare și dincolo de comunicare – prezentarea unui experiment la clasele mici*, revista Învățământul primar 3/ 1997.
17. Sarivan, L., *Inteligențele multiple – o teorie pentru practica didactică*, revista Învățământul primar 3/ 1996
18. Sarivan, L., *Portofoliul – un instrument valoros pentru formarea capacităților metacognitive*, Revista Centrului Național de Formare, 7-8/ 2003
19. Silberman, M., *Active Learning. 101 Strategies to Teach Any Subject*, Allyn and Bacon, 1996
20. Ursula Șchiopu, Emil Verza, *Psihologia vârștelor*, Editura Didactică și Pedagogică, București
21. Felezeu Calin, *Didactica istoriei*, Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2000 ;
22. Florea Stanculescu, *Probleme privind modernizarea predării istoriei*, EDP București, 1978;
23. Gafar Tatiana, *Metodica predării istoriei*, EDP, București, 1978 ;
24. Gheorghe Al. *Metodica predării istoriei în învățământul preuniversitar*, Craiova, 1999;
25. Mucica Teodor, Perovici Minodora, *Metode active și mijloace de învățământ moderne utilizate în predarea învățării*, în SAI, XXV, 1974 ;
26. MEC, Consiliul național pentru pregătirea profesorilor, *Învățarea activă, ghid pentru formatori și cadre didactice*, București, 2001;
27. Școala online: Cum să-i implici pe elevii care stau cu video oprit și să scapi de senzația că vorbești cu pereții, când predai unor pătrățele negre, în Zoom sau Meet - sugestiile unei profesoare de liceu din SUA - Edupedu.ro. *Învățarea activă, Ghid pentru formatori*, MEC-CNPP, 2001
28. *Active Learning. 101 Strategies to Teach any Subject*, Allyn and Bacon, 1996, p.25
29. *Învățarea activă, Ghid pentru formatori*, MEC-CNPP, 2001
30. <https://www.edu.ro/sites/default/files/IHRA-Recomandari%20Predare%20Invatare%20Holocaust.pdf>
31. <http://istoria9.ro/wp-content/uploads/2020/03/Ghid-pentru-predarea-Holocaustului.pdf>

#lecțiadeistoriealtfel

<https://www.inshr-ew.ro/resurse/>

#lecțiadeistoriealtfel despre:

#poveștideviață din Bucovina de Nord

#lecțiadeistoriealtfel despre:

#poveștideviață din Transilvania de Nord -Oradea

#lecțiadeistoriealtfel despre:

#poveștideviață din România, Vechiul Regat

#lecțiadeistoriealtfel despre:

#poveștideviață despre Romii nomazi

#lecțiadeistoriealtfel despre:

#poveștideviață din Bucovina de Sud

#lecțiadeistoriealtfel despre:

#poveștideviață din România, Vechiul Regat (Munca obligatorie)

#lecțiadeistoriealtfel despre:

#poveștideviață despre romii sedentari

#lecțiadeistoriealtfel despre:

#poveștideviață – Pogromul de la Iași

#lecțiadeistoriealtfel despre:

#poveștideviață din Dorohoi

#lecțiadeistoriealtfel despre:

#poveștideviață din Transilvania de Nord – Cluj-Napoca

#lecțiadeistoriealtfel despre:

#poveștideviață din Odessa

#lecțiadeistoriealtfel despre:

#poveștideviață din Popeni, Basarabia

1. VECHIUL REGAT, BUCUREȘTI - SISTEMUL DE MUNCĂ OBLIGATORIE

STUDIU DE CAZ: SONIA FOLLENDER (PALTY)

<http://www.inshr-ew.ro/wp-content/uploads/2020/04/INSHR-EW-Vechiul-Regat-Munca-obligatorie.pdf>

Materialul oferă o prezentare sintetică a istoriei comunității evreiești din București, punctând aspecte ce țin de viața socială, culturală și economică.

