Didactica Pro...
Revistă de teorie şi practică educaţională
a Centrului Educaţional "PRO DIDACTICA"
Nr.6(10), 2001

Colegiul de redacţie:

Silvia **BARBAROV**
Svetlana **BELEAEVA**
Nina **BERNAZ**
Viorica **BOLOCAN**
Olga **COSOVAN**
Nadia **CRISTEA**
Otilia **DANDARA**
Viorica **GORAŞ-POSTICĂ**
Liliana **NICOLAESCU**
Vlad **PÂSLARU**
Carolina **PLATON**
Igor **POVAR**
Nicolae **PRODAN**

Echipa redacţională:

Redactor-şef:
Nadia **Cristea**

Secretar general de redacţie:
Victor **Koroli**

Redactor stilizator:
Mariana **Vatamanu-Ciocanu**

Redactori:
Dana **Terzi**
Dan **Bogdea**

Culegere şi corectare:
Maria **Balan**

Tehnoredactare computerizată:
Marin **Bălănuţă**

Design grafic şi fotografii:
Nicolae **Susanu**

Prepress: Centrul Educaţional PRO DIDACTICA
Tipar: Combinatul Poligrafic, Chişinău

Revista a fost realizată cu sprijinul Fundaţiei SOROS Moldova

Adresa redacţiei:
str. Armenească, 13, Chişinău 2012, Republica Moldova
Tel.: 542976, 541994, 542556
Fax: 544199
E-Mail: didacticapro@cepd.soros.md
www.cepd.soros.md/DidacticaPro

© *Copyright* Centrul Educaţional PRO DIDACTICA

Nadia Cristea
Argument ... 3
CURRICULUM VITAE
Valeriu Gorincioi
Liceul Teoretic „Mihail Sadoveanu" or. Călăraşi, jud. Ungheni ... 4
RUBICON MANAGERIAL
Sergiu Baciu
Standarde profesionale pentru funcţia de director al instituţiei de învăţământ ... 7
Vitalie Popa
Menţinem sau dezvoltăm (opţiunile managementului educaţional din Republica Moldova) ... 9
Adela Scutaru
Oferta educaţională Junior Achievement Moldova –intenţii şi realizări ... 11
QUO VADIS?
Masa rotundă: Standardele în cadrul finalităţilor educaţionale ... 13
Tudor Bounegru
Instruirea computerizată şi procesul instructiv-educativ din republică ... 17
Gheorghe Şalaru
Calitatea educaţiei cognitive – noi perspective ... 19
Ecaterina Şoitu
A fi pedagog nu e numai o profesie, e şi vocaţie... ... 21
Valentina Haheu
Finalităţile instruirii la Istorie ... 22
Curriculum Naţional: şapte dimensiuni ale noutăţii ... 23
EVENIMENTE CEPD
Turism didactic 2001 ... 24
Conferinţă de presă ... 25
Bursele – 2001 ... 25
PONDEROSA VOX
Sorin Cristea
Finalităţile educaţiei ... 26
CRONICA PEDAGOGICĂ
Victor Koroli
Pedagogul anului ... 31
Nicolae Beşliu
O speranţă pentru fiecare ... 32
EX CATHEDRA
Vladimir Guţu
Obiectivele educaţionale: clarificări conceptuale şi metodologice ... 34
Elena Muraru, Otilia Dandara, Nicolae Silistraru
Standardele învăţământului superior. Delimitări conceptuale ... 42
DOCENDO DISCIMUS
Aurelia Raileanu
Finalităţi la disciplinele şcolare din aria curriculară "Matematică şi Ştiinţe" ... 45
Angela Grama-Tomiţă
Finalităţile educaţiei lingvistice şi a celei literar-artistice ... 46
Zinaida Ciobanu
L'approche communicative dans l'enseignement du FLE ... 48
Pavel Cerbuşcă
Finalităţile educaţionale la Filozofie în liceu ... 51
EXERCITO, ERGO SUM
Tatiana Dudnicenco, Ion Dudnicenco
Experimentul în procesul predării-învăţării biologiei ... 54
Rita Godoroja
Sarcina didactică cu mai multe modalităţi de realizare ... 58
Silvia Lozovanu
Aplicaţii ale tehnicii Clustering în cadrul orelor de chimie ... 59
Summary ... 62
DICŢIONAR
Sorin Cristea
Finalităţile pedagogice ... 63
Autorii noştri ... 64

Nadia **CRISTEA**



Argument

Panorama istorică conturează concomitent cu marile realizări ştiinţifice şi meditaţiile asupra destinului omului, condensează cuceririle intelectuale ale veacurilor şi aspiraţiile profunde contemporane. Modelul uman, conceput de epocile istorice, a întruchipat omul sub diferite aspecte, solicitate, apreciate de civilizaţia care l-a creat.

Antichitatea a înglobat perfecţiunea fizică spartană şi kalokagathia ateniană; epoca medievală i-a făcut loc la curţile princiare cavalerului; epoca modernă a tins spre noblețea relaţiilor interumane. Cu timpul îşi face apariţia cetăţeanul, care aduce în dezbatere elemente noi desprinse din investigarea raţională a universului şi a societăţii, întemeindu-se tot mai puternic pe procesul muncii, în care omul se făureşte pe sine însuşi.

Idealul uman din diverse societăţi a concentrat în sine o permanentă aspiraţie – încrederea în victoria binelui, convingerea că adevărul este tot una cu lumina care înfrînge întunericul, accentuînd demnitatea, toleranţa, ataşamentul faţă de patrie, legarea destinului individual cu al celorlalţi. Mare parte din valorile spre care a aspirat omul din vremurile anterioare şi care ne comunică despre accepţiunea majorităţii s-au păstrat şi au ajuns pînă la noi.

Cu siguranţă, aceste valori îşi găsesc expresie în fiecare membru al societăţii noastre: sîntem cu toţii un pic spartani, cavaleri, umanişti şi iluminişti în aceeaşi măsură, cetăţeni ancoraţi în realitatea postmodernistă.

Pedagogia nu se produce în afara libertăţii şi tot ce înfăptuieşte omul are un scop. Dat fiind modul în care se realizează educaţia şi instruirea, acest domeniu nu admite abordări cauzale, ci doar finaliste. Pentru a clarifica situaţia şi a avea certitudinea zilei de mîine, ar fi corect să ne întrebăm ce avem astăzi şi ce ideal urmează să dezvoltăm. Actualmente, şcoala dezvoltă o personalitate liberă, armonioasă, creativă, care să se poată adapta la condiţiile în schimbare ale vieţii. Toate acestea ar veni să completeze idealul uman creat de epocile precedente.

Ar mai fi cîteva întrebări la care sîntem obligaţi să răspundem în faţa viitorului. Idealul conturat de noi este la înălţimea expectaţiilor societăţii contemporane? Modelul creat de şcoală va fi acceptat de societate? Atunci cînd aducem în discuţie integrarea la orice nivel, toleranţa ar trebui să predomine, şi dacă copilul este pregătit pentru a-şi asuma responsabilităţi într-o societate liberă, acest principiu este obligatoriu a fi respectat de toţi. Obiectivele învăţămîntului trebuie să fie şi ale societăţii, să constituie în ansamblul lor o construcţie perfect coerentă şi unitară, promovînd ideea de „cetate educaţională”.

Urmează puterea avîntului spre ideal care este determinată de puterea sufletului; ne vom înălţa în zbor şi ne vom menţine dacă forul nostru interior este pregătit...

Educaţia are nevoie de trei lucruri:
sacrificiu, ştiinţă şi exersare.
Aristotel



CURRICULUM VITAE

Liceul Teoretic „Mihail Sadoveanu”

or. Călăraşi, jud. Ungheni



Valeriu **GORINCIOI**

CREDO:

„Tratează-l pe om aşa cum este şi aşa va rămîne. Tratează-l aşa cum poate şi ar trebui să fie şi va deveni aşa cum poate şi ar trebui să fie”.

GOETHE

„Să devenim creativi sau să murim de plictiseală, nu avem de ales: sau continuăm să predăm într-un pustiu, sau ne modificăm pentru a modifica şcoala, pentru a simţi că existăm creînd”.

OBIECTIVE GENERALE:

Elevii se vor integra activ în viaţa societăţii:

- vor fi prietenoşi, democratici, activi din punct de vedere civic;
- vor putea lucra în echipă, vor fi cooperanţi;
- vor fi capabili să-şi continue studiile la facultate şi să achiziţioneze abilităţi noi pe parcursul întregii vieţi (învăţarea e un proces continuu).

PRINCIPII DE FUNCŢIONARE:

- Democratism
- Toleranţă
- Creativitate
- Umanism
- Dezvoltare
- Colaborare – cooperare

CREATIVITATE SUB SEMNUL PERMANENŢEI

prin:

ISTORIE

Călăraşi – orăşel situat la mijloc de codru de o imensitate impresionantă, cu un profund aer de veşnicie, cu o lumină blîndă, în care ţi se poate topi sufletul. În aceste locuri au văzut pînza roşie a asfinţitului călăraşii lui Ştefan cel Mare. De aici pornesc *Drumurile basarabene* ale lui Mihail Sadoveanu (Gîrbovăţ, Hîrjăuca, Reciula, Frumoasa), un exemplu de trăire vibrantă a vieţii neamului nostru cu tradiţii ancestrale şi de integrare a ei lucidă spre a-i afla misterul. Vedem în acest efort intelectual deopotrivă o mare aventură a cugetului şi o credinţă. Elevii liceului pot aspira întotdeauna la metodologia patronului lor spiritual. Exemplele mari pot descuraja, dar pot oferi şi o forţă neobişnuită de a înfrunta obstacolele şi de a crede cu mai multă tărie în valorile spiritului.

TRADIŢIE

Liceul Teoretic „Mihail Sadoveanu”, împrejmuit de muzica neauzită a razelor de soare, de mirosul florilor de castan, de foşnetul frunzelor de nuc şi vocile zglobii ale celor 428 de elevi şi liceeni, a fost înfiinţat în anul 1991, ca instituţie de tip nou, modernă, care avea drept scopuri supreme educarea tinerei generaţii în spiritul valorilor general-umane, adevăraţilor patrioţi ai acestui neam, precum şi asigurarea unei pregătiri teoretice şi practice fundamentale, inclusiv pentru continuarea studiilor în învăţămîntul superior, formarea unei ample culturi generale.

Activitatea educaţională are ca punct de plecare afirmaţia lui M.Eminescu: *„Copilului nu aur, nu mătase, nu viaţă bună, ci iubire îi trebuieşte”.*

Au devenit tradiție:

- Hramul liceului
- Concursul de aranjament floristic
- Expoziția de artă decorativă
- Balul bobocilor
- Ziua de autoconducere
- Ziua Sf. Valentin
- Mărțișorul
- Miss liceu
- Odiseea cugetului
- Săptămînile disciplinelor şcolare, care cuprind următoarele activități: TVC-uri, brainring-uri, brainstorming-uri, expoziții de postere, mese rotunde, conferințe de presă, *„Surprize, surprize…”,* dezbateri.

La 13 octombrie 2001 liceul şi-a sărbătorit 10 ani de existență.

RESURSE UMANE

- Managerii liceului:

Valeriu Gorincioi – director

Alexei Cotelea – director adjunct pentru activitatea didactică

Eugenia Burcă - director adjunct pentru activitatea educativă

- Cadre didactice:

25 de profesori, dintre care 2 – grad didactic superior, 2 – grad didactic I, 19 – grad didactic II; vîrsta medie – 37 de ani.

Colectivul didactic, devotat cu trup şi suflet menirii sale, consolidează încă o dată convingerea că atunci cînd există pasiune şi consecvență se pot realiza lucruri meritorii. Liceul şi-a structurat activitatea în cadrul următoarelor laboratoare de creație:

1. Limbi moderne şi comunicare
2. Limba şi literatura română
3. Matematică şi ştiințe
4. Ştiințe socioumane
5. Educație pentru sănătatea spirituală şi cea fizică

Munca desfăşurată în cadrul acestor laboratoare reprezintă un demers educațional cu valențe multiple. Folosind în comun cunoştințele, capacitățile, experiențele şi sentimentul de responsabilitate, membrii echipelor oferă servicii formative caracterizate de o forță mai mare decît dacă ar acționa izolat.

Activitatea catedrelor se fundamentează pe ideea comunicării autentice şi a cooperării constructive în serviciul elevului, ceea ce implică achiziții în domeniile funcțional, strategic şi sistematic.

PRESTANȚĂ METODOLOGICĂ ÎN CADRUL JUDEȚULUI

- Seminarul directorilor *„Evaluarea: componentă-cheie a reformei curriculare”*
- Seminarul directorilor adjuncți pentru activitatea educativă *„Tradițiile – elemente esențiale ale educației moral-spirituale”*
- Seminarul directorilor adjuncți pentru activitatea didactică *„Dezvoltarea creativității elevilor în cadrul gimnazial şi liceal prin tehnici participative”*
- Training-ul de vară pentru implementarea curriculumului la cl. V-IX (Proiectul Băncii Mondiale)

PERFORMANȚE

- 98% dintre absolvenții liceului (promoțiile 1999-2001) îşi continuă studiile în universitățile din țară şi de peste hotare (România, Bulgaria, SUA)

În anul şcolar 2000- 2001:

– locuri premiante la etapa județeană a concursurilor pe discipline şcolare;
– locuri premiante la concursurile republicane (Cibotaru Oleg, cl.XI, loc.II la chimie; Vîntu Victoria, cl.XII, loc.II la limba română; Coroleţchi Fulga, cl.XI, loc.III la limba română ş. a.)
– Echipa liceului (cl. VI) – învingătoarea concursului republican „Odiseea cugetului”, participantă a competițiilor internaționale din Ungaria;
– Spînu Andrei (cl. a VII) – campionul republicii la jocul de dame.

COLABORARE

- Fundația SOROS-Moldova (Programele *Dezbateri, Educație pentru sănătate*)
- Centrul Educațional PRO DIDACTICA (Programul *Modernizarea Învățămîntului Umanist*)
- Junior Achievement Moldova (Programul *Economia aplicată*)
- SIEDO (Programul *Educația Civică*)
- Corpul Păcii (SUA) şi alte organisme interne şi internaționale

OPINII DESPRE LICEU

- Profesorii

Valeriu Gorincioi, director, prof. de chimie:

Consider că una dintre cele mai valoroase realizări ale perioadei de renaştere națională este înființarea liceelor, fapt ce a permis alierea copiilor noştri la standardele mondiale, transformarea lor în subiecți veritabili ai procesului educațional, iar mai apoi – ai vieții sociale.





Lidia Pălitu, prof. de matematică (stagiu pedagogic – 43 ani):

Mă simt foarte bine activînd alături de cei tineri. Parcă devin şi eu mai tînără, mai plină de energie. Ţin mult la liceul nostru. E o instituţie cu un colectiv didactic cărturar şi omenos. Dacă e să fac o comparaţie între elevii de altădată şi cei de astăzi, pot spune că aceştia din urmă sînt cu mult mai liberi, mai descătuşaţi. Le doresc tinerilor profesori să muncească perseverent, să se perfecţioneze continuu şi să aibă multă răbdare.

Zinaida Gheciu, prof. de biologie (stagiu pedagogic – 28 ani):

Relaţiile de prietenie şi colaborare, stabilite între noi, profesorii şi elevii acestui liceu, ne produc tuturor clipe de revelaţie. În opinia mea, colaborarea profesor-elev constituie cheia succesului reformei învăţămîntului, care are menirea să schimbe mentalitatea acestora, iar în final şi societatea.

Verginia Bazar, voluntară a Corpului Păcii (SUA), prof. de limba engleză:

Mi-am început activitatea în cadrul Liceului „M. Sadoveanu" din Călăraşi la 1 septembrie 2000. Profesorii de aici sînt foarte inteligenţi şi mari entuziaşti, iar elevii – deştepţi, silitori, disciplinaţi şi amabili. Au o dorinţă profundă de a studia limba engleză, de a face cunoştinţă cu istoria şi cultura altor popoare.

Aş dori ca liceul să beneficieze de condiţii materiale mai bune şi să aibă şi în continuare mult succes.

ELEVII DE IERI ŞI DE AZI…

Mariana Ciorap-Hamoza, absolventă a liceului, prof. de limba latină:

Parcă mai ieri eram şi eu elevă a acestui liceu cu pedagogi eruditi, exigenţi, inteligenţi şi cu suflet mare.

Astăzi sînt profesoară aici, iar dascălii mei de altădată îmi sînt colegi. Mă simt foarte bine alături de ei, protejată şi susţinută atunci cînd am nevoie de o mînă de ajutor. Cadrele didactice fac tot posibilul ca discipolii lor să obţină cunoştinţe funcţionale, să-şi dezvolte capacităţile, să-şi creeze atitudini. Deşi Pytagoras afirma: *„Nici un om nu e înţelept, ci doar Zeus"*, am ferma convingere că în liceul nostru cresc oameni înţelepţi.

Elena Vlădicescu, absolventă a liceului, studentă a Universităţii din Galaţi, România:

Dumnezeu a vrut ca Ei să se nască martiri. Şi au purtat crucea altruismului pe tărîmul creaţiei cu demnitate. Din paşii lor au răsărit generaţii.

E primăvara unor regăsiri. Priviţi în ochii lor inundaţi de lumină şi vedeţi-vă visele copilăriei şi aripile adolescenţei larg desfăcute. Nu vă sfiiţi: *„Veniţi de luaţi lumină!"*. E mare şi veşnică puterea ei – născută din dragoste şi muncă istovitoare, din nopţi de nesomn şi zile mereu prea scurte pentru o completă realizare de sine, măsurată în toamne cu frunze scuturate melancolic şi dulci numărări de bobocei.

Să rupem din braţele timpului încă o viaţă şi să le-o aducem în dar acestor Oameni botezaţi în izvorul cunoaşterii. Ar fi oare de ajuns?

Deseori, prea lung ni se părea drumul spre şcoală şi orele fără sfîrşit…Am crescut şi acum conştientizăm acele momente imortalizate pe paginile memoriei. Dacă ni s-ar mai oferi nouă, "celor neastîmpăraţi şi leneşi", încă o zi ca să o luăm la goană pe treptele liceului, cînd nu mai e timp să tragi cu ochiul prin teme, iar profesorul e deja în clasă… Avem pentru dragii de ei recunoştinţă şi ataşament. Ei şi-au dorit atît de mult să ne creeze o lume din cîntec, înţelepciune şi poezie. Să fim de acord – au reuşit într-un mod surprinzător. Şi întreg universul a lucrat să le îndeplinească dorinţa.

E mare şi plin de căutări meşteşugul profesorilor. Nici un superlativ nu e suficient alături de numele lor.