Este descris sistemul de muncă obligatorie impus evreilor începând cu decembrie 1940 fiind subliniate acele elemente care explică modul de funcționare, obligațiile pe care le aveau evreii și consecințele pe care le suportau atunci când încălcau aceste obligații.

În cea de-a doua parte a materialului, este prezentat cazul Soniei Follender (Palty) deportată în Transnistria în septembrie 1942, împreună cu familia după ce tatăl acesteia, Alfred Follender, a fost acuzat că a încălcat reglementările sistemului de muncă obligatorie. Povestea familiei Follender este urmărită de la momentul deportării până la cel al repatrierii.

Bibliografie:

1. Ancel, Jean. *Transnistria, 1941-1942*, vols. I-III, Tel Aviv: The Goldstein-Goren Diaspora Research Center, 2003.
2. Ancel, Jean. *Contribuții la istoria României*, vol. II, București: Editura Hasefer, 2003.
3. Bărbulescu, Ana, Florian, Alexandru (eds.), *Munca obligatorie a evreilor din România*, Iași: Polirom, 2013.
4. Feldman, Eliyahu, Herscovici, Lucian-Zeev, "Bucharest", în *Encyclopaedia Judaica*, <http://www.jewishvirtuallibrary.org/bucharest>
5. Ioanid, Radu. *Evreii sub regimul Antonescu*, București: Hasefer, 1998.
6. Palty, Sonia. *Evrei, treceți Nistrul – însemnări din deportare*, Tel Aviv: Papyrus, 1989.
7. Rotman, Liviu, "Bucharest", în *YIVO Encyclopedia of Jews in Eastern Europe*, <http://www.yivoencyclopedia.org/article.aspx/Bucharest>

2. VECHIUL REGAT, BUCUREȘTI - POGROMUL DE LA BUCUREȘTI

STUDIU DE CAZ: RABINUL GUTTMAN

<http://www.inshr-ew.ro/wp-content/uploads/2020/04/Romania-Vechiul-Regat-Pogromul-de-la-Bucuresti-1.pdf>

Materialul oferă o prezentare sintetică a istoriei comunității evreiești din București, punctând aspecte ce țin de viața socială, culturală și economică.

Sunt enunțate principalele legi anti-evreiești promulgate după instaurarea statului național legionar și sunt oferite exemple de acțiuni ale Mișcării Legionare îndreptate împotriva membrilor comunității evreiești.

Este oferită o descriere sintetică a Pogromului de la București și a consecințelor acestuia asupra membrilor comunității evreiești din capitală.

Materialul se încheie cu povestea rabinului Guttman și a celor doi fii ai acestuia, Iosif și Iancu, victime ale pogromului.

Bibliografie:

1. Arhiva FCER-CSIER, dosar IX 17.
2. ***, *Violenta si teroare in istoria Romaniei*, București: Editura Universitară, 2006.
3. Feldman, Eliyahu, Herscovici, Lucian-Zeev, "Bucharest", în *Encyclopaedia Judaica*, <http://www.jewishvirtuallibrary.org/bucharest>
4. Rotman, Liviu, "Bucharest", în *YIVO Encyclopedia of Jews in Eastern Europe*, <http://www.yivoencyclopedia.org/article.aspx/Bucharest>
5. Carp, Matatias, *The Black Book the Sufferings of the Jews from Romania 1940-1944*, vol. I, București: Socec & Co., 1946.
6. Benjamin, Lya (ed.), *Comisia Internațională pentru Studiarea Holocaustului din România. Documente*, Iași: Editura Polirom, 2005.
7. Guttman, Iancu, Guttman, Iosif, Guttman, Zvi, *Slove de martiri*, București: Ed. Hasefer, 2008.
8. Cazan, Marius, "The Bucharest Pogrom: New Archive Documents", în *Holocaust. Studii și Cercetări*, Vol. IX, No. 1(10)/2017, pp. 9-29.
9. Cazan, Marius "The Participation of the Legionary Workers in the Bucharest Pogrom," în *Holocaust. Studii și Cercetări*. Vol. X, No 1(11)/2018, pp. 53-87.