Liuba Agapi, elevă:

…Îmi opresc pe o clipă gîndurile aflate într-o navigaţie haotică şi încerc să sorb clipa, s-o fixez cu toată frumuseţea ei în sufletul meu. Alături de colegii pe care îi simt atît de „ai mei", m-am aruncat în vîltoarea viitorului, început deja în incinta liceului, peste care planează un suflu pitoresc şi solemn, coborît parcă din opera lui Sadoveanu. Te găzduieşte aici zîmbetul binevoitor al unei Ancuţe ce sălăşluieşte în chipurile elevilor şi ale profesorilor, pentru că fiece lecţie e o „poveste de viaţă" în care copiii învaţă a mînui baltagul cu care vor stîrpi răul, neadevărul, ignoranţa. Aici, asemeni fraţilor Jderi, pornim într-o vînătoare imaginară spre valorile supreme ale umanităţii. Şi pentru că perseverenţa ne însoţeşte permanent, trofeele vînătorii nu se lasă aşteptate, iar noi le aşezăm cu onoare în patrimoniul demnităţii acestui liceu.

Le realizăm pe toate fiind călăuziţi de bunii noştri dascăli, care se zidesc în sufletele noastre, ale elevilor, asemeni Anei lui Manole.

Timpul grăbeşte totul, iar noi ne grăbim să trăim plenitudinea lui în oaza aceasta de tinereţe şi înţelepciune.

Nu este suficient doar să se cunoască,
este necesar să se aplice.

Goethe



Standarde profesionale pentru funcția de director al instituției de învățămînt



Sergiu **BACIU**

Funcționarea normală a instituției de învățămînt este determinată şi de calitatea muncii efectuate de director – persoana care trebuie să stabilească politicile educaționale şi de funcționare a unității. O mare parte din timp directorul şi-o petrece răspunzînd la presiuni curente care tind să-i domine tiparul zilnic al activității. Există însă pericolul ca acesta, în asemenea condiții, să nu se mai gîndească la perspective, să-şi formeze un stereotip de identificare şi soluționare doar a unor probleme pe termen scurt în detrimentul celora pe termen lung.

Pentru a nu cădea în capcana rutinei, primul lucru pe care urmează să-l îndeplinească un director este să-şi delimiteze atribuțiile postului, acțiune ce trebuie percepută mai curînd ca un proces decît ca o activitate singulară. Pentru a face față cerințelor consumatorilor educației, ar fi binevenită o schimbare a instituțiilor de învățămînt, iar funcțiile profesionale ale directorului – actualizate corespunzător.

În această situație, după părerea noastră, este necesar de a defini standardele profesionale pentru funcția de conducător al unității educaționale. Identificarea standardelor profesionale prezintă anumite avantaje față de fişa postului care, prin volumul şi descrierea ei detaliată, poate lăsa în umbră elementele esențiale. De regulă, aceasta nu conține indicații precise referitoare la priorități, de aceea trebuie tratată doar ca punct de plecare pentru stabilirea finalităților în activitatea directorului. Dacă standardele sînt definite, ele urmează să fie însoțite de un nivel de performanță minim (indicatori de performanță). Ori de cîte ori este posibil, aceşti indicatori trebuie cuantificați, în special prin includerea unor norme cantitative şi calitative.

Cunoaşterea standardelor profesionale îi permite directorului să stabilească dacă îşi concentrează sau nu atenția asupra elementelor esențiale de care depinde realizarea cu succes a misiunii instituției de învățămînt. O dată cu identificarea exactă a scopurilor, directorul îşi poate aprecia singur reuşita, sesizînd aspectele activității care revendică o restructurare sau cele ale propriei performanțe ce solicită o îmbunătățire. Existența şi cunoaşterea standardelor profesionale creează multiple avantaje motivaționale sau de asimilare a disciplinei procedurale, fapt ce-i permite conducătorului să afle ce are de întreprins, să-şi estimeze activitatea şi apoi să ia măsurile corespunzătoare. Chiar enumerarea propriu-zisă a standardelor îl poate determina pe director să se gîndească dacă ceea ce realizează este cu adevărat important pentru a-şi ridica nivelul de performanță.

Pe parcursul cercetărilor efectuate în cadrul Laboratorului de Management Educațional al Institutului de Ştiințe ale Educației a intervenit întrebarea: Ce urmează să fie standardizat: procesul sau produsul/

rezultatul activității? În baza acestui criteriu directorii pot fi clasificați în două categorii: cei care determină ce au de realizat şi realizează şi cei care creează în permanență agitație, încercînd să-şi justifice poziția mai degrabă prin efortul palpabil pe care îl depun decît prin rezultatele la care ajung. Totuşi directorii sînt apreciați preponderent după succesele atinse. De aceea, este necesar de a standardiza produsul activității, fapt ce implică şi standardizarea procesului.

Propunem mai jos 10 standarde profesionale pentru funcția de conducător al instituției de învățămînt, rezultate din cercetările noastre, la care au participat aproximativ 500 de directori din Republica Moldova.

Standardul I: **desfăşurarea activității instituțiilor de învățămînt în conformitate cu proiectul de dezvoltare**

Indicatori de performanță:

- efectuarea sistemică a proiectării care cuprinde patru niveluri principale (stabilirea misiunii, nivelul strategic, nivelul tactic, nivelul operațional);
- corespunderea proiectării următoarelor cerințe: relevanță, pronosticare adecvată, raționalitate, fezabilitate, consistență internă şi externă;
- respectarea etapelor esențiale în procesul de proiectare (stabilirea politicilor şi strategiilor, diagnoza mediului intern şi extern, explorarea viitorului, determinarea obiectivelor, identificarea şi alocarea resurselor, operaționalizarea şi definitivarea planului de acțiuni concrete în timp şi spațiu);
- stabilirea unor finalități clare şi evaluabile, analizate în termenii raporturilor cost-rezultate;
- valorificarea şi dezvoltarea prin proiectare a resurselor reale şi potențiale (umane, informaționale, materiale, financiare);
- monitorizarea permanentă a proiectelor;
- implicarea unui număr considerabil de persoane (cadre didactice, părinți, elevi etc.) în diferite proiecte inițiate în cadrul instituției de învățămînt.

Standardul II: **promovarea imaginii instituției de învățămînt şi reprezentarea cu succes a intereselor acesteia în relațiile cu comunitatea**

Indicatori de performanță:

- inițierea unor programe comunitare ce se realizează cu sprijinul partenerilor sociali şi al autorităților locale;
- promovarea diverselor modalități de dezvoltare a relațiilor părinților cu şcoala prin antrenarea acestora în acțiuni de orice tip;
- discutarea problemelor educaționale actuale şi de perspectivă ale instituției de învățămînt în cadrul întîlnirilor de lucru cu autoritățile;
- utilizarea unor metode şi mijloace din domeniul marketing-ului în promovarea instituției pe piața serviciilor educaționale.

Standardul III: **organizarea eficientă a activităților la nivel de sistem**

Indicatori de performanță:

- fundamentarea culturii organizaționale a instituției de învățămînt pe valorile naționale, general-umane şi pe principii democratice;
- aplicarea consecventă a normelor legislative;
- valorificarea integrală a relațiilor cu mediul extern, respectînd autonomia funcțională a resurselor interne ale instituției de învățămînt;
- existența organigramei de funcționare a instituției de învățămînt, cu precizarea obiectivelor fiecărui domeniu de activitate;
- prezența unei echipe administrative cu valori comune;
- utilizarea diferitelor stiluri de conducere în funcție de situație;
- delegarea funcțiilor se efectuează ținînd cont de nivelul de dezvoltare al subalternilor şi de situația concretă;
- cunoaşterea şi respectarea de către angajați a prevederilor stipulate în fişa de post;
- alcătuirea şi respectarea orarului în conformitate cu criteriile psihologice şi igienice.

Standardul IV: **realizarea procesului educațional în instituția de învățămînt în conformitate cu Curriculumul Național**

Indicatori de performanță:

- stabilirea obiectivelor procesului educațional în corespundere cu prevederile Curriculumului Național şi adaptarea lor la specificul instituției de învățămînt;
- desfăşurarea unei activități de reducere a neşcolarizării şi abandonului şcolar;
- asigurarea cadrelor didactice cu documentele curriculare necesare;
- îndrumarea permanentă a personalului didactic în aplicarea şi dezvoltarea curriculumului.

Standardul V: **crearea în instituția de învățămînt a unui climat de muncă favorabil**

Indicatori de performanță:

- încurajarea formală şi informală a inițiativelor;
- promovarea şi stimularea inițiativelor, apreciate drept valoroase de un grup de experți;
- aducerea la cunoştință, în mod individual, a carențelor din activitatea unui cadru didactic;
- elaborarea şi respectarea criteriilor de acordare a diverselor stimulente;
- sesizarea şi rezolvarea promptă a conflictelor pentru a preîntîmpina extinderea acestora;
- redresarea disfuncționalităților majore în conformitate cu legislația în vigoare;
- selectarea persoanelor pentru suplinirea posturilor pe baza calităților profesional-morale şi a principiilor lucrului în echipă;

– asigurarea condiţiilor igienico-sanitare în corespundere cu prevederile legislaţiei.

Standardul VI: **organizarea în instituţia de învăţământ a unui sistem informaţional dinamic**

Indicatori de performanţă:

– analizarea nivelului de intrare şi ieşire al fluxului informaţional din instituţia de învăţământ;
– informarea permanentă despre calitatea procesului educaţional, abordat din perspectiva teoriei curriculumului;
– utilizarea diverselor surse şi metode de informare;
– instituirea în unitatea de învăţământ a unui circuit informaţional care oferă o conexiune inversă permanentă (şedinţe de informare, anchetări ciclice cu scop de diagnosticare etc.).

Standardul VII: **evaluarea activităţilor şi rezultatelor**

Indicatori de performanţă:

– atribuirea procesului de evaluare a unui caracter planificat, global, analitic, activ, stimulativ, adaptabil şi permanent;
– determinarea scopului şi obiectivelor evaluării;
– stabilirea şi ierarhizarea criteriilor de evaluare;
– aplicarea formelor şi metodelor de evaluare corespunzător scopului şi criteriilor fixate;
– iniţierea corpului profesoral în problematica metodologiei evaluării;
– verificarea prin diverse modalităţi a activităţii profesionale a personalului didactic, auxiliar şi administrativ, în funcţie de specificul ei;
– analizarea, validarea şi comunicarea rezultatelor obţinute în urma evaluării.

Standardul VIII: **desfăşurarea unui proces decizional corect**

Indicatori de performanţă:

– axarea activităţii zilnice a directorului pe adoptarea deciziilor importante şi urgente;
– rezolvarea raţională a situaţiilor-problemă conform unui algoritm adecvat, mai puţin intuitiv;
– luarea deciziilor pro-activ, la nivelul relaţiilor de interdependenţă, din perspectiva unui beneficiu pentru toţi;
– aplicarea şi monitorizarea deciziilor elaborate şi adoptate.

Standardul IX: **organizarea unui sistem de dezvoltare continuă a personalului**

Indicatori de performanţă:

– crearea şi promovarea unor medii dinamice de formare continuă, caracterizate prin încredere, bunăvoinţă, echitate, asumare de riscuri, independenţă şi colaborare;
– conştientizarea procesului de formare profesională a angajaţilor şi diversitatea acestora, pentru a contribui la dezvoltarea fiecăruia prin variate metode (cursuri de perfecţionare, lecţii demonstrative, îndrumări metodice, cercetări pedagogice, participări la proiecte inovatoare etc.);
– motivarea profesorilor de a reflecta asupra reuşitei elevilor, asupra activităţii şi dezvoltării lor profesionale pentru a extinde cunoştinţele şi abilităţile pe care le posedă, pentru a îmbunătăţi propriile performanţe şi cele ale colegilor.

Standardul X: **dezvoltarea profesională continuă – condiţie majoră pentru exercitarea funcţiei de director**

Indicatori de performanţă:

– receptivitatea directorului la noile idei şi soluţii;
– elaborarea şi implementarea de către director a unui proiect de dezvoltare managerială a propriei personalităţi;
– autoevaluarea continuă a propriilor performanţe;
– recunoaşterea şi remedierea greşelilor, prin învăţarea din propriile erori şi ale altora.

Cercetările în acest domeniu continuă. Este utilă şi importantă orice contribuţie ce ar spori valoarea rezultatelor studiilor în cauză. Aşteptăm de la cei interesaţi obiecţii, completări şi propuneri.

Menţinem sau dezvoltăm

(opţiunile managementului educaţional din Republica Moldova)

Vitalie **POPA**



Astăzi, mai mult ca oricînd, reconceptualizarea şcolii devine un imperativ pentru cei implicaţi în procesul educaţional. Aceasta presupune o evaluare a condiţiilor în care activează unitatea şcolară pentru a alege căi adecvate ce ar face posibilă dezvoltarea potenţialului elevilor prin antrenarea membrilor comunităţii (părinţi, administraţie publică locală, organizaţii şi instituţii neguvernamentale, private şi de stat) în conducerea proceselor din şcoală, dar şi prin contribuţii la soluţionarea problemelor.

Pornim de la premisa că, dincolo de cerinţele politicii educaţionale de la noi, dar şi de grijile şi impedimentele cotidiene cu care se confruntă, managerii instituţiilor preuniversitare

ar trebui să-şi asume această responsabilitate, căci de calitatea deciziilor lor, de prezența şi implicarea acestora în soluționarea problemelor de zi cu zi depinde succesul de viitor.

Situația existentă în sistemul educațional din Republica Moldova solicită, din partea managerilor de la toate nivelurile, acceptarea unei poziții pragmatice. Aceasta reclamă, mai curînd, promovarea schimbării, şi nu o reacție pasivă la ceea ce se întîmplă. Nu este vorba despre necesitatea unei exigențe de natură administrativă, care ar veni din partea organelor superioare, ci de cultivarea atitudinii conform căreia schimbarea este un element al oricărui efort de dezvoltare. Acceptarea transformărilor constituie o parte componentă a culturii manageriale ce caracterizează organizațiile angajate în luarea deciziilor la orice nivel al sistemului educațional.

În discuțiile purtate cu managerii din sistemul educațional, în special cu directori şi directori adjuncți ai şcolilor, dar şi cu reprezentanți ai Direcțiilor Județene de Învățămînt, Tineret şi Sport, s-a constatat următorul fapt: majoritatea responsabililor de luarea deciziilor sînt preocupați, mai curînd, de păstrarea situației existente decît de modificarea acesteia în sensul dezvoltării şi eficientizării proceselor manageriale şi, respectiv, a rezultatelor urmărite. Să exemplificăm această afirmație prin răspunsul la următoarea întrebare: *Există oare multe instituții educaționale în care managerii sînt capabili să ia decizii strategice pentru instituția reprezentată fără a solicita opinia/aprobarea/consimțămîntul superiorului imediat?*

MENȚINEREA

Atitudinea față de schimbare

Schimbarea este percepută, mai curînd, ca un efort de modificare a instrumentelor manageriale şi a procedurii de utilizare a acestora. Se consideră că aplicarea unor noi teorii, modele şi resurse informaționale va duce inevitabil la realizarea schimbării dorite.

Stilul de conducere

Pentru menținerea situației existente, cel mai adecvat stil de conducere este cel autoritar care presupune o delimitare clară între nivelurile ierarhice, superiorii posedînd forța deciziei, iar subordonații – funcția exclusivă de executori. Drept consecință, nivelurile ierarhic inferioare nu sînt implicate în procese de planificare şi evaluare a activității, nici în luarea deciziilor de ordin strategic. Acest fapt determină nedorința de a implementa hotărîrile superiorilor, precum şi disimularea problemelor reale prin tratarea situației existente ca fiind pozitivă.

Managementul resurselor

Dat fiind orientarea generală spre menținerea situației existente, resursele sînt percepute ca mijloace statice, repartizate pentru direcții etichetate a fi singurele posibile. Resursele materiale sînt considerate a fi primare, iar cele umane – secundare.

Soluționarea problemelor

Problemele sînt percepute ca situații nedorite, critice şi care solicită intervenții. Indiferent de complexitatea problemei, managerul este sigur de faptul că există doar o singură "soluție corectă" aplicabilă oricărei situații.

Luarea deciziilor

Dacă menținerea situației la zi constituie preocuparea managerului, el îşi atribuie rolul de „gardian" ce veghează să nu intervină nici o deviere. Pluralitatea opiniilor este dezaprobată, de aceea participarea profesorilor, membrilor comunității, elevilor etc. în procesul de luare a hotărîrilor este puțin practicată (în special în situațiile cînd managerul se află în impas decizional, cauzat fie de competențe reduse, fie de incapacitatea de a decide independent). Managerul constituie autoritatea supremă şi doar el poartă răspunderea pentru situația existentă. Ceilalți „stakeholder"-i * implicați nu sînt responsabili şi, respectiv, nu sînt motivați să participe la implementarea deciziilor luate. Dorind să mențină starea de lucruri, managerul apelează deseori la măsuri coercitive.

Planificarea şi evaluarea activităților

Planificarea este efectuată de către directorul instituției în conformitate cu exigențele înaintate de organele ierarhic superioare, neținîndu-se cont de necesitățile celor implicați în actul educațional. Deciziile luate printr-o astfel de planificare sînt implementate în mod autoritar. Evaluarea se efectuează în baza unor indicatori şi criterii necunoscute executanților hotărîrilor, astfel acest proces devine unul frustrant şi realizat cu scopul de a sancționa devierile.

Relațiile cu „stakeholder"-ii

Numărul „stakeholder"-ilor cu care se întreține relații constante este limitat în luarea deciziilor cu referire la instituția educațională. Acestora li se atribuie de asemenea roluri diferite, cel mai important revenindu-le reprezentanților organelor ierarhic superioare. Părinții sînt tratați doar ca persoane ce oferă resurse, iar elevii nu au dreptul de a veni cu sugestii privind nevoile lor reale.

Perceperea propriului rol

Managerul preocupat de menținerea situației existente se percepe pe sine însuşi în administrarea proceselor ca autoritate. Deseori, forma pe care o capătă o asemenea atitudine este sentimentul de posesiune. Managerul se consideră "stăpîn" al propriului său domeniu (instituția educațională res-

***** *stakeholder* – termen împrumutat din limba engleză şi care, aplicat în contextul unei unități educaționale, este folosit pentru desemnarea grupului sau grupurilor de persoane sau instituțiilor interesate de funcționarea, rezultatele şi destinul unității respective. Spre exemplu, „stakeholder"-ii principali ai unei şcoli ar fi părinții, profesorii, managerii, organele ierarhic superioare, elevii, organizațiile neguvernamentale ce colaborează cu şcoala, administrația publică locală.

pectivă) şi se subordonează doar instituţiilor ierarhic superioare. Parţial, această poziţie este justificată de responsabilitatea individuală pe care o poartă managerul.