3. VECHIUL REGAT, IAȘI - POGROMUL DE LA IAȘI

STUDIU DE CAZ I: LEIZER FINKELSTEIN

STUDIU DE CAZ II, DREPTI ÎNTRE POPOARE: ELISABETA NICOPOI (ȘTRUL)

<http://www.inshr-ew.ro/wp-content/uploads/2020/04/INSHR-EW-povestideviata-Pogromul-de-la-Iasi.pdf>

Materialul oferă o prezentare sintetică a istoriei comunității evreiești din Iași, punctând aspecte ce țin de viața socială, culturală și economică.

Este oferită o descriere sintetică a Pogromului de la Iași și a efectelor acestuia asupra comunității evreiești din oraș. Înegală măsură, materialul descrie evacuarea evreilor din Iași către Podu Iloaiei și Călărăși, condițiile inumane de transport și consecințele dramatice ale acestora.

În a doua parte a materialului, pentru a particulariza istoria pogromului, este prezentată povestea lui Leizer Finkelstein și a familiei acestuia.

La final este discutat cazul Elisabetei Nicopoi, în 1941 o tânără din Iași, care asumându-și riscuri considerabile a ajutat 20 de evrei din oraș în timpul pogromului.

Bibliografie:

1. Ancel, Jean, *Preludiu la asasinat. Pogromul de la Iași, 29 iunie 1941*, Iași: Polirom, 2005.
2. Herscovici, Lucian-Zeev, "Iași," *YIVO Encyclopedia of Jews in Eastern Europe*, <https://yivoencyclopedia.org/article.aspx/Iasi>
3. Ioanid, Radu, *Pogromul de la Iași*, București: Institutul Național pentru Studierea Holocaustului din România „Elie Wiesel”/ Curtea Veche, 2014.
4. Kara, I., *Contribuții la istoria obștii evreilor din Iași*, București: Editura Hasefer, 1997.
5. Schmitt, Oliver Jens, *Corneliu Zelea Codreanu. Ascensiunea și căderea „Căpitanului”*, București: Humanitas, 2017.
6. Surse web:
7. *Mărturie Leizer Finkelstein*, T.V.R. Cluj, “Pogromul de la Iași”,
8. <https://www.youtube.com/watch?v=dpw29T3iML8&t=1>
9. <https://www.yadvashem.org/education/educational-materials/lesson-plans/iasi-pogrom.html>
10. <https://razboiulpentrutrecut.files.wordpress.com/2016/08/a-c-cuza.jpg>
11. <https://www.yadvashem.org/education/educational-materials/lesson-plans/iasi-pogrom.html>

4. VECHIUL REGAT, DEPORTAREA ROMILOR NOMAZI

STUDIU DE CAZ: CAIZER STĂNESCU

<http://www.inshr-ew.ro/wp-content/uploads/2020/04/povestideviata-Romii-nomazi-1.pdf>

Materialul oferă o prezentare sintetică a istoriei romilor pe teritoriul României punctând aspecte ce țin de viața socială și economică a acestora.

Sunt descrise politicile anti-roma implementate de statul român, motivațiile construite de reprezentanții acestuia pentru a legitima deportările în Transnistria și condițiile de trai ale romilor deportați.

În a doua parte a materialului, pentru a particulariza istoria deportărilor în Transnistria, este prezentată povestea lui Caizer Stănescu și a familiei acestuia.