DEZVOLTAREA

Atitudinea faţă de schimbare

Dezvoltarea autentică presupune modificarea cadrului general, elaborarea şi implementarea unei noi *viziuni.* Schimbarea astfel concepută obţine o direcţie bine determinată şi un sens, iar viziunea identificată constituie obiectivul spre care se tinde.

Stilul de conducere

Stilul de conducere este prevăzut pentru a susţine efortul de schimbare în direcţia dorită şi cel de motivare a participării la acest proces. Managementul participativ, ce încurajează contribuţiile din partea celor aflaţi la nivelurile ierarhic inferioare, se transformă într-un instrument eficient de promovare a schimbării prin soluţionarea problemelor curente şi prin cultivarea devotamentului pentru eficienţă şi performanţă.

Managementul resurselor

Resursele sînt considerate ca mijloace necesare realizării unor obiective specifice, bine definite. Punctul de pornire în managementul resurselor îl constituie certitudinea că dezvoltarea resurselor umane, în termeni de cunoştinţe şi abilităţi, duce inevitabil la sporirea eficienţei instituţiei de învăţămînt.

Soluţionarea problemelor

Problemele, fiind percepute ca o discrepanţă dintre situaţia reală şi cea dorită, sînt considerate a fi oportunităţi pentru dezvoltarea şi modificarea situaţiei existente în sensul eficientizării acesteia. Problema constituie un indicator al faptului că lucrurile evoluează într-o altă direcţie decît cea preconizată şi că există posibilitatea unei reorientări. Procesul de soluţionare a problemelor constă în căutarea unor variante provizorii viabile pentru o situaţie concretă, recunoscîndu-se astfel dreptul la greşeală.

Luarea deciziilor

Deoarece managerul nu întruchipează opiniile persoanelor implicate în procesul educaţional, luarea deciziilor se efectuează prin participarea tuturor celor care le vor implementa. Hotărîrea însăşi este un produs al discuţiilor în comun, al analizei diferitelor posibilităţi, astfel opinia managerului poate fi revăzută, analizată, reformulată şi chiar contestată. Motivaţia participării tuturor „stakeholder"-ilor este mult mai mare.

Planificarea şi evaluarea activităţilor

Planificarea este efectuată prin antrenarea persoanelor care vor realiza în mod efectiv activităţile, deoarece acestea cunosc mai bine necesităţile, capacităţile şi resursele grupului-ţintă. Planificarea participativă presupune, de asemenea, elaborarea indicatorilor care face posibilă evaluarea participativă. Aceasta este percepută ca oportunitate de dezvoltare prin identificarea domeniilor prioritare şi prin elaborarea planurilor de intervenţie.

Relaţiile cu "stakeholder"-ii

Managerii preocupaţi de dezvoltare manifestă tendinţa de a identifica toţi „stakeholder"-ii şi de a-i implica, în egală măsură, în procesul de luare a deciziilor vizînd destinul instituţiilor educaţionale. Aceasta presupune stabilirea necesităţilor, intereselor şi motivaţiilor fiecărui grup de „stakeholder"-i, deoarece impactul produsului actului didactic este resimţit la nivelul întregii societăţi.

Perceperea propriului rol

Managerul este preocupat de dezvoltarea instituţiei şi îşi asumă rolul de facilitator, acceptînd diferite opinii exprimate de toate părţile implicate sau afectate de actul didactic.

***

Sperăm că prezentarea celor două atitudini fundamentale va contribui la conştientizarea propriului comportament managerial şi la analiza consecinţelor acestuia asupra destinului instituţiei educaţionale.



Adela **SCUTARU**

Oferta educaţională Junior Achievement Moldova – intenţii şi realizări

În condiţiile în care însăşi sintagma *dilemele tranziţiei* generează un disconfort psihologic şi frustrare aproape la scară naţională, oferta unui program de educaţie economică şi antreprenorială, care îşi propune să elucideze tainele economiei de piaţă, sună din start a provocare şi nu neapărat în sensul cel mai bun al acestui cuvînt. Mai bine de un deceniu şcoala ca instituţie abordează schimbarea, frămîntîndu-se între conservarea unor valenţe consacrate şi aducerea în decor a unor experienţe internaţionale viabile. Procesul nu este absolvit de contradicţii şi polemici, totuşi tatonările insistente se soldează, de cele mai multe ori, cu găsirea unui punct de echilibru, în cazul în care programele educaţionale, inclusiv cele neguvernamentale, manifestă consecvenţă

şi tenacitate în implementarea unor strategii coerente şi realiste.

Programul *Junior Achievement Moldova* are un domeniu circumscris cu precizie în care propagă cunoştinţele de economie de piaţă şi antreprenoriat – nivelul preuniversitar. Gama de programe JA Internaţional se adresează copiilor de la grădiniţă la liceu. Considerăm că şcoala este instituţia cea mai avizată să promoveze valorile eticii de afaceri, pe care se pune un accent deosebit în proiectele noastre. Libera iniţiativă, ca orice sistem în permanentă dezvoltare – atît în varianta sa evoluată pe care ne-o ilustrează economiile occidentale, cît mai ales în versiunea de tranziţie din Europa Centrală şi de Est – conţine şi germenii unor fenomene negative, cum ar fi corupţia sau tentaţia altor acţiuni ilicite, contracararea cărora impune un contraargument forte şi exprimat cu multă convingere. În pofida dificultăţilor, şcoala ca instituţie rămîne un pilon solid în promovarea valorilor perene.

Junior Achievement Moldova nu pretinde a oferi profunzime academică la nivelul facultăţilor de economie, ci mai curînd o înţelegere la nivelul bunului simţ a legităţilor şi fenomenelor dintr-o economie de piaţă, deşi punem preţ pe temeinicia cunoaşterii. În acest scop, desfăşurăm anual Olimpiada republicană la *Economie aplicată*, obiectivul nostru principal fiind cel de a le pune la dispoziţie adolescenţilor un punct de plecare mai mult sau mai puţin universal pentru studiile aprofundate şi explorările pe cont propriu de mai tîrziu.

Economia aplicată a devenit disciplină obligatorie atît la profilul real cît şi la cel uman tocmai datorită faptului că, detaşîndu-se de metodica exclusivă a prelegerilor, cursul valorifică un spectru amplu de tehnici şi laboratoare, care răspund în mod firesc dezideratului cardinal al învăţămîntului curricular – cultivarea triadei cunoştinţe/abilităţi/atitudini. Programul sugerează unele strategii şi situaţii de învăţare în care elevii nici nu au în preajmă manualele sau ghidurile de studii, ci participă la simulări şi jocuri didactice, prin debrifarea cărora descoperă adevărul.

Prin urmare, un alt pilon de rezistenţă al programului o reprezintă flexibilitatea şi libera opţiune a fiecărei clase în alegerea modalităţilor de valorificare a conţinuturilor recomandate. Uneori această libertate de alegere derutează sau chiar şochează în special la nivelul cadrelor didactice, care au încă rezerve faţă de abordările mai pragmatice şi funcţionale din tradiţia anglo-saxonă. Elevii agreează pivotul practic al programelor, pe cînd unii profesori renunţă mai greu la obişnuinţa de a pune accentul exclusiv pe conţinuturi. Cultivarea deschiderii şi a abordării creative a situaţiilor de învăţare este unul din scopurile implicite ale activităţii noastre în şcoli.

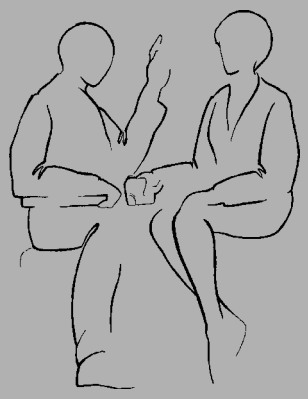
Considerăm că viabilitatea şi afirmarea programului Junior Achievement Moldova mai are şi alte temeiuri. Pe lîngă tridimensionalitatea curriculară pe care o afirmă proiectele noastre atît la nivel liceal cît şi la cel gimnazial, scopul nostru depăşeşte cadrul îngust al unei simple alfabetizări în domeniul economiei de piaţă. Studierea liberei iniţiative este întregită de educaţia antreprenorială şi de elementele de edificare a carierei. Prin acest demers încercăm să aducem şi argumentul economic în favoarea studiilor, care este principala investiţie pe care o poate face tineretul în asigurarea unui viitor de succes, să contribuim la reducerea abandonului şcolar şi să creăm un climat psihologic pozitiv în mediul profesorilor şi elevilor în condiţiile în care realitatea din jur pare a pune la îndoială valoarea studiilor de durată şi a potenţialului intelectual.

Sîntem conştienţi de argumentele statistice care atestă în baza experienţei internaţionale că procentajul oamenilor de afaceri cu predispoziţii native pentru antreprenoriat este de 7-10% raportat la totalul populaţiei de pe glob. De aceea, elementele de management al afacerilor incluse în program nu ţintesc cultivarea artificială şi forţată a unor businessmani. Ceea ce dorim să le oferim beneficiarilor noştri este o înţelegere corectă a liberei iniţiative şi capacitatea de a lua atitudini şi decizii în cunoştinţă de cauză în postura de viitori angajaţi, consumatori, contribuabili şi eventuali manageri. Intenţia noastră este să facilităm cultivarea conştiinţei de sine a elevilor, astfel ca ei să devină - prin cunoaştere şi experienţă - mai siguri pe propriile forţe, capabili de a-şi asuma responsabilităţi şi de a-şi schimba viaţa în bine.

În sălile de clasă participante la programul Junior Achievement Moldova vizitatorii pot vedea un poster pe care se afirmă că aici se învaţă economia de piaţă - rost şi succes în viaţă. Schimbarea în bine la nivelul individului, al şcolii, al comunităţii şi în final ameliorarea situaţiei la scara întregii ţări este misiunea organizaţiei JA Moldova.

Niciodată lucrurile mari nu sînt realizate fără dificultăți mari.

Voltaire



Masa rotundă: Standardele în cadrul finalităților educaționale

Au participat: ***Nadia Cristea****, revista „Didactica Pro...”;* ***Sergiu Baciu****, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei;* ***Vladimir Guțu****, Universitatea de Stat din Moldova;* ***Serghei Lîsenco****, Şcoala de cultură generală, Criuleni;* ***Ion Mărgineanu****, Universitatea Liberă Internațională din Moldova;* ***Elena Muraru****, Universitatea de Stat din Moldova;* ***Gabriel Palade****, Colegiul financiar-bancar;* ***Vlad Pâslaru****, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei,* ***Aurelia Raileanu****, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei;* ***Lia Sclifos,*** *Liceul „Ion Creangă”, Chişinău;* ***Lilia Stîrcea****, CE PRO DIDACTICA.*

N. Cristea: Aş propune drept moto pentru discuția de astăzi cuvintele lui Nicolae Titulescu: *„Idealul este în sine o realitate în devenire”* care, sper, să poată întregi opiniile privitoare la finalitățile educaționale.

Ca orice acțiune socială, educația prevede împlinirea unui scop, a unui proiect de transformare umană. Finalitățile educației includ, sub aspect practic şi teoretic, dezvoltarea armonioasă a personalității. Tot aici vom menționa şi rolul standardelor ce stabilesc criteriile minime obligatorii pentru diverse niveluri ale învățământului. Ținem mult la părerile Dvs. care, cu siguranță, ne vor ajuta să punem nişte accente, să conturăm realizările, dar şi problemele legate de subiectul în discuție.

Am invitat la această masă rotundă atît teoreticieni, persoane care elaborează şi propun finalități, cît şi practicieni – cei ce le aplică în munca loc de fiecare zi.

Vl. Guțu: Aş propune să nu facem o astfel de delimitare, deoarece nu există teoreticieni sau practicieni „puri”.

E. Muraru: Atunci cînd ne referim la standardele educaționale, dat fiind situația creată în Republica Moldova, cred că fiecare dintre aceste categorii de specialişti îşi are misiunea sa. De ce? În primul rînd, este nevoie de o elaborare a reperelor teoretice. Ce înseamnă standarde sau ce poate fi standardizat? Care sînt limitele libertății academice? Care ar fi corelația standard-finalitate? Cum înțeleg standardele educaționale funcționarii de la Minister? Ministerul cere de la instituțiile de învățămînt superior standardul profesional al specialității. Am încercat să obținem de la decanate caracteristica de titlu a specialității, dar reprezentanții acestora ne-au solicitat, la rîndul lor, anumite repere pentru a clarifica ce se standardizează de fapt. Pe timpuri exista aşa-zisa caracteristică de calificare a specialistului. S-au făcut tentative de a o traduce. Aceasta însă nu semnifică că am ajuns la un concept bine închegat, că ştim ce înseamnă un standard educațional în învățămîntul superior.

G.Palade: Despre standardele educaționale s-a vorbit nu o singură dată, chiar şi atunci cînd a apărut problema acreditării instituțiilor de învățămînt. Să vă aduc un exemplu concret. Pentru colegiul pe care-l conduc şi care a fost supus printre primele unități educaționale procedurii de acreditare, lipsa standardelor a creat chiar o anumită confuzie. Dar a venit comisia cu nişte criterii de verificare a instituțiilor de învățămînt superior universitar, stipulate în binecunoscutul Plan-cadru. Pentru colegii acesta nu era încă nici elaborat şi nici aprobat. A fost necesar să mă prezint cu anumite sugestii la Comisia Națională pentru Evaluare Academică şi Acreditare şi abia după aceea au fost efectuate anumite modificări. Din acest punct de vedere mi se pare foarte utilă propunerea de a defini



clar conceptul de standard educațional, deoarece nu există întrunire metodică la care să nu se vorbească, cel puțin tangențial, despre acesta. Nimeni nu știe exact ce înseamnă termenul în cauză, fiecare îl înțelege în felul său: plan-cadru, caracteristică de titlu etc. S-ar putea să ni se reproşeze că, în linii generale, ştim ce avem de făcut. Posibil că ştim, dar lucrurile ar trebui clarificate pentru fiecare verigă a învățământului.

Problema pusă în dezbatere este una complexă. Teoreticienii ar trebui să-şi spună cuvîntul prioritar, deoarece simplii profesori care se ocupă doar tangențial de cercetare, nu se pot pronunța la capitolul standarde. Este necesar de a se propune opiniei pedagogice, tuturor celor interesați de dezvoltarea învățământului, un proiect de concepție asupra standardelor educaționale, pas ce nu trebuie să întîrzie, căci şi aşa am tărăgănat prea mult...

A. Raileanu: Ar fi oportun pentru început să stabilim *locul* standardelor în sistemul finalităților educaționale. Eu aş pune altfel problema: avem oare nevoie de standarde? Poate o dată cu concretizarea acestui aspect vom înțelege mai bine ce sînt standardele. Cei care au propus acreditarea, au venit cu nişte exigențe pe care le consideră drept standarde.

E. Muraru: După părerea mea, anumite cerințe educaționale generale pentru învățământul universitar sînt necesare, cel puțin din trei considerente:

- există mobilitatea academică a studenților;
- există sistemul de credite transferabile care nu va funcționa în actualele condiții;
- există procesul de acreditare prin care trebuie să trecem neapărat. Avem nevoie de el şi pentru a face ordine în învățământul superior.

Eu pledez în favoarea standardelor. Dacă vreți, le putem numi altfel – cerințe unice, valabile pentru toți.

Vl. Guțu: În ultimii 5-6 ani, majoritatea țărilor, inclusiv cele cu un sistem al învățământului descentralizat, sînt în proces de introducere a standardelor. Nu este cazul să avem rezerve față de implementarea lor. Apare întrebarea: de ce nu sîntem în stare să le elaborăm şi noi? Nu este vorba că nu se doreşte acest lucru, problema este strîns legată de conceptul curricular, de înțelegerea acestuia.

Mai avem multe de studiat şi de realizat în domeniul dat. Şi dacă nu ştim care sînt obiectivele, nu putem elabora nici standardele. În cazul cînd nu există un document care să se numească standard, la nivel de politică educațională, atunci acest rol îl îndeplinesc programele de studiu, adică calitatea învățămîntului este evaluată în conformitate cu acestea – modalitate practicată în multe țări.

Situația de la noi nu este atît de gravă. Spre exemplu, la Universitatea Agrară din Moldova, de un an se implementează programul TACIS la care am contribuit şi eu prin elaborarea unor standarde, concepte etc. Am fost plăcut surprinşi de faptul că englezii au dorit să editeze standardele date pentru a le aplica în învățământul agrar din Anglia. Reprezentanții Universității Agrare însă nu sînt încîntați de acestea, dar le-au acceptat, în special după ce am primit şi un aviz pozitiv din partea experților străini. Acest experiment poate fi extins şi la alte universități.

S. Baciu: Elaborînd unele standarde profesionale şi educaționale în cadrul Institutului de Ştiințe ale Educației, am ajuns la concluzia că avem nevoie de ele şi că acestea nu se referă la un *proces*, ci la un *produs* (fie că e vorba despre un obiect material sau despre educarea unui specialist). În baza acestor standarde pot fi create nişte criterii de evaluare.

Consider că standardele educaționale ar trebui elaborate în urma studierii pieței de muncă, a cerințelor sociale, deci să se efectueze o cercetare în perspectivă şi doar reieşind din aceste norme să fie conceput curriculumul.

Vl. Guțu: Ideal ar fi să fie anume aşa, dar în situația creată am fost nevoiți să pornim de la curriculum. De ce totuşi universitățile au probleme cu standardele profesionale şi educaționale? Pentru că nu sînt introduse principiile curriculare şi pentru învățământul superior. În cel preuniversitar situația deja s-a conturat deoarece, teoretic, dispunem de standarde: această funcție este îndeplinită de Curriculumului de bază. Deşi astăzi putem avea şi unele rezerve față de curriculum, acum 6-7 ani acesta a constituit un mare pas înainte.

A. Raileanu: Dacă simplificăm lucrurile, avem o singură finalitate dictată de societate, care ne impune anumite valori ce urmează a fi neapărat cultivate. Proiectăm un ideal care va fi consfințit în documente şi stabilim mecanismele de realizare a acestuia, deci se concretizează direcțiile principale. Dacă le conştientizăm cu toții, atunci vom reuşi. Realitatea însă arată că noi nu le înțegem pe deplin. Avem obiective majore, deci fiecare activitate ar trebui să-şi atingă „ținta". Nu este un lucru uşor de realizat. Din aceste considerente, există multiple obiective mai restrînse din care decurg obiectivele specifice. Mă întreb: dacă sînt stabilite atîtea obiective, mai avem nevoie şi de standarde?