Bibliografie:

1. Achim, Viorel, *Țigani în istoria României*, București: Ed. Enciclopedică, 1998.
2. Achim, Viorel, *Documente privind deportarea Țiganilor în Transnistria*, vol. I-II, București: Editura Enciclopedică, 2004.
3. Ioanid, Radu, Kelso, Michelle, Cioabă, Luminița Mihai, *Tragedia romilor deportați în Transnistria (1942-1945). Mărturii și documente*, Iași: Polirom, 2009.
4. Nastasă, Lucian, Varga, Andrea, *Minorități etnoculturale. Mărturii documentare. Țigani din România (1919-1944)*, Cluj: Fundația CRDE, 2001.

Surse web:

<https://romasinti.eu/ro/>

5. VECHIUL REGAT, DEPORTAREA ROMILOR SEDENTARI

STUDIU DE CAZ: NEDELEA ANGHEL

<http://www.inshr-ew.ro/wp-content/uploads/2020/04/povestideviata-despre-Romii-sedentari.pdf>

Materialul oferă o prezentare sintetică a istoriei romilor pe teritoriul României punctând aspecte ce țin de viața socială și economică a acestora.

Sunt descrise politicile anti-roma implementate de statul român, motivațiile construite de reprezentanții acestuia pentru a legitima deportările în Transnistria și condițiile de trai ale romilor deportați.

În a doua parte a materialului, pentru a particulariza istoria deportărilor în Transnistria, este prezentată povestea lui Anghel Nedelea și a familiei acestuia.

Bibliografie:

1. Achim, Viorel, *Țigani în istoria României*, București: Ed. Enciclopedică, 1998.
2. Achim, Viorel, *Documente privind deportarea Țiganilor în Transnistria*, vol. I-II, București: Editura Enciclopedică, 2004.
3. Ioanid, Radu, Kelso, Michelle, Cioabă, Luminița Mihai, *Tragedia romilor deportați în Transnistria (1942-1945). Mărturii și documente*, Iași: Polirom, 2009.
4. Nastasă, Lucian, Varga, Andrea, *Minorități etnoculturale. Mărturii documentare. Țigani din România (1919-1944)*, Cluj: Fundația CRDE, 2001.

Surse web:

<https://romasinti.eu/ro/>

6. BUCOVINA DE NORD, CERNĂUȚI – DEPORTAREA EVREILOR ÎN TRANSNISTRIA

STUDIU DE CAZ: CHARLOTTE BIRMAN ȘI SHMAIA LATNER

<http://www.inshr-ew.ro/wp-content/uploads/2020/04/povestideviata-Bucovina-de-Nord.pdf>

Materialul oferă o prezentare sintetică a istoriei comunității evreiești din Cernăuți, punctând aspecte ce țin de viața socială, culturală și economică. Sunt amintite evenimente semnificative din viața comunității și personalități ale acesteia.

Este oferită o descriere a momentelor cheie ce au marcat perioada 1940-1942: intrarea trupelor sovietice (iunie 1940), intrarea României în război și eliberarea Cernăuțiului (iunie/iulie 1941), ghetoizarea și deportările către Transnistria (octombrie 1941 – iunie 1942).

La final, sunt prezentate două povești de viață: cea a Charlottei Birman deportată din Cernăuți pe când avea 4 ani, împreună cu mama și bunicii materni; și cea a lui Shmaia Latner, deportat împreună cu întreaga familie din Kitsman (un sat lângă Cernăuți) pe când avea 13 ani.

Bibliografie:

1. Arhiva INSHR-EW, R.G. 31.006, rola 9, ff. 523-566.
2. Ancel, Jean, Lavi, Theodor, “Cernăuți,” în *Pinkas HaKehilot: Romaniah*, vol. II, Ierusalim: Yad Vashem, 1980.
3. Ancel, Jean, *Contribuții la istoria României. Problema evreiască, 1933-1944*, vol. I, II, București, Hasefer, 2001/2003.
4. Corbea-Hoișie, Andrei, “Chernivtsi,” *YIVO Encyclopedia of Jews in Eastern Europe*, <https://yivoencyclopedia.org/article.aspx/Chernivtsi>
5. Ioanid, Radu, *Evreii sub regimul Antonescu*, București: Hasefer, 1998.
6. *Recensământul general al populației României*, vol. II: Neam, limbă maternă, religie, București, Imprimeria Națională, 1938.