Vl. Guţu: Tradiţional, vedem finalitatea doar la disciplina concretă. Putem oare crea în instituţie un anturaj educaţional benefic fără o cunoaştere şi conştientizare a idealului? Dacă-i întrebăm pe profesorii universitari din alte ţări care sînt finalităţile educaţionale, ei răspund imediat, fără să ezite. Dacă-i întrebăm care sînt cerinţele, finalităţile la o disciplină anume, ei răspund că acest lucru este menţionat în curriculum. Profesorul creează ştiind care este finalitatea, iar la noi situaţia e tocmai inversă.

Vl. Pâslaru: Privitor la structura finalităţilor, consider că este cazul să începem discuţia de la idealul educaţional, pe care-l putem numi şi naţional. Fiecare naţiune, fiecare ţară are un ideal şi elaborează continuu un ideal educaţional. Cineva spunea că acesta reprezintă o proiecţie a viitorului asupra prezentului. Idealul educaţional al unui popor este, de fapt, înţelegerea pe care o are acesta despre felul cum urmează a fi educaţi copiii, tinerii acestei naţiuni. Cum ne imaginăm noi că ar trebui să fie instruiţi copiii? Cum trebuie să fie formaţi studenţii? Or, aceasta ţine de doctrina politică a educaţiei. Statul nostru deocamdată nu a emis un document în acest sens. Experţii internaţionali afirmă că, în ceea ce priveşte reforma învăţămîntului, în special evaluarea şi implementarea curriculumului, Moldova se află pe primul loc printre ţările ex-sovietice. Dar acest lucru a fost posibil nu datorită unei politici educaţionale înţelepte, ci prin sacrificiul intelectualităţii pedagogice.

Avem un ideal educaţional şi intelectualitatea pedagogică, mai ales cea angajată nemijlocit în elaborarea documentelor învăţămîntului, are o anumită poziţie privitor la cum ar trebui să fie educaţia la noi în ţară. Şi, de fapt, o şi realizează. În învăţămîntul preuniversitar, după cum afirmă specialiştii străini în domeniul reformei (Roegiers), s-au înfăptuit deja multe schimbări. Dacă se implementează curriculumul, dacă se elaborează şi se folosesc noi manuale, dacă formarea cadrelor didactice este prevăzută în aşa mod ca acestea să poată lucra cu curriculumul şi să realizeze evaluarea în conformitate cu noul concept, atunci reforma s-a produs.

Din păcate, aceste acţiuni nu s-au efectuat şi la nivel universitar, în special, în învăţămîntul pedagogic. Am participat la un proiect, încercînd să formulăm nişte repere pentru un curriculum psihopedagogic universitar. Am indicat două aspecte pe care urmează să se întemeieze învăţămîntul psihopedagogic preuniversitar. În primul rînd, *metaeducaţia* (idealul societăţii despre educaţie) şi valorile pe care se sprijină educaţia, inclusiv cele de formare a cadrelor didactice la facultate şi, în al doilea rînd, *psihopedagogia*, constituită şi ea din mai multe componente.

Educaţia este un fenomen foarte complex, adică angajează, practic, toţi factorii vieţii. Este necesar să



conştientizăm în continuare că ceea ce facem este bine şi să sensibilizăm societatea.

G.Palade: Un sistem de învăţămînt eficient înseamnă şi o societate prosperă. Dacă afirmăm că îl avem, atunci de ce societatea noastră degradează? Semnifică aceasta că aportul învăţămîntului este mic, că deocamdată nu am atins finalităţile spre care tindem şi că avem încă mult pînă acolo, chiar dacă procesul a demarat.

Vl. Pâslaru: În general, totul trebuie evaluat după produsul acestui sistem. Dacă îi evaluăm pe elevii noştri care au susţinut BAC-ul, pe cei după cl. a IX-a, absolvenţii universităţilor şi colegiilor şi îi comparăm cu alţii, cîţi dintre ei răspund cel puţin la două rigori: profesionalismul şi capacitatea de inserţie, de adaptare? Majoritatea. Dacă e aşa, atunci, spre deosebire de ceea ce am avut înainte, învăţămîntul nostru e modern.

Vl.Guţu: Sub egida Consiliului Europei a fost efectuată o cercetare privind tineretul din fostele republici şi ţări socialiste, care cuprinde un capitol despre moldoveni. Învăţămîntul nostru de astăzi formează specialişti bine pregătiţi şi de înaltă competenţă care se adaptează şi se integrează foarte bine în sistemele stabile, dar nu şi în cele nestabile. De aici reiese că ar fi oportun să schimbăm ceva în formarea profesională.

Anterior tinerii specialişti erau repartizaţi la locurile lor de muncă unde continuau să-şi ridice nivelul de profesionalism. Situaţia însă s-a schimbat. Proprietarul are nevoie de specialist astăzi şi nu peste doi ani, deoarece îşi doreşte profit. Din aceste considerente instituţiile de învăţămînt trebuie să pregătească cadre de cea mai înaltă calificare.

Aş mai avea o completare: reforma învăţămîntului trebuie înţeleasă ca un proces continuu. Am realizat o treaptă în condiţii critice. Am făcut mai mult decît s-ar fi putut, fapt confirmat şi de experţii străini. Acum, în aşa-zisa reformă permanentă, ar fi indicat să acordăm mai multă atenţie calităţii. Inovaţia şi tradiţia trebuie să meargă pe aceeaşi cale, astfel nu vom neglija nici experienţa pozitivă din trecut.

S. Lîsenco: Am auzit aici multe idei, dar am reținut-o, în special, pe cea expusă de dl Baciu despre produs. Dacă executăm un produs, atunci acesta este făcut pentru cineva. Reiese că atît producătorul cît şi consumatorul urmează să stabilească anumite standarde. Apare întrebarea: care standarde sînt mai presus – cele ale consumatorului sau cele ale producătorului?

S. Baciu: Ale consumatorului, evident. Şi tocmai din aceste considerente este necesar să studiem piața.

Vl. Guțu: Astăzi produsul trebuie abordat din două perspective: produsul propriu-zis şi produsul ca proces. În opinia mea, important este procesul, calea spre produs.

Vl. Pâslaru: Aş vrea să fac o precizare vizavi de produs: dacă ne vom conduce strict de piață, evaluînd produsul învățămîntului prin cerințele acesteia, vom porni pe o cale greşită, fiindcă învățămîntul formează oameni, formează profesionişti. Or, această formare trebuie să anticipeze ziua de azi, ceea ce înseamnă că, de regulă, puține persoane sînt capabile să evalueze corect produsul. Dacă vom încerca să efectuăm un sondaj, îmi este teamă că va prevala o apreciere incompetentă a realității sau se vor trasa nişte obiective imposibil de a fi obținute prin învățămînt. Învățămîntul trebuie să anticipeze şi societatea, şi opinia publică.

E. Muraru: În literatura de specialitate, atunci cînd se discută despre standarde, se au în vedere cîteva tipuri:

- standarde de intrare;
- standarde de formare;
- standarde de ieşire.

Ar fi oportun ca toate acestea, raportate la treptele de învățămînt, să fie corelate. Se reformează, cu succes, de exemplu, învățămîntul preuniversitar, dar atunci cînd elevul se prezintă la noi pentru examinare, i se impun rigorile standardului de intrare pentru învățămîntul universitar şi acesta nu se încadrează.

S. Baciu: Standardul de ieşire din liceu trebuie să echivaleze cu cel de intrare la universitate. Acestea însă deocamdată nu sînt elaborate. Am conlucrat cu mulți profesori din colegii, instituții care presupun o simbioză foarte interesantă dintre învățămîntul universitar şi cel preuniversitar. Întrebîndu-i: Care este produsul final al activității Dvs.? Care sînt competențele pentru un specialist pe care-l produceți?, am constatat că aceştia nu cunosc finalitatea; fiecare îşi predă ora şi atît.

Vl.Guțu: Vreau să demonstrez, prin exemplul ce urmează, cum şi-a elaborat standardele educaționale o țară dezvoltată. Au fost întruniți 500 dintre cei mai buni specialişti în domeniu, care au fost rugați să noteze cîte 20 de competențe necesare meseriei. Un grup a analizat răspunsurile, le-a sistematizat, apoi le-a publicat, declarîndu-le standarde. Desigur, pe parcurs ele se completează, se revizuiesc, dar acesta a fost principiul de elaborare. Occidentalii, în acest sens, au următoarea viziune: standardul trebuie să fie flexibil, dinamic şi stabil pentru o anumită perioadă de timp.

L. Sclifos: Discutăm foarte mult despre finalități. Vom putea însă asigura funcționalitatea lor sau a standardelor?

I.Mărgineanu: Pentru conturarea finalităților e nevoie să conştientizăm idealul educațional. Consider că ar trebui revizuită ponderea şcolii şi a familiei în acest proces. Pledăm pentru schimbarea accentului pe educația în familie, pentru o revenire la valorile autentice ale acesteia.

S. Lîsenco: În urma acestui dialog, personal am ajuns la concluzia că avem nevoie de standarde şi că ele ar trebui să corespundă intereselor societății. Au rămas însă cîteva întrebări neelucidate: cine le va elabora şi cum? Au fost expuse diverse opinii în acest sens: să se preia experiența altor state, să fie antrenați specialişti care le vor concepe în comun etc. Într-adevăr este ceva plauzibil, întrucît avem specialişti foarte bine pregătiți care percep prin standarde acea informație pe care o posedă şi pe care ar dori, în mod automat, s-o transmită şi generației în creştere. Dar realitatea ne-a demonstrat de nenumărate ori, că multe conținuturi sînt învechite şi nu folosesc la nimic. Din aceste considerente, mă întreb dacă nu ar exista un anumit risc, acordîndu-le posibilitatea specialiştilor să elaboreze aceste standarde. Însă, din alt punct de vedere, îmi dau bine seama că nu putem renunța la experiența şi la cunoştințele acestora. De aceea, sînt de părerea că unilateralitatea specialiştilor trebuie compensată, într-un fel sau altul, prin invitarea unor experți din alte domenii de activitate pentru a avea o imagine de ansamblu.

N. Cristea: Desigur, n-am reuşit să abordăm în cadrul acestei mese rotunde toate aspectele ce țin de finalitățile educaționale. Dar putem afirma cu certitudine că lipsa de ideal educațional ar echivala cu lipsa de progres, ar însemna plafonare şi stagnare. Prezența acestuia însă îi oferă omului optimism, dinamism şi încredere în propriile forțe. Sîntem în stare să educăm o personalitate creativă, integră, capabilă să se adapteze uşor la schimbările din societatea noastră.

Ținem să vă mulțumim tuturor pentru participare activă, pentru faptul că ne-ați ajutat să aducem lumină într-un subiect atît de complex.

Consemnare: Dan **Bogdea**, Victor **Koroli**
16 noiembrie 2001, CE PRO DIDACTICA

Instruirea computerizată şi procesul instructiv-educativ din republică



Tudor **BOUNEGRU**

În ţările dezvoltate instruirea asistată de calculator se aplică mai bine de 40 de ani. Actualmente există o gamă variată de programe computerizate care asigură un proces de predare-învăţare-evaluare de calitate, fără implicarea nemijlocită a cadrului didactic. Chiar şi în instituţiile educaţionale unde se practică învăţământul tradiţional (asistată de profesor), programele computerizate de instruire au o largă răspîndire, fie prin utilizarea lor de elevi şi studenţi în afara orelor de studii pentru autoinstruire, fie în cadrul lecţiilor pentru evaluarea cunoştinţelor sau la efectuarea lucrărilor de laborator.

În ultimul timp în mai multe ţări au fost înfiinţate instituţii de învăţămînt la distanţă, în care se aplică în exclusivitate o instruire asistată de calculator.

Din an în an procesul de implementare a acestei metode didactice se intensifică şi se diversifică. Astfel, statului i se deschide o nouă perspectivă de a rezolva problema asigurării societăţii cu cadre bine pregătite; profesorii au prilejul de a ridica eficienţa instruirii; cei educaţi beneficiază de ocazia de a acumula un volum mai mare de cunoştinţe cu cheltuieli minime de forţe intelectuale şi timp.

Pentru a aplica instruirea asistată de calculator, sînt necesare următoarele condiţii:

1) Populaţia şi instituţiile de învăţămînt să fie asigurate cu tehnică de calcul şi programe educaţionale computerizate.
2) Să fie instituit un cadru organizatoric corespunzător.
3) Să existe un cadru motivaţional.

Începînd cu anul 1998, şcolile de cultură generală, gimnaziile, liceele, colegiile, institutele şi universităţile care ţineau de Ministerul Educaţiei şi Ştiinţei au fost dotate cu cîte un set de 10 computere moderne de tipul Hewlett Packard. Dar multe instituţii de învăţămînt din republică şi-au procurat tehnică de calcul cu forţe proprii.

Situaţia lasă de dorit la capitolul asigurării cu soft educaţional naţional. În anul 1998 au fost distribuite şi cîteva programe computerizate la fizică, limba engleză, biologie şi geometrie. Acestea cuprindeau doar unele compartimente ale disciplinelor enumerate şi nu puteau realiza un proces instructiv-educativ integru. Doar programele din Complexul Chimia includeau în totalitate obiectul studiat, ele însă au pătruns în instituţiile de învăţămînt din republică în mod sporadic.

Piaţa softului educaţional din republică dispune şi de programe computerizate de instruire în engleză, franceză etc., utilizarea lor în procesul de învăţare este însă dificilă din cauza slabei cunoaşteri de către copii a limbilor străine, pe de o parte, şi necorespunderii conţinutului acestora Curriculumului Naţional, pe de altă parte.

Dacă ne referim la cadrul organizaţional privind implementarea instruirii asistate de calculator, putem constata că acesta practic lipseşte. Ministerul Învăţămîntului, dotînd şcolile cu tehnică de calcul, şi-a considerat misiunea împlinită, uitînd de asigurarea lor cu soft educaţional (nu vom lua în consideraţie alocaţiile insuficiente ale statului pentru elaborarea softului educaţional naţional care, spre exemplu, în anul 2001, au constituit 6000 de lei, la destinaţie ajungînd doar 3000 de lei).

Cît priveşte cadrul motivaţional, situaţia este foarte confuză. Aparent, procesul educaţional din republică nu are nevoie de instruirea computerizată. Nici instruirea computerizată, în forma existentă la zi, nu poate fi încadrată în acest proces. Să explicăm acest aspect.

În republică se practică un învăţămînt preponderent informativ, bazat pe acumulare de cunoştinţe, unde în prim plan se află lecţia şi prelegerea. În rol de comunicator de informaţie calculatorul electronic este net inferior profesorului. La examene, elevilor şi studenţilor li se solicită doar să reproducă cele asimilate, din care cauză aceştia nu sînt interesaţi de utilizarea individuală a programelor computerizate de instruire orientate, în mare, spre formarea cunoştinţelor aplicative.

Cu totul alta ar fi situaţia dacă învăţămîntul din republică ar purta un caracter formativ (ca în Occident), în cadrul căruia profesorul apare în calitate de formator al cunoştinţelor. Prelegerile sînt mai puţin importante, prioritatea revenindu-le diverselor ore practice (work shop-uri, dispute, seminarii etc.), unde elevii şi studenţii obţin cunoştinţe aplicative pe baza informaţiei acumulate de sine stătător sau la lecţii. Cele mai eficiente activităţi didactice sînt acelea care se



desfăşoară în grupuri mici sau individual. Într-un proces instructiv-educativ de acest tip calculatorul se încadrează de minune. Profesorului nu-i este teamă că va fi substituit de maşina electronică, din contra, el poate crea programe educaţionale computerizate care să exercite o activitate didactică. Astfel, cadrul didactic devine mai mult un manager al formării cunoştinţelor la elevi şi studenţi.

Este regretabil faptul că aplicăm un model de instruire informativ care s-a compromis. Mai mult ca atît, îl dezvoltăm în continuare, complicînd programele educaţionale şi conţinuturile studiate, reducînd numărul orelor practice şi mărindu-l pe cel al prelegerilor. Este greu de enumerat disciplinele, a căror studiere se bazează doar pe prelegeri. Ca rezultat al unei astfel de politici educaţionale, elevii şi studenţii noştri reproduc cu greu conţinuturile studiate, posedă cunoştinţe aplicative ce lasă de dorit. În plus, ele sînt învechite din cauza rămînerii noastre în urmă faţă de ţările dezvoltate în planul cercetărilor ştiinţifice şi tehnologice.

Cu astfel de cunoştinţe este foarte dificil să activezi în noile condiţii economice unde sînt necesare cunoştinţe din cele mai avansate în toate domeniile ştiinţei.

După cum vedem, s-a format un cerc vicios:

a) elevii şi studenţii noştri nu sînt motivaţi pentru a învăţa, deoarece cunoştinţele acumulate nu le garantează un loc de muncă şi un nivel de trai mai bun;
b) salariile mici şi atitudinea necorespunzătoare a statului şi a societăţii faţă de profesori nu-i motivează să-şi exercite conştiincios atribuţiile;
c) statul nu poate aloca mai mulţi bani pentru învăţămînt, reieşind din starea economiei naţionale.

Depăşirea crizei economice în care se află Republica Moldova poate fi realizată doar concomitent cu modernizarea sistemului instructiv-educativ, prin trecerea la un învăţămînt formativ la toate nivelurile, prin asigurarea unui cadru motivaţional adecvat la elevi şi studenţi. Doar în asemenea condiţii tehnica de calcul procurată în scopuri educaţionale va fi utilizată cu adevărat eficient.

Practica de elaborare şi utilizare a programelor computerizate de instruire, acumulată pe parcursul celor 20 de ani de activitate a Laboratorului *Sisteme de instruire asistate de calculator* al Universităţii de Stat din Moldova a fost expusă în lucrarea metodică ***Instruirea computerizată.*** Am creat, de asemenea, un CD educaţional ce conţine peste 100 de programe computerizate de instruire, care vor ajunge în curînd în instituţiile de învăţămînt din republică. Credem că aceste materiale didactice vor fi utile, în primul rînd, profesorilor entuziaşti care, indiferent de condiţiile sociale şi economice, au muncit şi continuă să muncească cu abnegaţie la formarea unor generaţii culte şi bine instruite. Ei vor fi printre primii pedagogi ce vor încerca să implementeze aceste inovaţii, vor elabora propriile programe computerizate de instruire şi vor dezvolta în continuare această metodă didactică promiţătoare.

Contăm mult pe elevii şi studenţii care, prin nestăvilita lor sete de cunoaştere şi prin magia pe care o exercită asupra lor calculatorul electronic, vor utiliza programele computerizate din acest CD. Unii dintre ei vor fi atraşi de jocurile didactice (peste 20 de jocuri computerizate la matematică, fizică, chimie, biologie, geografie, limba română, limbile moderne, istorie) pentru a-şi forma abilităţi la nivel aplicativ; alţii – de programele prin intermediul cărora vor învăţa să rezolve probleme şi exerciţii, să scrie ecuaţii ale reacţiilor chimice şi să-şi formeze deprinderi şi aptitudini de a opera cu informaţia acumulată anterior. Vor fi şi elevi, care vor dori să creeze ei înşişi. Pentru aceştea deocamdată a fost realizat un singur program (primul, dar nu şi ultimul) – un Constructor la Electrofizică, cu ajutorul căruia pot fi alcătuite diferite circuite electrice.