7. BUCOVINA DE SUD, CÂMPULUNG MOLDOVENESC – DEPORTAREA EVREILOR ÎN TRANSNISTRIA

STUDIU DE CAZ: MIRIAM KORBER (BERCOVICI)

<http://www.inshr-ew.ro/wp-content/uploads/2020/04/povestideviata-Bucovina-de-Sud.pdf>

Materialul oferă o prezentare sintetică a istoriei comunității evreiești din Câmpulung Moldovenesc, punctând aspecte ce țin de viața socială, culturală și economică. Sunt amintite principalele categorii de reglementări antisemite promulgate în perioada septembrie 1940 – octombrie 1941 și este prezentată succint maniera în care s-au realizat deportările din toamna lui 1941.

În cea de-a doua parte, Miriam Korber ne spune povestea sa și a familiei sale. Este avută în vedere atât perioada premergătoare războiului (eliminarea din școală, discriminarea legislativă, steaua galbenă)cât și anii petrecuți în ghetoul Djurin din Transnistria.

La final, este prezentată povestea repatrierii și se oferă o scurtă trecere în revistă a istoriei familiei Korber în anii ce au urmat războiului.

Bibliografie:

1. CAHJP, RM-404, *Registrul decedaților Moghilev*.
2. Arhiva INSHR-EW, R.G. 25046, rola 17, f. 104.
3. Arhiva INSHR-EW, R.G. 31.004, rola 9, f. 2119; rola 12, f. 1040.
4. Corbea-Hoisie, Andrei, “Câmpulung Moldovenesc,” în *YIVO Encyclopedia of Jews in Eastern Europe*, http://www.yivoencyclopedia.org/article.aspx/Campulung_Moldovenesc
5. Gelber, Chaim, “Kimpolung,” în Hugo Gold (ed.), *Geschichte der Juden in der Bukowina*, vol. II, Tel Aviv, 1962.
6. Ancel, Jean, *Contribuții la istoria României. Problema evreiască, 1933-1944*, vol. I, II, București, Hasefer, 2001/2003.
7. Carp, Matatias, *Cartea neagră*, vol. I- III, București, Diogene, 1996.
8. Eskenasy, Victor (ed.), *Izvoare și mărturii referitoare la evreii din România*, vol. 1, București, Hasefer, 1995.
9. Korber-Bercovici, Miriam, *Jurnal de ghetou*, București: Curtea Veche/INSHR-EW, 2017.
10. *Recensământul general al populației României*, vol. II: Neam, limbă maternă, religie, București, Imprimeria Națională, 1938.

Surse web:

<https://www.inshr-ew.ro/miriam-korber-bercovici-interviu/>

8. BUCOVINA DE SUD, DOROHOI – DEPORTAREA EVREILOR ÎN TRANSNISTRIA

STUDIU DE CAZ: MARCU ROSEN

http://www.inshr-ew.ro/wp-content/uploads/2020/04/INSHR-EW-povestideviata-din_Dorohoi.pdf

Materialul oferă o prezentare sintetică a istoriei comunității evreiești din Dorohoi, punctând aspecte ce țin de viața socială, culturală și economică.

Sunt menționate și explicate violențele antisemite din vara lui 1940 (Pogromul de la Dorohoi), discriminarea legislativă impusă după instaurarea statului național legionar și deportările din octombrie 1941.

În cea de-a doua parte, povestea evreilor din Dorohoi ia chipul lui Marcu Rozen, singurul supraviețuitor al unei familii deportate în Transnistria în toamna lui 1941.