CD-ul conţine, de asemenea, două programe computerizate de evaluare a cunoştinţelor pentru studenţii Facultăţii de Chimie a USM. Metodologia de evaluare prezentată poate servi drept model la realizarea unor programe similare şi pentru alte discipline. Aplicarea lor în procesul de instruire, în locul lucrărilor de control, i-ar scuti pe profesori de un lucru de rutină – verificarea şi notarea acestora. Vă asigurăm că în ipostaza dată calculatorul electronic va realiza sarcinile educaţionale nu mai rău decît profesorul.

Pentru ca această metodă didactică să se înscrie firesc în procesul instructiv-educativ din republică, este necesară introducerea în masă a instruirii computerizate, fapt ce poate fi realizat doar după implementarea unui învăţămînt formativ.

Calitatea educației cognitive – noi perspective



Gheorghe **ŞALARU**

Problemele educației constituie una dintre preocupările societății noastre.

Pedagogia poate răspunde la întrebarea în ce mod poate fi păstrat, transformat şi transmis nivelul atins al cunoştinţelor – moment ce provoacă o serie de divergenţe şi suspiciuni. De exemplu, cînd încercăm să comunicăm anumite cunoştinţe sau reprezentări, ne dăm bine seama că aceasta constituie o sarcină dificilă din punctul de vedere al asimilării. Este necesar să depunem mari eforturi de ordin epistemologic, să acordăm cunoştinţelor forme şi structuri inedite, încît ele, prin intermediul noilor conţinuturi, să fie acceptate, asimilate şi comunicate generaţiilor viitoare. De aceea, pedagogia serveşte drept mecanism de dezvoltare atît a cunoştinţelor propriu-zise cît şi a reprezentărilor omului despre lumea înconjurătoare. Nu în zadar Comenius susţinea că, de fapt, copiii le impun părinţilor anumite reguli şi norme. Rareori ne gîndim la lucrurile pe care le înfăptuim şi nu încercăm să răspundem la întrebarea de ce trăim în aşa mod şi nu altfel. Însă atunci cînd venim în contact cu elevii, dorind să reuşim a le transmite ceea ce ne-am propus, sîntem „obligaţi" să medităm: de ce acţionăm aşa şi nu altfel? Astfel se solicită elaborarea principiilor şi normelor.

Să reflectăm puţin asupra acestor criterii, reguli, cerinţe, elaborate de Adulţi pentru Copii. Conform principiului *să ştim tot despre toate*, cunoştinţele acumulate pe parcursul secolelor urmează să fie transmise copilului. Desigur (în sensul îngust al cuvîntului *transmitere*), şcoala tradiţională a constituit într-adevăr o performanţă, formînd sute de savanţi sau pur şi simplu oameni cărturari. Atunci ce ne suscită îndoieli? Faptul că transmiterea informaţiei presupune, în esenţă, transmiterea unor cunoştinţe ce aparţin altor persoane: idei, opinii, concluzii, gînduri, expresii, cuvinte. Acestea se sedimentează în memoria noastră (tot mai profund) pînă cînd se formează o „sită" (concepţiile noastre despre lume), prin care se cerne „făina" (noile idei, opinii, informaţii), iar în funcţie de mărimea „ochiului de sită", o acceptăm sau o aruncăm la „tărîţe". Astfel credem noi că gîndim. Pe cînd gîndirea, înţelegerea nu înseamnă a găsi reflecţii, poziţii comune, ci a aprofunda, a extinde propriile atitudini şi opinii. Desigur, a avea răspunsuri gata pentru orice întrebare este cu mult **mai comod**, **mai sigur** decît să pui la îndoială ceea cu ce te-ai obişnuit, să priveşti lumea din diferite unghiuri de vedere.

În prezent, pedagogia trece printr-o criză profundă legată în mare măsură de cea a filozofiei, orientării ontologice, religiilor, statului. Dispar punctele de referinţă pentru întrebarea „Cum trebuie să trăieşti în ziua de astăzi?". Pedagogia îşi pierde coordonatele din vechiul sistem de referinţe şi, o dată cu aceasta, îşi pierde „conţinutul". La ordinea de zi apare întrebarea „Cum ar trebui noi, cetăţenii sec. XXI, să-i învăţăm pe copiii noştri?" Dacă noi, Adulţii, nu ştim ce vrem şi cum trebuie să trăim, poate nu ştim nici ce urmează să-i învăţăm pe Copii? Evident, răspunsuri adecvate acestei provocări nu sînt uşor de formulat.

Actualmente, în şcoala tradiţională cunoştinţele se evaluează prin teste, examene. Capacitatea de a aplica diferite formule şi reguli vine în detrimentul celei de a identifica problema şi a o rezolva pro-activ, propunînd alternative şi soluţii nestandard. Cunoştinţele, în general, sînt concepute ca „sumă a tot ce a acumulat omenirea pînă în prezent" şi nu contează dacă ele nu pot fi asimilate de copil sau dacă majoritatea lor nu vor fi solicitate în practica cotidiană. Nu este luat în considerare nici argumentul că volumul informaţiei creşte vertiginos şi că în următorii 15 ani se va dubla, iar o bună parte din cunoştinţele de astăzi nu vor mai fi valabile. „Important" este ca elevul nostru **să cunoască**, nu este clar însă de ce se fac asemenea eforturi?

În Curriculumul Naţional, alături de cunoştinţele ce urmează a fi asimilate de elev, un loc aparte îi revine capacităţii acestuia de a *învăţa să înveţe*, care cuprinde două componente: *acţiuni reflexive* şi *acţiuni de cercetare*.

Acţiunile reflexive vin să identifice problemele pentru a căror soluţionare nu avem cunoştinţele, abilităţile necesare şi răspund la întrebarea „Ce să învăţăm?". Graţie acestor acţiuni devine sesizabil nivelul incompetenţelor personale. Problema "Ce să învăţăm?" evocă construcţia cunoaşterii individuale şi constituie temelia structurării personalităţii.

Acţiunile de cercetare sînt indicate pentru achiziţionarea cunoştinţelor, abilităţilor şi răspund la întrebarea „Cum ar trebui să învăţăm?". Procesarea, transformarea informaţiei în cunoştinţe – teorii, noţiuni, principii, abilităţi intelectuale – cuprinde o parte însemnată din efortul elevilor.



Cum am putea ieşi din limitele propriei incompetenţe? Doar de sine stătător. Este oportun ca elevul să elaboreze independent o nouă modalitate de soluţionare a problemei, să fie creativ, să cerceteze, să experimenteze, să caute şi să găsească informaţiile necesare din diferite surse (biblioteci, Internet), să apeleze la persoane avizate şi experţi etc. Prioritate se acordă dezvoltării proceselor cognitive: inovaţie şi găsire de alternative; redescoperire şi generare a noului; originalitate şi invenţie; aplicare şi construcţie de scheme mentale proprii; capacitatea de investigare şi analiză critică; capacitatea de învăţare într-o formă autonomă, într-un stil propriu.

Important este, în primul rînd, ca abilităţile obţinute să nu rămînă nevalorificate şi, în al doilea rînd, să le acordăm şanse de schimbare Copiilor şi Adulţilor din toate mediile (chiar şi celor cu deficienţe). Dezvoltarea unor asemenea competenţe intelectuale tinde să devină obiectivul prioritar al învăţămîntului la acest început de secol. Este vorba de aşa-numita "educaţie cognitivă", instituţionalizată în multe ţări europene şi în SUA, care implică reînnoirea teoriei şi practicii instructive. În acest sens, apare necesitatea de a pune în acţiune, la toate nivelurile, nu numai capetele luminate, dar şi mîinile abile, bine exersate; de a invoca şi cunoştinţe, şi abilităţi, şi atitudini. În contextul şcolii tradiţionale şi celei a sec. XXI, să ne amintim împreună cu Michel Serres de pantoful Cenuşăresei: *„un pantof de sticlă, constant şi rigid, ar dori un concept fix şi riguros, valabil pentru o lume stabilă: măsura justă a unui picior care nu ştie, nu merge, nu aleargă, nici nu valsează*".

André de Perreti ne sugerează că *„descoperirea pentru fiecare picior a pantofului de blană înseamnă simbolic să dai fiecăruia, într-un mediu măsurat variabil, evoluţia care transformă o cenuşăreasă în prinţesă..."*. Trebuie să ştim „să luăm măsura piciorului", deci să dezvoltăm ceea ce poate fi diferenţiat în raport cu indivizii, ale căror deosebiri pot deveni complementare sau anevoioase, să ne detaşăm în aşa fel de amintirile triste de identificare a tot şi a tuturor şi să amplificăm şansele învăţămîntului în diversificarea lui progresivă.

Şcoala tradiţională a fost centrată, în mare, nu numai pe cunoştinţe, conţinuturi, dar şi pe educator. Pedagogul nu negocia cu elevul obiectivele şi referinţele cognitive ca activităţi practice. Era obligatorie asigurarea unei acumulări de cunoştinţe, transmise prin antrenament şi repetări (adesea inutile), metodele didactice fiind determinate de conţinuturi, manuale şi profesor.

Astăzi învăţătorului i se solicită centrarea pe elevi, invitîndu-i să coopereze pentru a defini anumite obiective, pentru a alege anumite conţinuturi, pentru a utiliza anumite tehnici de lucru etc. Şcoala ar trebui să constituie modelul unei societăţi civile, în care sînt garantate şi funcţionale: dreptul copilului la autodeterminare, dreptul de a alege valori ce ar contribui la conlucrare şi colaborare, bazate pe dezvoltarea personalităţii. Profesorul este cel care *învaţă cum să înveţi*. Asemeni unui antrenor, el nu „aleargă" alături de discipolul său, dar îl „ajută", îl consultă în parcurgerea cu succes a traseului propus. Importantă este efectuarea lucrului în comun, ca rezultat al unei înţelegeri, sub forma unui contract social între Adulţi şi Copii. Contractul social, în cazul de faţă, nu este un termen juridic, ci un mijloc de cooperare între şcoală şi stat, şcoală şi comunitate, şcoală şi elevi. Deciziile elaborate în domeniul politicii educaţionale urmează a fi realizate în baza acestuia.

Noile exigenţe şi modificările survenite în ultima vreme trezesc speranţă, dar şi frică, dau naştere sentimentelor şi emoţiilor. Ambivalenţa schimbării provoacă teama de necunoscut, produce distorsiuni. Ea însă poate fi şi benefică, dacă este planificată şi negociată, dacă sînt prezente ambele personaje: Adultul şi Copilul.

La început de sec. XXI ar fi binevenit să promovăm o pedagogie a valorilor şi relaţiilor, a cooperării şi competiţiei, a asumării rolurilor şi negocierii, a varietăţii de stiluri şi colaborării şi atunci cînd noi, Adulţii, vom medita la binele Copiilor, să ne amintim de versurile lui Kahlil Gibran:

Copiii voştri nu-s copiii voştri
Ei sînt fii şi fiice ale vieţii
Ei au venit prin intermediul vostru
Dar nu de la voi
Şi cu toate că sînt cu voi
Nu vă aparţin
Puteţi să le daţi dragostea voastră,
dar nu şi gîndurile
Pentru că ei au gîndurile lor
Puteţi să le daţi acoperiş corpurilor,
dar nu şi sufletelor
Pentru că sufletele lor trăiesc în
casa de mîine care n-o puteţi
vizita nici în vis.
Vă puteţi strădui să fiţi ca ei
Dar nu încercaţi să-i faceţi ca voi,
pentru că viaţa nu se întoarce înapoi şi
nu se reţine în ziua de ieri.

A fi pedagog nu e numai o profesie, e şi vocaţie...



Ecaterina **ŞOITU**

„Corpul e creat de părinţi, sufletul e modelat de educatori”.

/proverb mongol/

Problema competenţei profesorului pentru munca instructiv-educativă a suscitat şi continuă să suscite interesul cercetătorilor, acordîndu-se o atenţie predilectă componentelor structurale, modului în care se articulează cerinţele de rol specific profesiunii didactice cu trăsăturile de personalitate ale celor ce o exercită.

Pedagogul care consideră că poate să-şi îndeplinească misiunea doar prin acumularea unor cunoştinţe se înşeală: el este dator, înainte de toate, să-şi creeze anumite predispoziţii de ordin moral, pentru ca expresia „Copilul, fiinţa divină, dar neînţeleasă” să rămînă în umbră.

Un model solicitat profesorului de astăzi conţine: bunătate şi caritate, autoexaminare, renunţare la autoritarism etc. Cadrul didactic trebuie să fie ferm convins de faptul că elevul îşi va manifesta capacităţile graţie efortului pe care îl va depune; să nu-şi zdruncine credinţa privind nivelul de pregătire pe care-l poate atinge copilul şi că acesta îşi va demonstra adevărata natură doar atunci cînd va îndeplini o muncă după placul său.

Numele şi îndeletnicirea generează încredere, o încredere fără margini faţă de profesor atît din partea elevilor, cît şi din cea a părinţilor.

Profesorul este obligat să aibă demnitate şi să fie modest; să nu se limiteze la obţinerea unor rezultate eficiente cu elevii buni, dar să le acorde ajutor şi copiilor dificili, utilizînd variate forme de educaţie.

Pedagogul este asemeni unui grădinar şi unui chirurg: chirurg – fiindcă este dator să elimine concepţiile greşite din suflet; grădinar – fiindcă este dator să sădească minunatele flori ale omeniei. Omul care şi-a ales această meserie este obligat să se autoverifice prin prisma celor mai înalte criterii; slăbiciunile ce le sînt iertate celorlalţi în cazul acesta devin inadmisibile. Or, a fi pedagog nu e numai o profesie, e şi vocaţie...

Această meserie nobilă a presupus întotdeauna o mare doză de curaj şi astăzi, poate mai mult ca oricînd, avem nevoie de o asemenea calitate.

Pedagogul trebuie să fie o persoană capabilă să protejeze elevii de stări de inhibiţie psihică, de momente de incertitudine, de indispoziţii prin modelarea profilului etico-moral al acestora şi prin formarea unei personalităţi cu caracter ferm, interese diverse, cultură înaltă şi aspiraţii nobile.

Oriunde s-ar afla, oricare i-ar fi starea sufletească, profesorul este obligat să rămînă un exemplu de comportament civic.

Pentru viaţa morală a omului libertatea este necesară în aceeaşi măsură ca şi oxigenul pentru cea fizică. Dar aşa cum oxigenul din aer, separat de azot, ne-ar mistui plămînii, la fel şi libertatea separată de activitate şi responsabilitate îl ruinează pe om din punct de vedere moral.

Profesorul e purtător al moralităţii în sensul cel mai înalt; fără exemplu propriu cuvintele devin gratuite, iar faptele care vin în contradicţie cu vorbele diminuează nu numai autoritatea lui, ci şi a întregului corp didactic...

De cîte ori pe noi, pedagogii, ne supără impulsivitatea şi agresivitatea elevilor, depresiile, dezechilibrul lor psihic ori timiditatea, ţinuta abătută, schimbarea bruscă a stării de spirit. Să nu ne indignăm – toate aceste manifestări infantile constituie amprente ale vieţii sociale care, de multe ori, mutilează sufletul copilului.

Să nu uităm esenţialul: activitatea noastră implică influenţa personalităţii asupra altei personalităţi. Într-un cuvînt, munca pedagogului este mereu încordată şi doar sufletul mărinimos, sentimentul de profundă compasiune faţă de copil o poate înnobila, oferind posterităţii frumoasele roade ale educaţiei...

Şi ar fi bine, dacă fiecărui profesor i s-ar potrivi acele cuvinte dulci, rostite de Otilia Onţa, elevă în cl.a X-a la Liceul „Gheorghe Asachi”, în ajun de Ziua Profesorului:

„Prin chipurile lor senine ei se aseamănă cu sfinţii zugrăviţi pe icoane, căci dragostea faţă de copii, faţă de frumos i-a înnobilat.

Profesorii sînt înzestraţi cu o bogăţie spirituală neobişnuită, iar devotamentul faţă de noi apare ca singura coordonată a existenţei lor.

Profesorii constituie vatra de spiritualitate a unei societăţi”.



Finalitățile instruirii la Istorie



Valentina **HAHEU**

Oamenii sînt în drept de a cunoaşte trecutul. Istoria a fost şi probabil va fi un subiect larg disputat în societate, de la cei ce neagă importanța ei pînă la apologeții care văd în ea un instrument perfect de educație a generațiilor în creştere. Dorim însă să scoatem în evidență întreaga semnificație a cuvîntului *Istorie,* mai ales atunci cînd ne referim la finalitățile instruirii la disciplina cu acelaşi nume. Această noțiune are două accepții distincte pe care publicul larg, dar şi unii profesionişti adesea le confundă. Istoria înseamnă deopotrivă ceea ce s-a petrecut cu adevărat şi încercarea de reconstituire a ceea ce a fost, adică discursul despre trecut. În înțelesul general acceptat, istoria apare mai degrabă ca un *discurs despre trecut*. Este o imagine a trecutului, desigur incompletă, iar în manualele şcolare redată uneori mult simplificată şi/sau denaturată (intenționat sau din necunoaştere).

O a doua problemă ar fi subiectivitatea istoriei, adică imposibilitatea omului de a cunoaşte pe deplin trecutul, conform celebrei expresii a lui L. Ranke *„Istoria cum a fost ea cu adevărat”*. Dacă mai adăugăm faptul că istoria este scrisă de oameni (cu calități, dar şi imperfecțiuni, cu pregătire, dar şi cu amprenta perioadei în care trăieşte), atunci vedem că nu putem vorbi despre *o istorie obiectivă*, nu o putem numi istorie, ci *istorii*.

Dat fiind cele expuse mai sus, să ne referim în continuare la *funcția pedagogică a Istoriei.* Din tot ce se cunoaşte despre trecut, din toate realizările ştiinței istorice, pedagogii au selectat cele mai relevante evenimente, procese şi legități pentru a le introduce în programele şi manualele şcolare.

Cu ajutorul istoriei fiecare cetățean îşi conştientizează identitatea, cunoaşte alte culturi şi îşi dezvoltă gîndirea critică. De asemenea, ea poate contribui la crearea unui spirit de toleranță la indivizii unei comunități şi la cetățenii întregii lumi, la dezvoltarea unei atitudini responsabile şi democratice.