Bibliografie:

1. Ancel, Jean, *Documents Concerning the Fate of Romanian Jewry during the Holocaust*, vol. V, doc. 253, pp. 561-571, New York: The Beate Klarsfeld Foundation, 1986.
2. Ancel, Jean, *Contribuții la istoria României. Problema evreiască, 1933-1944*, vol. I, II, București: Hasefer, 2001/2003.
3. Ancel, Jean, "Dorohoi," în Israel Gutman (ed.), *Encyclopedia of the Holocaust*, New York: Macmillan Publishing Company, 1990.
4. Carp, Matatias, *Cartea neagră*, vol. I, București: Diogene, 1996.
5. Herscovici, Lucian-Zeev, "Dorohoi," în Fred Skolnik, Michael Berenbaum (eds.), *Encyclopedia Judaica*, vol. 5, Detroit, Thomson Gale/ Jerusalem: Keter Publishing House, 2007.
6. Iancu, Carol, "Dorohoi," în YIVO *Encyclopedia of Jews in Eastern Europe*, <http://www.yivoencyclopedia.org/article.aspx/Dorohoi>
7. Ioanid, Radu, *Holocaustul în România*, București: Hasefer, 2006.
8. Lavi, Theodor, Litani, Dorah, "Dorohoi," în *Pinkas HaKehilot: Romania*, vol. I, Ierusalim: Yad Vashem, 1969.
9. *Recensământul general al populației României*, vol. II: Neam, limbă maternă, religie, București, Imprimeria Națională, 1938.
10. Shlomo, David (ed.), *Generații de iudaism și sionism. Dorohoi, Săveni, Mihăileni, Darabani, Herța, Rădăuți-Prut*, vol. 2, Kiriat Bialik, 1993.

9. BASARABIA, MASACRUL DIN COMUNA PEPENI

[HTTP://WWW.INSHR-EW.RO/WP-CONTENT/UPLOADS/2020/04/INSHR-EW-POVESTIDEVIATA-DIN-PEPENI.PDF](http://www.inshr-ew.ro/wp-content/uploads/2020/04/INSHR-EW-POVESTIDEVIATA-DIN-PEPENI.PDF)

Materialul începe cu o scurtă istorie a comunei Pepeni. Este subliniat caracterul multi-etnic al comunității, relațiile bune dintre evrei și creștini în perioada anterioară războiului și consecințele cuceririi sovietice din iunie 1940.

În egală măsură, textul ia în discuție eliberarea Basarabiei de sub ocupație sovietică și efectele acesteia asupra comunităților evreiești din regiune. Sunt discutate, într-o manieră sintetică, masacrele antievreiești din vara lui 1941 ordonate de autoritățile din București și duse la îndeplinire de unitățile armatei române și ale jandarmeriei dislocate în zonă.

În cea de-a doua parte, materialul prezintă povestea comunității evreiești din Pepeni anihilată de trupe ale Jandarmeriei române în vara lui 1941.

Bibliografie:

1. Arhiva USHMM, RG 54.004, dosar 20855; RG 25.084, ds. P 7059, P 2278, I 130595, I 403 483
2. Dumitru, Diana, *Vecini în vremuri de restrîns: Stat, antisemitism și Holocaust în Basarabia și Transnistria*, Iași: Polirom, 2019.
3. Ioanid, Radu, *Holocaustul în România. Distrugerea evreilor și romilor sub regimul Antonescu. 1940-1944*, București/Iași: Editura INSHR-EW/ Polirom, 2019.
4. Geissbühler, Simon, *Iulie însângerat. România și Holocaustul din vara lui 1941*, București: Editura Curtea Veche, 2015.
5. Interviu cu Andrei Vulpe, Arhiva USHMM, RG-50.572.0118, <http://collections.ushmm.org/search/catalog/irn45641>, consultat în 10 septembrie 2018.
6. Interviu cu Semion Brega, Arhiva USHMM, RG-50.572.0119, <http://collections.ushmm.org/search/catalog/irn45642>, consultat în 10 septembrie 2018.