Din aceste considerente, este necesar să fim consecvenți în determinarea finalităților instruirii istorice în şcoală. Păşind într-un nou mileniu totuşi nu trebuie să uităm că un obiectiv important al acestei discipline ar fi cunoaşterea patrimoniului cultural național şi universal, aportul fiecărui popor la dezvoltarea umanității.

La originea obiectivelor majore se află următorii factori:

- influența noii metodologii care a schimbat accentele în educația istorică;
- calitatea disciplinei date de a fi una globală şi intermediară (includerea multiculturalității: istoriei mediului, ştiinței, tehnicii etc.).

Obiectivele instruirii istorice în şcoală, raportate la conceptul curricular, pot fi clasificate în trei categorii:

1. **Dezvoltarea personalității** (dobîndirea unor cunoştințe despre trecut constituie un factor absolut necesar pentru formarea unei personalități prin prisma educației umaniste).
2. **Înțelegerea şi dezvoltarea perspectivei istorice** (istoria este o disciplină ştiințifică ce oferă în mod intrinsec cunoştințe şi aptitudini valoroase).
3. **Acceptarea diversității într-o societate democratică** (socializarea, pregătirea pentru statutul de cetățean, percepția istoriei ca un element esențial în atingerea altor scopuri importante ale educației).

Aceste direcții pornesc de la concepția dezvoltării dimensiunii europene a educației, propusă încă în 1989, care avea următoarele obiective:

- să asigure tinerilor cunoştințele, aptitudinile şi atitudinile necesare pentru a face față încercărilor majore ale societății contemporane;
- să pregătească tinerii pentru a fi mai mobili, pentru a trăi şi a munci într-o Europă democratică, multiculturală şi cu o mare diversitate lingvistică;
- să îi facă pe tineri conştienți de moştenirea culturală comună şi de responsabilitățile lor ca europeni.

Termenul „dimensiune europeană” implică *„o cunoaştere a obiceiurilor, a culturii, a limbii şi a situației economice din alte țări europene, dar aspectul crucial este înțelegerea mecanismului prin care toate aceste elemente creează diferite perspective în modul de a-i percepe pe ceilalți europeni şi pe noi înşine”* (J. Ritchie, ***Dimensiunea europeană în schimburile regionale***).

Dacă dorim să educăm persoane cu înaltă conştiință civică, folosirea argumentului istoric în scopuri politice este inadmisibilă. Ca un susținător al demo-

craţiei ne vine în ajutor metodologia istoriei, care încurajează o abordare din mai multe perspective a oricărei teme. Drept o premisă fundamentală a înţelegerii subiectelor istorice îl constituie faptul că informaţia nu trebuie percepută ca atare, ci examinată critic pentru a-i analiza scopul şi mesajul.

În baza celor menţionate, putem deduce următoarele finalităţi ale instruirii istorice:

– conştientizarea prezentului;
– înţelegerea originii problemelor contemporane;
– dezvoltarea sentimentului de apartenenţă la comunitatea locală, regională, europeană, mondială;
– cunoaşterea patrimoniului cultural;
– aplicarea diverselor metodologii de percepere şi interpretare a trecutului;
– trezirea interesului pentru trecutul istoric;
– încurajarea cunoaşterii altor culturi şi civilizaţii;
– înţelegerea multilaterală a faptelor şi proceselor istorice.

Aceste finalităţi le vor ajuta tinerilor să dobîndească abilitatea de a păstra şi a promova democraţia, drepturile omului şi libertăţile fundamentale.

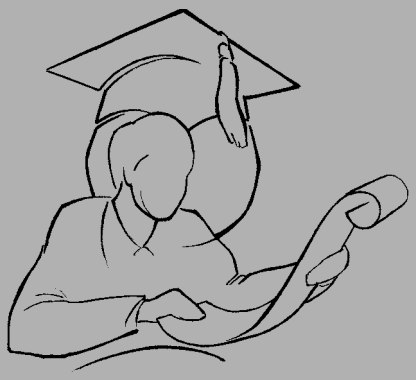
Curriculum Naţional: şapte dimensiuni ale noutăţii

- Plasarea învăţării – ca proces – în centrul demersurilor şcolii (important este nu *ceea ce profesorul a predat, ci ceea ce elevul a învăţat)*
- Orientarea învăţării spre formarea de capacităţi şi atitudini, prin *dezvoltarea competenţelor proprii rezolvării de probleme,* precum şi prin *folosirea strategiilor participative în activitatea didactică*
- *Flexibilizarea ofertei de învăţare venită dinspre şcoală* (structura unui învăţămînt pentru fiecare, deci pentru elevul concret, iar nu a unui învăţămînt uniform şi unic pentru toţi, conceput pentru un elev abstract)
- *Adaptarea conţinuturilor învăţării la realitatea cotidiană,* precum şi la preocupările, interesele şi aptitudinile elevului
- Introducerea unor noi modalităţi de selectare şi de organizare a obiectivelor şi a conţinuturilor, conform principiului *„nu mult, ci bine”*
- Important este nu doar ce anume, dar *cît de bine, cînd* şi *de ce* se învaţă ceea ce se învaţă, precum şi *la ce anume serveşte mai tîrziu ceea ce s-a învăţat în şcoală*
- *Posibilitatea realizării unor parcursuri şcolare individualizate, motivante pentru elevi,* orientate spre inovaţie şi spre împlinire personală
- *Responsabilizarea tuturor agenţilor educaţionali* în vederea proiectării, monitorizării şi evaluării curriculumului

Extras din *„Curriculum Naţional pentru învăţămîntul obligatoriu. Cadru de referinţă”*, *p.14, Bucureşti, 1998*

Prin unirea destinului cu fapta omenească se obţine întotdeauna succesul.

Proverb indian



Turism didactic 2001

Începînd cu data de 30 august 2001, în cadrul Programului Dezvoltare curriculară, în scopul sprijinirii cadrelor didactice şi manageriale în procesul de implementare a curriculumului de liceu, au fost organizate *seminarii cu elemente de training pentru profesorii de liceu cu genericul* **"Recomandări practice pentru implementarea curriculumului de liceu, cu accent pe clasa a XII-a"**, care au cuprins 10 discipline şcolare: limba română, limba franceză, istoria, filozofia, psihologia, geografia, fizica, matematica, chimia şi biologia. În colaborare cu Direcţiile Judeţene de Învăţământ, pînă la 15 noiembrie curent, s-au desfăşurat peste 80 de activităţi de dezvoltare profesională pentru pedagogii din colegiile şi liceele din municipiul Chişinău şi judeţele: Soroca, Bălţi, Chişinău, Lăpuşna, Ungheni, Tighina şi Orhei, la care au participat peste 1000 de cadre didactice.

Fiecare seminar a durat 8 ore academice, grupurile fiind constituite din 16-20 de persoane. La debutul training-urilor, participanţii au completat un chestionar de evaluare a calităţii curriculumului ca document şcolar şi a procesului de implementare a acestuia. Intenţionăm să prezentăm sugestiile de modificare şi îmbunătăţire a curriculumului liceal, într-un raport de sinteză, Ministerului Învăţământului şi Consiliului Naţional pentru Curriculum şi Evaluare.

Conţinuturile abordate au fost selectate cu preponderenţă din clasa a XII-a, incluzînd subiecte ce ţin de obiective, proiectare de scurtă şi lungă durată, evaluare continuă şi sumativă etc. Impactul şi utilitatea acestor activităţi de unicat, prin tematică şi



maniera de abordare, au fost deosebite, fapt confirmat de profesori prin probele de evaluare. Ne-am convins că peste 90 la sută dintre participanţi au reuşit să se clarifice în noutăţile curriculare din ultima clasă de liceu, au primit instrumente concrete de lucru la clasă, precum şi recomandări pentru proiectarea didactică şi pentru evaluarea de la BAC-ul 2002.

Viorica Goraş-Postică,
Coordonator Program *Dezvoltare curriculară*



Conferinţă de presă



La 1 noiembrie 2001, *Centrul Educaţional PRO DIDACTICA* a organizat o conferinţă de presă la care au participat reprezentanţi ai mass media, desfăşurată cu prilejul lansării burselor pentru profesorii de la sate ***Educaţie pentru o societate deschisă*** (ediţia a III-a) şi a site-ului educaţional ***Pro Education.*** Site-ul este un proiect recent al CEPD care oferă noi orizonturi de informare, formare şi dezvoltare pentru profesori, elevi, specialişti, dar şi pentru toţi cei interesaţi de problemele educaţionale. Acesta include ample informaţii din domeniile: *Managementul educaţional, Dezvoltare curriculară, Evaluare, Perfecţionarea cadrelor didactice* etc., şi pune la dispoziţie sistematic cele mai proaspete ştiri educaţionale din republică. Problemele din învăţămînt pot fi dezbătute în cadrul Clubului de discuţii „Forum".

La elaborarea conţinuturilor site-ului şi-au adus contribuţia atît autori autohtoni: formatori, profesori şcolari, cercetători, manageri şcolari, psihologi, profesori universitari etc., cît şi din străinătate – persoane notorii din domeniul educaţional.

În cadrul conferinţei de presă a fost lansat şi concursul pentru jurnaliştii din republică, avînd ca obiectiv sensibilizarea opiniei publice cu privire la problemele stringente din învăţămînt şi oglindirea cît mai amplă a situaţiei din această sferă de activitate.

Ziariştilor li s-a propus să prezinte la concurs materiale la cel puţin două dintre subiectele de mai jos:

- accesul la educaţie;
- statutul profesorului;
- democratizarea învăţămîntului;
- şcoala şi comunitatea;
- calitatea manualelor şcolare;
- utilizarea tehnologiilor informaţionale;
- aspecte de politică educaţională;
- pregătirea cadrelor didactice;
- dezvoltarea profesională a cadrelor didactice.

Materialele vor fi publicate în paginile ziarelor şi revistelor din republică, iar noi, dragi cititori, vă vom informa despre desfăşurarea acestui concurs.

Lilia Stîrcea, Coordonator *Relaţii cu publicul*

Bursele – 2001

Programul *Perfecţionarea cadrelor didactice*, în cadrul căruia se organizează Concursul de Burse ***Educaţia pentru o societate deschisă***, oferă sprijin pentru dezvoltarea continuă a profesorilor din învăţămîntul preuniversitar, contribuind astfel la susţinerea reformei educaţionale din republică.

Din 1999 pînă la momentul actual, de cursurile de perfecţionare au beneficiat 1067 de profesori, iar 452 de persoane au devenit cîştigătoare ale Concursului de Burse.

Actuala ediţie s-a desfăşurat în perioada 15 octombrie -1 decembrie curent. Celor 100 de cîştigători li s-au oferit:

- un program de instruire de 56 de ore academice, dintre care:
  - 36 de ore la *Didactica generală* (subiecte: Finalităţile educaţiei, Operaţionalizarea obiectivelor, Tehnologia didactică, Evaluarea didactică, Proiectarea didactică);
  - 10 ore la *Psihologie* (subiecte: Particularităţile individuale, specifice şi cele de vîrstă ale adolescenţilor; Problemele vîrstei; Prevenirea şi profilaxia traficului cu fiinţe umane);
  - 10 ore de Iniţiere în utilizarea computerului.
- o mapă cu materiale didactice suport;
- carte de specialitate;
- acoperirea cheltuielilor pentru cazare, hrană şi transport.

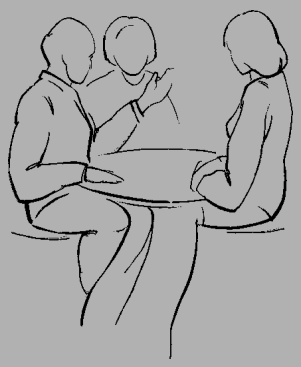
Stagiul de perfecţionare este alcătuit din trei etape: cursurile propriu-zise, urmate de perioada de implementare a achiziţiilor dobîndite în cadrul trainingurilor, după care participanţii se prezintă la activitatea de evaluare a experienţei acumulate.

Activităţile sînt coordonate de formatorii Centrului Educaţional PRO DIDACTICA: profesori universitari şi de liceu, specialişti ai Direcţiilor Judeţene Învăţămînt, Tineret şi Sport şi ai Ministerului Învăţămîntului.

Violeta Dumitraşcu,
Coordonator Program
Perfecţionarea cadrelor didactice

Înţelept nu este cel care cunoaşte multe, ci acela care ştie ceea ce trebuie.

Eschil



Finalităţile educaţiei

Conferinţele PRO DIDACTICA



Sorin **CRISTEA**

Tema "Finalităţile educaţiei" abordează problematica orientărilor valorice angajate în proiectarea activităţilor de educaţie/instruire, realizabile la nivel de sistem şi de proces. Dezvoltarea acestei teme presupune: 1) definirea conceptului pedagogic de finalitate a educaţiei; 2) analiza conceptului pedagogic de finalitate a educaţiei; 3) analiza principalelor finalităţi: idealul – scopurile – obiectivele educaţiei.

1) DEFINIREA CONCEPTULUI PEDAGOGIC DE FINALITATE A EDUCAŢIEI

Conceptul pedagogic de finalitate a educaţiei defineşte o trăsătură fundamentală a educaţiei referitoare la dimensiunea teleologică şi axiologică a acesteia în calitate de activitate de formare-dezvoltare a personalităţii umane, realizabilă la nivel de sistem şi de proces.

Dimensiunea teleologică a educaţiei exprimă capacitatea de proiectare a educaţiei conform unor "ţinte" sau intenţii prin intermediul finalităţilor educaţiei, angajate la nivel de sistem (de educaţie, de învăţământ) şi de proces (de învăţământ). Finalităţile educaţiei asigură orientarea valorică a oricărei acţiuni educaţionale spre anumite "ţinte"/intenţii care concentrează evoluţii viitoare şi soluţii optime, inovatoare, superioare celor realizate anterior.

Dimensiunea axiologică a educaţiei exprimă capacitatea de valorizare a educaţiei prin intermediul finalităţilor educaţiei care oferă anumite repere constante aflate la baza conţinuturilor generale: morale-intelectuale-tehnologice-estetice-psihofizice. Finalităţile educaţiei implică astfel un ansamblu de corelaţii funcţionale, angajate, în forme diversificate, între valorile pedagogice generale şi conţinuturile pedagogice generale.

Funcţiile finalităţilor educaţiei definesc consecinţele cele mai importante ale acestora, semnificative la scară socială. Avem în vedere următoarele două categorii de funcţii generale care definesc esenţa teleologică şi axiologică a finalităţilor educaţiei: a) funcţia de proiectare a oricărei activităţi de educaţie/instruire; b) funcţia de valorizare a oricărei activităţi de educaţie/instruire.

Structura finalităţilor educaţiei corespunde funcţiilor generale de proiectare şi valorizare a activităţii de educaţie/instruire realizabile, în mod obiectiv, la nivel de sistem (sistem de educaţie, sistem de învăţământ) şi de proces (proces de învăţământ). Analiza sa este posibilă în contextul avansării unui model cu triplă dimensiune: spaţială – temporală – acţională.

Structura *spaţială* marchează aria de acţiune a finalităţilor care intervin la nivel: general – particular – concret. Cei trei termeni, care exprimă trei grade de generalitate, sînt aplicabili în mod diferit, în raport de sistemul de referinţă avut în vedere (sistemul de învăţământ, privit în ansamblul său; procesul de

învățământ privit: în ansamblul său, pe trepte sau discipline şcolare, la nivel de activități concrete/grupate pe capitole, subcapitole, lecții etc.).

Structura *temporală* marchează aria de acțiune a finalităților care intervin pe termen: lung – mediu – scurt. Şi în acest caz, cei trei termeni temporali sînt aplicabili în mod diferit în raport de sistemul de referință avut în vedere (sistemul de educație, sistemul de învățământ, procesul de învățământ – în ansamblul lor; un nivel de învățământ; un an de învățământ, un semestru de învățământ, un modul de învățământ, un curs universitar, o oră de clasă).

Structura *acțională* marchează diferitele grade de derivare a finalităților (în condiții spațiale şi temporale determinate pedagogic), realizabile prin operații de: a) *direcționare* (a idealului educației în cadrul scopurilor educației valabile la nivelul sistemului de educație/învățământ); b) *generalizare* (a scopurilor educației la nivelul obiectivelor generale ale procesului de învățământ); c) *specificare* (a obiectivelor generale la nivelul obiectivelor particulare/specifice ale procesului de învățământ); d) *operaționalizare* (a obiectivelor particulare/specifice la nivelul obiectivelor concrete ale activităților de educație/instruire planificate/semestrial, săptămînal, zilnic în cadrul procesului de învățământ).

În *concluzie*, conceptul pedagogic de *finalitate* definește *orientările valorice* angajate în domeniul educației/instruirii, la nivel de sistem (de educație, de învățământ) şi de proces (de învățământ) realizabile în cadrul unui model tridimensional, valabil în sens *spațial* (general, particular, concret), *temporal* (pe termen lung, mediu, scurt) şi *acțional* (derivare prin direcționare, generalizare, specificare, operaționalizare) prin intermediul categoriilor de *ideal* al educației – *scopuri* ale educației – *obiective* ale educației.

2) ANALIZA CONCEPTULUI PEDAGOGIC DE FINALITATE A EDUCAȚIEI

Analiza conceptului pedagogic de finalitate a educației este realizabilă într-o dublă perspectivă: a) o perspectivă filozofică; b) o perspectivă politică.

Perspectiva filozofică evidențiază semnificația finalităților din două puncte de vedere: al rolului angajat în clarificarea statutului epistemologic specific ştiințelor educației; al contribuției angajată în explicarea şi interpretarea raportului dintre dimensiunea obiectivă – subiectivă a activității de educație/instruire.

Din perspectivă *epistemologică*, finalitățile educației conferă pedagogiei un tip de explicație propriu ştiințelor socioumane – explicația teleologică, analogică practic cu explicația cauzală operabilă în domeniul ştiințelor naturii sau al ştiințelor experimentale. Finalitățile educației evidențiază astfel: a) obiectul de studiu specific pedagogiei care presupune un tip de determinism specific (condiționat teleologic şi axiologic); b) legitățile specifice pedagogiei (care sînt probabilistice sau statistice, exprimate uneori sub forma unor principii integrabile în zona normativității pedagogice); c) metodologia de cercetare specifică (bazată pe înțelegere şi interpretare angajate predictiv, dar şi postdictiv, ca resurse de autoreglare).

Din perspectivă *praxiologică*, finalitățile contribuie la rezolvarea unei probleme fundamentale pentru eficientizarea oricărei activități de educație/instruire proiectată la nivel de sistem şi de proces – problema raportului dintre dimensiunea obiectivă şi dimensiunea subiectivă a educației. *Dimensiunea obiectivă* este concentrată la nivelul funcțiilor generale ale educației care definesc consecința socială cea mai importantă a educației, formarea-dezvoltarea personalității umane în vederea integrării sale în societate (în sens cultural, civic, economic). *Dimensiunea subiectivă* este asumată la nivelul finalităților educației care definesc orientările valorice (generale, specifice, concrete; pe termen lung, mediu, scurt) necesare pentru transpunerea funcțiilor generale ale educației în *practica* educației/instruirii, proiectată valoric la nivel de sistem şi de proces.