10. TRANSNISTRIA, MASACRUL DE LA ODESSA

STUDIU DE CAZ: MIHAIL ZASLAVSKY

<http://www.inshr-ew.ro/wp-content/uploads/2020/04/povestideviata-din-Odesa.pdf>

Materialul oferă o prezentare sintetică a istoriei comunității evreiești din Odessa, punctând aspecte ce țin de viața socială, culturală și economică. Este subliniat rolul fundamental pe care evreii îl au în dezvoltarea orașului.

Ajungând în deceniul cinci al secolului XX, este prezentată cucerirea Odessei de forțele armate române în octombrie 1941, atentatul asupra Comandamentului trupelor române și represaliile ordonate de mareșalul Antonescu împotriva evreilor din oraș.

Materialul se încheie cu povestea lui Mihail Zaslavsky, un adolescent din Odessa, arestat în octombrie 1941 împreună cu alți cinci membri ai familiei și unic supraviețuitor al acesteia.

Bibliografie:

1. Arhiva Consiliului Național pentru Studierea Arhivelor Securității, ds. P 7764; ds. P 241
2. Arhiva INSHR-EW/USHMM, RG-25.003, reel 12 (Arhiva Ministerului Apărării Naționale, fond 26, Armata a 4-a, ds. 870)
3. *** “Odessa” în *Encyclopaedia Judaica*, <https://www.jewishvirtuallibrary.org/odessa>
4. Friling Tuvia, Ioanid Radu, Ionescu, E. Mihail (eds.), *Raport Final*, Iași: Polirom, 2005.
5. Zipperstein, J. Steven, “Odessa”, în *YIVO Encyclopedia of Jews in Eastern Europe* <https://yivoencyclopedia.org/article.aspx/Odessa>
6. Rosenthal, Herman, S. Penn, “Odessa”, în *Jewish Encyclopedia*, <http://www.jewishencyclopedia.com/articles/11660-odessa>
7. Trașcă, Ottmar, “*Chestiunea evreiască*” în *documente militare române. 1941-1944*, Iași: Institutul European, 2010.

Surse web:

1. <https://romaniailibera.ro/special/reportaje/martor-la-cel-mai-urat-episod-din-istoria-noastra-vreau-ca-romanii-sa-stie-ce-s-a-intamplat-atunci-241547>, consultat în 21 august 2018.
2. <https://www.dw.com/en/the-sole-jewish-survivor-remembers-the-odessa-massacre-of-1941/a-45844457> , consultat în 10 ianuarie 2021.
3. <https://www.ynetnews.com/articles/0,7340,L-5078314,00.html> , consultat în 10 ianuarie 2021.

11. TRANSILVANIA DE NORD, ORADEA - DEPORTAREA LA AUSCHWITZ

STUDIU DE CAZ I: ÉVA HEYMAN

STUDIU DE CAZ II, DREPTI ÎNTRE POPOARE: JULIANA ȘI JANOS SZAKADATI

<http://www.inshr-ew.ro/wp-content/uploads/2020/04/Transilvania-de-Nord-Oradea.pdf>

Materialul oferă o prezentare sintetică a istoriei comunității evreiești din Oradea punctând aspecte ce țin de viața socială, culturală și economică.

Sunt discutate atât exemple de violențe antisemite din perioada interbelică (Congresul studenților din 1927) cât și consecințele Dictatului de la Viena din august 1940. La finalul primei părți este oferită o prezentare concisă a deportărilor evreilor orădeni la Auschwitz.

În cea de-a doua parte a materialului este prezentată povestea Évei Heyman, o adolescentă din Oradea deportată la Auschwitz împreună cu bunicii materni în iunie 1944.

La finalul materialului este luat în discuție cazul Julianei și al lui Janos Szakadati, un cuplu din Oradea care a ascuns în propria locuință o fetiță evreică ce a supraviețuit războiului doar datorită ajutorului oferit de aceștia.

Bibliografie:

1. Ancel, Jean, Lavi, Theodor, "Oradea," în *Pinkas HaKehilot: Romaniah*, vol. II, Ierusalim: Yad Vashem, 1980.
2. Braham, L. Randolph, *The Politics of Genocide. The Holocaust in Hungary*, New York: Columbia University Press, 1994.
3. Csiki, Tamás, "Oradea," în *YIVO Encyclopedia of Jews in Eastern Europe*, <https://yivoencyclopedia.org/article.aspx/Oradea>
4. Friling Tuvia, Ioanid Radu, Ionescu, E. Mihail (eds.), *Raport Final*, Iași: Polirom, 2005.
5. Lőwy, Daniel, "Oradea," în Randolph L. Braham, Zoltán Tibori Szabó, *Enciclopedia geografică a Holocaustului din Transilvania de Nord*, Chișinău: Cartier, 2019.
6. Nastasă-Kovács, Lucian, *Pogromul itinerant sau decembrie antisemit, Oradea, 1927*, București: INSHR-EW/ Curtea Veche, 2014.
7. Éva Heyman, *Am trăit atât de puțin, micul meu jurnal*, București: Editura Alex, 1991.

Surse web:

<https://www.tikvah.ro/ro/holocaust/1944-in-oradea>

12. TRANSILVANIA DE NORD, CLUJ - DEPORTAREA LA AUSCHWITZ

STUDIU DE CAZ I: OTTO ADLER

STUDIU DE CAZ II, DREPTI ÎNTRE POPOARE: MAGDA STROE

<http://www.inshr-ew.ro/wp-content/uploads/2020/04/INSHR-EW-povestideviata-din-Transilvania-de-Nord-Cluj-Napoca.pdf>

Materialul oferă o prezentare sintetică a istoriei comunității evreiești din Cluj-Napoca punctând aspecte ce țin de viața socială, culturală și economică.

Sunt discutate atât exemple de legi antisemite din perioada interbelică (Decretului Lege 169 din 22 ianuarie 1938 privind revizuirea cetățeniei) cât și consecințele Dictatului de la Viena din august 1940. La finalul primei părți este oferită o prezentare concisă a deportărilor evreilor clujeni la Auschwitz.

În cea de-a doua parte a materialului este prezentată povestea lui Otto Adler, un adolescent din Cluj deportat la Aushwitz împreună cu părinții în iunie 1944.

La finalul materialului este luat în discuție cazul Magdei Stroe, o adolescentă din Cluj care din proprie inițiativă îi oferă toate actele sale unei prietene evreice. Prin gestul său, Magda Stroe îi permite prietenei sale să părăsească Clujul și, în felul acesta, să evite deportarea la Auschwitz.

Bibliografie:

1. Ancel, Jean, Lavi, Theodor, "Cluj-Napoca," în *Pinkas HaKehilot: Romaniah*, vol. II, Ierusalim: Yad Vashem, 1980.
2. Braham, L. Randolph, *The Politics of Genocide. The Holocaust in Hungary*, New York: Columbia University Press, 1994.
3. Friling Tuvia, Ioanid Radu, Ionescu, E. Mihail (eds.), *Raport Final*, Iași: Polirom, 2005.
4. Pippidi, Andrei, Vakulovski, Mihail, Goșu, Armand (eds.), *Holocaustul evreilor din România – din mărturiile supraviețuitorilor*, Iași: Polirom, 2004.
5. Szabó, Tibori Zoltán, "Cluj," în Randolph L. Braham, Zoltán Tibori Szabó, *Enciclopedia geografică a Holocaustului din Transilvania de Nord*, Chișinău: Cartier, 2019.

Surse web:

<https://www.comiteinternationaldachau.com/en/people/507-otto-adler-english>

<https://www.inshr-ew.ro/interviu-magda-stroe/>