Perspectiva politică evidențiază semnificația finalităților educației din două puncte de vedere: *normativ* şi *managerial*. În termeni de politică a educației, *finalitățile educației* angajează astfel anumite raporturi specifice cu *normele pedagogice* şi cu *resursele pedagogice*.

Perspectiva *normativă* clarifică raporturile dintre finalitățile educației şi principiile educației. Pe de o parte, finalitățile nu rezultă din principii (sau norme oricare ar fi natura lor: pedagogică, filozofică, morală, religioasă etc.) impuse din exteriorul educației/instruirii ci din specificul realității educaționale care solicită: a) anticipare şi acumulare valorică ascendentă; b) structurare pozitivă din punct de vedere formativ, a tuturor resurselor pedagogice existente sau virtuale. Pe de altă parte, finalitățile educației asigură normarea activităților de educație/instruire pe fondul unor "ținte" sau intenții *formative* comune, unitare în plan axiologic.

Perspectiva *managerială* clarifică raporturile dintre finalitățile educației şi resursele educației, care devin semnificative la nivelul rezultatelor activității de educație/instruire, evaluabile la diferite intervale de timp. Proiectarea finalităților educației angajează astfel valorificarea deplină a tuturor resurselor specifice domeniului pedagogic (informaționale – umane – didactico-materiale – financiare). Gradul de apropiere sau de depărtare a rezultatelor pedagogice de "țintele" proiectate prin intermediul finalităților educației, evidențiază valoarea socială a acestora confirmată (sau neconfirmată) în contextul resurselor pedagogice valorificate (sau nevalorificate) pe termen scurt, mediu şi lung, la nivel de sistem şi de proces. La nivel de

politică a educației, riscurile majore sînt cele care mențin finalitățile doar în planul dezideratelor ideale (fără a asigura operațiile de direcționare, generalizare, specificare) sau, din contră, doar în planul obiectivelor concrete /imediate, fărîmițate, atomizate (fără a asigura raportarea la obiective cu grad mai mare de specificare şi de generalizare).

În *concluzie*, analiza conceptului pedagogic de finalitate a educației evidențiază o problematică specifică, abordabilă la nivel de filozofie şi de politică a educației. Avem în vedere *problematică filozofică* a raportului dintre dimensiunea obiectivă – subiectivă a activității de educație şi *problematică politică* a raportului dintre proiectele pedagogice propuse – resursele pedagogice valorificate – rezultatele pedagogice obținute la diferite intervale de timp, la nivel de sistem şi de proces. Această problematică de maximă generalitate demonstrează rolul determinant al finalităților în clarificarea statutului epistemologic al pedagogiei în contextul unui obiect de studiu specific, unei normativități şi metodologii de cercetare specifice.

3) ANALIZA FINALITĂȚILOR EDUCAȚIEI

Analiza finalităților educației presupune raportarea la clasificările prezentate anterior care evidențiază existența a trei categorii de orientări valorice – idealul educației, scopurile educației, obiectivele educației – valabile la nivel de sistem (de educație, de învățămînt) şi de proces (de învățămînt). Din această perspectivă este necesară analiza a două tipuri distincte dar complementare de finalități: *1) finalitățile macrostructurale (de sistem); 2) finalitățile microstructurale (de proces).*

FINALITĂȚILE MACROSTRUCTURALE

Finalitățile macrostructurale definesc orientările valorice care asigură proiectarea şi realizarea activității de *formare-dezvoltare* a personalității la nivel de sistem. Avem în vedere idealul educației şi scopurile educației. Aceste finalități care angajează evoluția sistemului de educație şi de învățămînt, pe termen lung şi mediu, reflectă direcțiile fundamentale de dezvoltare a societății la nivel global, în plan economic, politic, cultural, comunitar.

Idealul educației reprezintă finalitatea de maximă generalitate care definește "un prototip" determinat, în mod obiectiv, de tendințele de evoluție ascendentă a societății. El marchează "conştiința pedagogică a societății" (vezi ***Dicționar de pedagogie contemporană*****,** 1969, pag.129; ***Dicționar de pedagogie***, 1979, pag.202).

Ca "model al devenirii superioare", idealul definește tipul de personalitate la care aspiră societatea pe termen lung pe parcursul unei perioade care acoperă cel puțin două cicluri de educație, fixate convențional în limitele a două decenii. El are un *caracter*: *istoric* (vezi idealul Antichității, Evului Mediu, Renaşterii, Epocii Moderne; *abstract* (idealul nu este tangibil într-o formă concretă dar susține realizarea activității la un nivel superior); *prospectiv* (idealul angajează o previziune pe 1-3 decenii, premisa planificării pe un deceniu şi a programării pe 1-5 ani); *strategic* (idealul asigură abordarea globală, integrativă, inovatoare a problemelor); *politic* (idealul reprezintă interese sociale de maximă generalitate, care prospectează, anticipează acțiuni de anvergură la nivelul scopurilor educației).

Idealul Epocii Moderne reflectă în plan pedagogic transformările înregistrate la nivel social global:

- idealul personalității eficiente, corespunzător etapei societății industrializate timpurii şi pe cale de maturizare (secolul XVIII - prima jumătate a secolului XX);
- idealul personalității complexe, multilaterale, corespunzător etapei societății industrializate avansate (anii 1950-1970);
- idealul personalității creatoare şi independente, corespunzător etapei societății post-industriale, informatizate (după ani 1980-1990).

Perspectiva informatizării determină generalizarea saltului de la modelul societății închise, caracterizată prin tendința reproducerii stării existente, spre modelul societății deschise, caracterizată prin tendința depăşirii stării existente, salt reflectat în plan pedagogic prin idealul personalității deschise, creative, adaptabilă în condiții de schimbare inovatoare continuă (vezi Popper, K.R, 1993, pag. 194-227; Golu, M., 1993, pag. 20-40) .

Un asemenea ideal este instituționalizat şi la nivelul documentelor de politică educațională care orientează "dezvoltarea liberă, integrală şi armonioasă a individualității umane", posibilă şi necesară la scară socială prin "formarea personalității autonome şi creatoare" (*Legea învățămîntului*, nr.84/1995).

Scopurile educației reprezintă finalitățile macrostructurale determinate de ideal care angajează elaborarea direcțiilor strategice de dezvoltare a sistemului de învățămînt, instituționalizate la nivel de politică a educației. Spre deosebire de ideal - "care marchează mai mult intenția fără a garanta urmărirea efectivă a acesteia" - *scopurile educației* "asigură orientarea activității de educație în mod real", într-o gestiune a timpului evaluabilă pe termen mediu (minimum un ciclu de educație, stabilit convențional la 10-15 ani) şi lung (peste un ciclu de educație - vezi De Landsheere, V. G., 1989, pag.26; Hameline, D., 1979, pag.97).

Criteriile necesare pentru alegerea *scopurilor pozitive* implică:

a) asigurarea concordanței cu idealul educației, realizabilă *prin acțiuni* planificate la nivel de politică a educației;

b) depăşirea stării actuale, realizabilă *prin acțiuni* de perfecționare, ajustare structurală,

restructurare, reformare a sistemului de educație;

c) valorificarea potențialului existent, realizabilă *prin acțiuni* bazate pe resursele şi pe necesitățile interne ale sistemului de educație;

d) deschiderea spre diferite alternative operaționale, realizabilă *prin acțiuni* adaptabile la diferite situații particulare - evitînd "scopurile care pretind a fi definitive" (Dewey, J., 1992, pag.310).

În mod analogic, pot fi depistați indicatorii care probează apariția sau menținerea "scopurilor negative", lansate pe diferite circuite ideologice, mascate sau latente:

a) acceptarea, întreținerea sau chiar încurajarea neconcordanței dintre *idealul* pedagogic şi *scopurile* pedagogice ale sistemului educațional;
b) reproducerea stării actuale prin avansarea unor soluții parțiale, de corecție sau de ameliorare a sistemului de educație;
c) încurajarea dependenței de resursele externe ale sistemului, care pot întreține risipa sau rezolvarea doar a unor probleme pe termen scurt;
d) închiderea acțiunilor pedagogice în limitele unor proiecte globaliste sau compartimentate, inadaptabile la diferite situații particulare, proprii fiecărui sistem național de educație.

Scopurile educației vizează finalitatea unor acțiuni educaționale complexe, declanşate la nivel de politică a educației, în cadrul sistemului şi al procesului de învățămînt. Din această perspectivă ele au un *caracter*:

– *practic*, angajînd direcțiile principale de acțiune socială care susțin *structural* politica şi planificarea educației într-o anumită etapă sau perioadă istorică;
– *strategic*, evidențiind liniile generale de inovație care asigură perfecționarea sistemului şi a procesului de învățămînt;
– *tactic şi operațional,* delimitînd criteriile de elaborare a obiectivelor generale ale procesului de învățămînt, care susțin proiectarea pedagogică a planului de învățămînt.

Scopurile educației *determină* astfel*, structura sistemului de învățămînt* care *condiționează realizarea procesului de învățămînt* în funcție de o anumită direcție pedagogică, relevantă social prin criteriile instituționalizate în activitatea de *proiectare şi dezvoltare curriculară a planului de învățămînt şi a programelor şcolare*.

Evoluția istorică a scopurilor educației evidențiază orientările valorice fundamentale înregistrate, în termeni de politică a educației, la nivel global, în special după înființarea, în 1945, a *Organizației Națiunilor Unite pentru Educație, Ştiință şi Cultură - UNESCO/United Nations Educational Scientific and Culture* (vezi Lengrand, P., 1973, Faure, E., 1974, UNESCO, ***A învăța şi a munci***, 1983; Văideanu, G., 1996).

În contextul reformelor întreprinse în anii 1970-1990, scopurile educației definesc următoarele linii de politică a educației care orientează evoluția sistemelor moderne de învățămînt, în perspectiva secolului XXI (vezi *Les réformes de l'éducation: experiences et perspectives*, 1980; *Dix années de réformes au niveau de l'enseignement obligatoire dans l'Union européenne, 1984-1994*, 1997):

a) democratizarea educației prin generalizarea accesului la un învățămînt de calitate şi prin asigurarea conducerii manageriale a sistemului şi procesului de învățămînt;
b) modernizarea permanentă a educației prin deschiderea față de valorile sale specifice, dependente de "identitatea sa culturală";
c) valorificarea educației în sensul progresului social prin promovarea produselor sale superioare la toate nivelurile de vîrf ale vieții culturale, politice, economice etc.

FINALITĂȚILE MICROSTRUCTURALE

Finalitățile microstructurale definesc orientările valorice care asigură proiectarea şi realizarea activității de *formare-dezvoltare* a personalității la nivel de proces. Aceste finalități, elaborate conform criteriilor



determinate la nivelul scopurilor educației – valabile la scara sistemului de învățământ – reprezintă ***obiectivele procesului de învățământ***.

Obiectivele generale ale procesului de învățământ, valabile la toate treptele şi disciplinele de învățământ, pot fi dezvoltate la două niveluri de referință: a) un nivel de maximă generalitate – vezi obiectivul general al procesului de învățământ care defineşte tipul de învățare dezirabil la scara întregului proces de învățământ; b) un nivel al direcțiilor strategice de dezvoltare a procesului de învățământ – vezi obiectivele generale ale procesului de învățământ care stabilesc criteriile de elaborare a planului de învățământ, definitivate macrostructural.

Aceste finalități vizează, astfel, criteriile de proiectare a planului de învățământ definite în termeni de *abordare*: *sistemică* (plan unitar, structurat interdisciplinar, deschis educației permanente), *curriculară* (plan centrat pe obiectivele fiecărui nivel de învățământ), *psihologică* (plan centrat pe aptitudinile şi atitudinile elevului/studentului). Pe de altă parte, ele traduc, la nivel didactic, dimensiunea strategică a idealului pedagogic (vezi, de exemplu, *personalitatea creatoare şi autonomă*), avansînd proiectul unui anumit *tip de învățare* (vezi, de exemplu, *învățarea inovatoare*/complexă, anticipativă, participativă) - vezi Botkin, W.J.; Elmandjra, M.; Malița, M., 1981; Văideanu, G., 1988; Cristea, S., 1994.

Obiectivele specifice/intermediare *ale procesului de învățământ* definesc orientările valorice care vizează dobîndirea unor competențe de învățare în funcție de:

a) conținuturile generale ale educației (obiective specifice educației/instruirii: *intelectuale-morale-tehnologice-estetice-fizice*);
b) formele educației (obiective specifice educației/instruirii: *formale-nonformale-informale*);
c) nivelurile şi treptele de învățământ (obiective specifice învățământului *primar/preşcolar-şcolar; secundar/inferior-superior; universitar/scurt, lung, postuniversitar*);
d) conținuturile stabilite prin planul de învățământ (vezi obiectivele specifice: disciplinelor de învățământ; modulelor de studiu interdisciplinar, activităților opționale/programe de instruire nonformală incluse ca oferte sociale în planul de învățământ).

Obiectivele operaționale/concrete vizează performanțele de învățare ale elevului/studentului proiectate de profesor la nivelul activității didactice/educative în termeni de acțiuni ale elevului, observabile şi evaluabile pe criterii relevante la diferite intervale de timp.

Modelul de ierarhizare a obiectivelor educației/instrurii (generale-specifice-operaționale), prezentat anterior, are ca sistem de referință procesul de învățământ în ansamblul său. Un asemenea model poate fi raportat însă şi la alte sisteme de referință - de exemplu, un nivel de învățământ, o treaptă de învățământ, un an de învățământ, o disciplină de învățământ etc.

Obiectivele generale şi specifice sînt incluse în documente de politică şcolară, raportate la documente de politică a educației (gen *Legea învățământului*), care definesc idealul şi scopurile educației.

Obiectivele operaționale sînt elaborate de fiecare cadru didactic în funcție de obiectivele generale şi specifice (cu raportare la finalitățile macrostructurale) dar şi de condițiile concrete (*obiective concrete*) ale şcolii, clasei, elevilor.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Bîrzea, C., *Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques*, Presses Universitrires de France, Paris, 1979.
2. Bloom, B.S., *Taxonomy of Educational Objectifs, Handbook I: Cognitive Domaine*, David Mc.Kay, Company Inc., New York, 1971.
3. Botkin, W.J.; Elmandjra, M.; Malița, M., *Orizontul fără limite al învățării. Lichidarea decalajului uman*, Editura Politică, Bucureşti, 1981.
4. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie,* Editura Litera - Litera Internațional, Chişinău-Bucureşti, 2000.
5. De Landsheere, V.; De Landsheere, G., *Definirea obiectivelor educației*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1979.
6. De Landsheere, V.; De Landsheere G., *Définir les objectifs de l'éducation*, H.Dessain, S.A., Paris, 1989.
7. Dewey, J., *Fundamente pentru o ştiință a educației*, Editura Didactică şi Pedagogică RA., Bucureşti, 1992.
8. D'Hainaut, L., *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Nathan, Paris; Labor, Bruxelles, 1980.
9. *Dicționar de pedagogie contemporană*, Editura Enciclopedică Română, Bucureşti, 1969.
10. *Dicționar de pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1979.
11. Hameline, D., *Les objectifs pédagogiques en formation initial et en formation continue*, ESE/Entrepise Moderne d'Edition, Paris, 1979.
12. Neacşu, I., *Finalitățile educației*, în *Curs de pedagogie* (coordonatori: Cerghit, Ioan; Vlăsceanu, Lazăr), Universitatea Bucureşti, 1998.
13. Popper, K.R., *Societatea deschisă şi dușmanii ei, vol.I, Vraja lui Platon*, Editura Humanitas, Bucureşti, 1993.
14. Văideanu, G., *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, Bucureşti, 1988.
15. Von Wright, G., H., *Explicație şi înțelegere*, Editura Humanitas, Bucureşti, 1995.

Dacă învăţătorul are doar dragoste pentru profesia sa, el este un învăţător bun. Dacă învăţătorul are dragoste pentru profesie şi pentru elevi, el este un învăţător desăvîrşit.

L. Tolstoi



Pedagogul anului

În perioada ianuarie-octombrie 2001 s-a desfăşurat concursul "Pedagogul anului", ediţia a II-a, organizat de Departamentul Educaţie, Învăţămînt, Tineret şi Sport (DEÎTS) al Primăriei municipiului Chişinău.

La concurs au participat 27 de profesori de la liceele şi şcolile municipiului. După două etape, care au inclus teste de autodeterminare şi activităţi pedagogice în clase, în finală s-au calificat 14 cadre didactice. Ultima etapă a constat din cîteva testări-fulger privind metodica lecţiilor şi aspectele psihologice de lucru cu copiii. De asemenea, participanţii au prezentat tema pentru acasă *"Spuneţi DA copiilor!"*, pe care au pregătit-o împreună cu elevii, colegii şi părinţii.

Cîştigătoare ale concursului „Pedagogul anului 2001" au devenit Ludmila Lojkina, profesoară de muzică la Liceul Teatral, şi Galina Kalamanova, profesoară de limba şi literatura rusă la Liceul "Al. S. Puşkin", care au împărţit şi Marele Premiu, în valoare de 15 mii de lei.

Juriul a mai acordat cîteva menţiuni:

- "Cel mai tînăr participant" – Olga Rozmeriţă (profesoară de limba franceză, Liceul "Principesa Natalia Dadiani");
- "Cel mai democrat pedagog" – Nina Ursu (profesoară de istorie, Liceul "Petru Zadnipru")
- "Cea mai originală lecţie" – Ludmila Taranko (profesoară de arte plastice, Liceul "Mihai Grecu")
- "Simpatia elevilor" - Victor Guzun (profesor de geografie, Liceul "Gheorghe Asachi")
- "Simpatia spectatorilor" – Nina Uzicov (profesoară de istorie, Liceul "Ion Creangă")



Gala laureaţilor concursului "Pedagogul anului" şi înmînarea premiilor pentru învingători au avut loc pe 12 octombrie la Palatul Republicii.

Concursul a contribuit la profilarea cadrelor didactice cu un înalt grad de profesionalism, la propagarea experienţei avansate a celor mai buni profesori care activează în instituţiile preuniversitare, la implementarea experienţei mondiale în practica pedagogică. După cum a afirmat una din cîştigătoarele Marelui Premiu, Ludmila Lojkina: „Participarea la concurs ne-a oferit posibilitatea de a arăta viziunea noastră asupra vieţii, de a întîlni oameni deosebiţi".

Avantajele unei astfel de manifestări sînt multiple: focalizează atenţia celor interesaţi asupra inovaţiei pedagogice, evidenţiază cerinţele faţă de cadrele didactice din învăţămîntul modern, ridică prestigiul pedagogului creativ în societate, susţine interesul faţă de autoinstruirea continuă.

Ne exprimăm convingerea că extinderea acestei experienţe la nivel naţional ar însemna o investiţie considerabilă în educaţie, deci, în viitorul societăţii noastre.

Victor **KOROLI**

O speranţă pentru fiecare

Dacă privim în jur, întîlnim oameni despre care nu ştim nimic, dar cu siguranţă, majoritatea dintre aceştia au nevoie de o atenţie deosebită. Oricum, peste tot în lume, putem găsi ***oameni,*** *care* ***pot*** *şi* ***vor*** *să ofere o mînă de ajutor şi îşi deschid sufletele celor ce bat la uşă.*

Pe data de 29 octombrie 2001, la Chişinău a fost inaugurat Centrul Comunitar pentru Copii şi Tineri (CCCT), în cadrul căruia va fi desfăşurat programul ***Recuperarea activă şi reintegrarea socială a copiilor şi tinerilor cu disabilităţi fizice.***

Centrul Comunitar pentru Copii şi Tineri, care este un proiect comun, un parteneriat între Centrul de Informare şi Documentare privind Drepturile Copilului (CIDDC) şi Direcţia Municipală pentru Ocrotirea Drepturilor Copilului, a fost înfiinţat graţie conlucrării dintre aceste două organizaţii şi Fundaţia Motivation Romania care activează în domeniul recuperării active a tinerilor cu traumatisme vertebro-medulare. Pînă la ora actuală CIDDC în colaborare cu FMR a organizat 4 tabere de recuperare activă, la care au participat peste 100 de tineri cu deficienţe fizice. Proiectul în cauză este finanţat de UNICEF şi Departamentul pentru Dezvoltare Internaţională a Marii Britanii.

Obiectivele programului *Recuperarea activă şi reintegrarea socială a copiilor şi tinerilor cu disabilităţi fizice* sînt următoarele:

- socializarea şi integrarea socială a copiilor şi tinerilor cu disabilităţi fizice;
- acordarea de servicii sociale şi sprijin informaţional copiilor şi tinerilor cu handicap fizic şi familiilor acestora;
- sensibilizarea opiniei publice şi a organelor de decizie privind problemele copiilor cu disabilităţi şi ale familiilor acestora.

Beneficiari ai Centrului sînt:

- persoane cu disabilităţi (copii şi tineri între 7-21 ani ce au suferit traumatisme ale coloanei vertebrale, paraplegii, tetraplegii ş.a.);
- părinţi ai căror copii au deficienţe fizice;
- cadre didactice din instituţii speciale, voluntari, asistenţi sociali etc.;
- orfelinate, şcoli speciale, ONG-uri etc.

Servicii acordate:

- seminarii informative pentru copii şi tineri cu disabilităţi fizice şi pentru părinţii acestora;
- seminarii pentru cadre didactice, asistenţi sociali, psihologi şi medici;



- stagii de recuperare activă pentru copii şi tineri cu handicap fizic;
- tabără de recuperare activă pentru copii cu disabilităţi fizice şi părinţii lor;
- gimnastică curativă (kinetoterapie);
- asamblare şi reparare a scaunelor rulante;
- asistenţă socială, psihologică şi tehnică la domiciliu;
- consiliere psihologică pentru copii şi părinţi;
- jocuri mobile şi statice;
- jocuri la calculator.

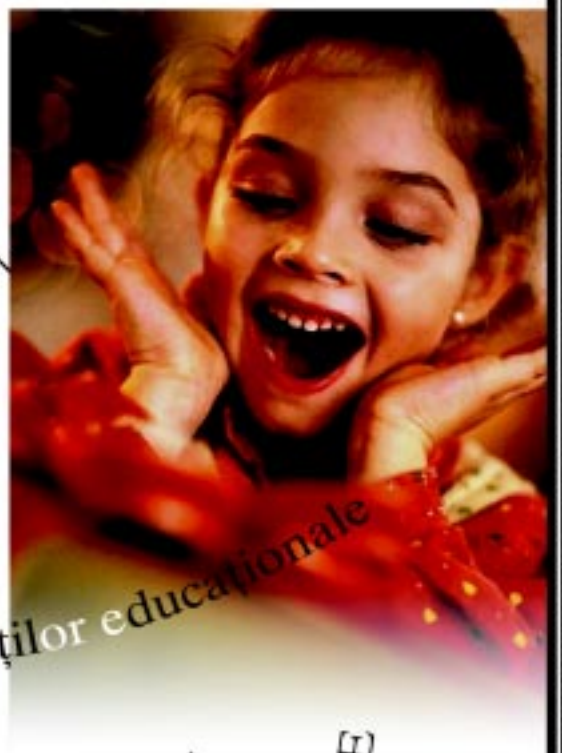
Toţi copiii şi tinerii interesaţi sînt invitaţi să vină la Centru pentru a petrece timpul liber într-un mod neobişnuit şi captivant!

Nicolae **BEŞLIU**



Adresa noastră: Bulevardul Traian, nr.23/1, Chişinău





Teleologia obiectivelor şi a finalităţilor educaţionale

E

Finalităţi sau... unde mergem...

L'approche communicative dans l'enseignement du FLE





Experimentul la biologie

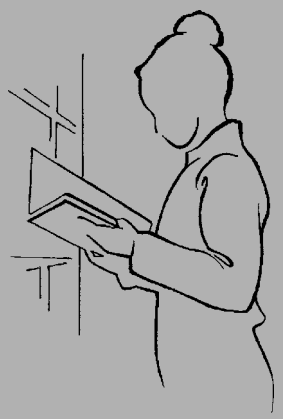
finalităţile educaţionale

finalităţile educaţionale

Didactica Pro..., nr.6(10), 2001

Omul poate deveni om doar prin educaţie. El este ceea ce face din el educaţia.

I. Kant



Obiectivele educaţionale: clarificări conceptuale şi metodologice



Vladimir **GUŢU**

În ultimele decenii, problema obiectivelor pedagogice a devenit cea mai importantă în ştiinţa şi practica educaţională, deoarece *„ideea definirii a ceea ce ar trebui să facă elevii după învăţare este atît de atrăgătoare şi puternică, încît unii au susţinut că, pornindu-se de la asemenea afirmaţii, pot fi deduse specificaţii educaţionale complete”* (1).

Obiectivele educaţionale constituie una dintre direcţiile esenţiale ale preocupărilor privind formarea personalităţii pentru ca aceasta să corespundă particularităţilor epocii contemporane.

În legătură cu proiectarea obiectivelor educaţionale s-au emis multiple păreri şi soluţii, a căror valoare predictivă, *„umanistă şi etico-pedagogică nu poate fi contestată şi, în general, ele exprimă spiritul activ al psihologiei, pedagogiei şi metodologiei”* (2). Acest spirit al ştiinţelor educaţionale s-a conturat într-o teorie a obiectivelor denumită *teleologia*.

Teleologia educaţională îndeplineşte mai multe funcţii**:**

- de proiectare a nevoilor, cerinţelor şi exigenţelor sociale;
- de modelare a profilului personalităţii, a idealului educaţional;
- de proiectare a rezultatelor acţiunii prin performanţele comportamentale;
- de orientare a acţiunii educaţionale;
- de evaluare a eficienţei actului educaţional;
- de reglare prin feedback, perfecţionarea activităţii prin raportarea la rezultatul ei.

În context teleologic, obiectivele educaţionale reprezintă finalităţile educaţionale microstructurale care asigură orientarea activităţii didactice la nivelul procesului de învăţămînt. Ele reflectă dimensiunea valorică a finalităţilor macrostructurale (idealul pedagogic, scopurile pedagogice), definite pe termen mediu şi lung la scara socială a întregului sistem educaţional (3).

Obiectivele educaţionale sînt cele care răspund exigenţei de a transforma idealul şi scopurile educative în ţinte concrete de atins în cadrul variatelor situaţii de învăţămînt. Acestea se raportează la caracterul „intenţional” al procesului de învăţămînt, care se concretizează prin grade diferite de generalitate: ideal, scopuri, obiective. Astfel, idealul constituie „o aspiraţie” pe termen lung; scopurile sînt „aspiraţii” pe termen mediu şi cu un grad de generalitate mediu, obiectivele sînt sarcini concrete, mai analitice şi particulare ale procesului educativ (4).

În viziunea lui R. Mager, obiectivele constituie o intenţie ce descrie modificarea pe care dorim s-o

provocăm la elevi şi ceea ce vrem să obţinem de la ei (5). D. Potolea defineşte obiectivele într-un sens generic *„categoria de obiectiv desemnează intenţionalitatea procesului instructiv-educativ, tipurile de schimbări pe care sistemul sau procesul de învăţământ le preconizează să le introducă în dezvoltarea personalităţii elevilor”* (6). M. Stanciu defineşte obiectivele educaţionale *„drept enunţuri cu caracter intenţionat care anticipează o modificare (schimbare) în personalitatea educabilului ca urmare a implicării acestuia într-o activitate intensiv educativă”* (7).

Definirea conceptului de obiectiv educaţional presupune două aspecte esenţiale: conţinutul teleologic al obiectivelor şi manifestarea axiologică a acestora.

Primul aspect permite sesizarea relaţiei de determinare educaţională existentă între obiectivele macrostructurale la nivel de sistem de învăţământ (ideal, scop) şi obiectivele microstructurale la nivel de proces de învăţământ (obiective generale, de referinţă şi operaţionale).

Al doilea aspect– manifestarea axiologică a obiectivelor – permite definirea acestora într-un sens larg şi unul restrîns. Cea dintîi definiţie (în sens larg) evidenţiază capacitatea obiectivelor educaţionale de a desemna intenţionalitatea activităţii de instruire şi de formare a personalităţii, iar cea de-a doua (în sens restrîns) – de a indica acţiunile concrete realizate de elevi/studenţi în cadrul managementului didactic.

Corelarea acestor două aspecte, după S. Cristea (3), permite definirea obiectivelor educaţionale la nivelul unui concept pedagogic fundamental care reflectă:

- normele valorice de raportare la finalităţile macrostructurale (care evidenţiază faptul că scopul poate fi atins numai prin obiective, iar acestea nu ar avea nici o raţiune dacă nu ar fi raportate la scop) şi la activitatea educaţională;
- strategiile de organizare a activităţii didactice/formative în termeni de conceptualizare–programare–proiectare;
- tacticile de realizare a actului educaţional: nici menţinerea activităţii didactice în sfera obiectivelor generale (ceea ce duce la formalism), nici structurarea acesteia în numeroase acţiuni şi operaţii concrete şi fără raportarea lor la obiectivele de referinţă şi generale (ceea ce duce la o pseudoactivitate), nu pot fi acceptate, ele fiind două extreme ale procesului educaţional.

Sintetizînd diferite definiţii ale noţiunii de obiective, putem contura cîteva tendinţe majore privind dezvoltarea teoriei şi practicii obiectivelor educaţionale:

- Prima tendinţă se raportează la domeniul axiologic al obiectivelor. *„Obiectivele constituie o expresie esenţializată a valorilor general-umane pe care tinerele generaţii le asimilează treptat sub influenţa educaţiei”* (8). Acest demers presupune „răsturnarea” triadei tradiţionale a obiectivelor (cunoştinţe, capacităţi, atitudini), pe primul plan trecînd atitudinile, apoi capacităţile şi cunoştinţele. *„Schimbarea este de anvergură, fiindcă presupune inovări şi redimensionări la nivelul structurii conţinuturilor, al combinării metodelor de predare–evaluare–învăţare, al modurilor de organizare a proceselor didactice şi, nu în ultimul rînd, la nivelul examenelor şi concursurilor de admitere (axate încă în multe ţări pe verificarea cantităţii şi a fidelităţii reproducerii unor cunoştinţe”* (9).
- A doua tendinţă se referă la domeniul metodologic al obiectivelor: perfecţionarea criteriilor, normelor de selecţie, de sistematizare şi definire a obiectivelor. Din această perspectivă, taxonomiile vin să răspundă nevoii de precizie în formularea obiectivelor.
- A treia tendinţă este legată de individualizarea obiectivelor. Individualizarea procesului de învăţământ trebuie să aibă ca premisă ancorarea unor obiective curriculare într-un context educativ concret, care să ţină cont de particularităţile de vîrstă şi individuale ale elevilor.

Deoarece enciclopedismul este astăzi inoperant, se sugerează ca, prin activitatea educaţională, să formăm indivizi care să posede configuraţii diferite de cunoştinţe, competenţe şi atitudini pe care să le schimbe rapid în caz de necesitate (9).

Reieşind din natura şi tendinţele dezvoltării teleologice, putem evidenţia patru funcţii ale obiectivelor:

❖ **Funcţia de proiectare axiologică.** Constituirea unei societăţi democratice nu se poate realiza decît prin repere axiologice fundamentale, ceea ce presupune că şi cadrele didactice sînt conştiente de sistemul de valori care le-ar orienta activitatea practică. Această funcţie are în vedere comunicarea obiectivelor, percepute în sens axiologic, şi anticiparea produselor activităţii didactice, înţelese ca schimbări provocate în procesul de formare a elevului prin gradul de atingere a obiectivelor propuse.

❖ **Funcţia de reglare metodologică** evidenţiază importanţa corelaţiei existente între sarcinile didactice proiectate într-o anumită perspectivă axiologică şi criteriile de evaluare produse deja la începutul activităţii didactice (3).

❖ **Funcţia evaluativă.** În cadrul procesului de învăţământ obiectivele devin criterii importante în evaluarea eficienţei activităţii desfăşurate şi realizării feedback-ului la nivel de curriculum.

Funcţiile obiectivelor sînt corelate şi nerealizarea uneia dintre ele va afecta procesul de învăţământ în general.



Introducere în teoria educației literar-artistice

Recent, biblioteca filologică de referință s-a completat cu un studiu de pionierat, care include toate componentele teoriei educației literar-artistice – fundamentele estetico-filozofice, teleologie, epistemologie, conținuturile și tehnologiile pedagogice. Astfel, cititorului avizat (profesorului de literatură, cercetătorului științific, studentului filolog) i se oferă argumentări teoretice, experiențiale și experimentale de rigoare, modele și tipologii ale sistemelor de principii (estetico-filozofice, literar-artistice, de educație literară); modele ale sistemului de lectură a elevilor, ale sistemului de metode și tehnici specifice educației literar-artistice a elevilor - accesorii conceptuale și tehnologia absolut necesare oricărei activități în domeniu pe care o realizează fiecare profesor de literatură cu elevii săi (p. 5).

Oportunitatea și utilitatea lucrării este inestimabilă din multiple rațiuni, inclusiv din stringența de reabilitare a cărții și a lecturii ca muncă intelectuală de primă valoare care, în ultimul timp, a fost diminuată atît din cauza pauperizării societății, dar și din cea a concurenței pe care i le face alte mijloace de informare audio-video, inclusiv computerul.

Recursul istoric în problemă este efectuat în mod substanțial prin determinarea și descrierea analitică a **coordonatelor conceptuale ale predării-învățării literaturii în perioada prereformă (partea I)**, care sînt relevante pentru elaborarea unui nou concept ELA. Insuficiența și incoerența sistemică și valorică a programelor precedente, inclusiv a celei din 1984, în primul rînd la nivelul valorilor teoretice, morale și religioase, au creat blocaje serioase în evoluția demersului didactic. Analiza secvențială a experiențelor de lectură a elevilor relevă în mod convingător *contradicția dintre principiile artei și doctrina ideologică supusă și imperativul ordonării teoretice a fundamentelor educației literar-artistice a elevilor prin care ar fi posibil de eliminat această contradicție* (p. 52).

Fundamentele estetico-filozofice ale educației literar-artistice (partea a II-a) constituie o incursiune profundă de ordin epistemologic și filozofic, cu evidențierea conceptelor-cheie și a principiilor sale. Concluziile ce țin de distincția principială între studiul literaturii și educația literară, în general, și literar-artistică, în special, permit o deschidere și o contextualizare adecvată a cercetării în științele educației. După o analiză multiaspectuală contrastivă a studiului literaturii și a educației literare; a cunoașterii științifice și a celei artistice, autorul, favorizat de o experiență împunătoare de cercetare, conturează baza științifică a ELA, constituită din următoarele elemente:

– principiile artistic-estetice formează un sistem deschis; (p.144)

– studierea literaturii în școală se prezintă ca o activitate complexă în sfera suprasensibilului, a metafizicului, în care subiectul (elevul) este autoreflex și introvers, modifică nelimitat obiectul abordat și se automodifică continuu;

– predarea-învățarea literaturii în școală nu poate fi definită decît parțial, incomplet, în baza cunoașterii științifice, care oferă fundamente teoretice doar pentru didactica generală, deoarece literatura (creația și receptarea) este total încadrată în cunoașterea artistică, aceasta solicitînd, în virtutea caracterului său autonom și universal, repere educaționale adecvate noțiunii principiilor sale;

– studierea literaturii în școală este o activitate literar-artistică, orientată esențial spre om, de aceea trebuie marcată prin termenul generic educație: ELA;

– educație literar-artistică își revendică, în baza principiilor artistic-estetice, statutul de știință autonomă a educației (p.115).

Teleologia educației literar-artistice, conceptualizată și analizată în prezentul studiu, include idealul, scopul ELA, sistemul de obiective și standardele ELA. Abordarea filozofică profundă și vastă a noțiunilor principale raportate în mod direct la arealul pedagogic basarabean relevă o realitate dezarmantă, conturată fiind de două crize fundamentale: *criza de identitate și criza de proprietate: criza de identitate ne menține la limita ignoranței sau a incertitudinii în ceea ce privește statutul nostru etnic, cultural, lingvistic, confesional, iar criza de popularitate ne menține la marginea valorilor materiale și spirituale* (p. 120).

Scopul ELA definit ca *"formare a cititorului de literatură antrenînd implicit dezvoltarea percepției, imaginației și a gîndirii artistice a elevului, valorificarea și dezvoltarea potențelor de creativitate literară"* (p. 149) se concretizează într-o taxonomie a obiectivelor ELA ce proiectează niște comportamente vitale pentru formarea cititorului. Prin această abordare cartea se înscrie perfect în spiritul psihopedagogiei constructiviste, care impune necesitatea formării unor competențe funcționale, pentru a ieși din cercul strîmt al sălii de clasă și al teoriei de laborator în situații concrete de viață.

Concluziile teleologice ELA gravitează în jurul întrebărilor: ce? cît? de ce?

· formarea capacităților lectorale (cunoștințe, competențe, atitudini) atribuie personalității elevului conștientizarea sensului existenței sale, pe care o înțelege/o reproduce/o creează în coordonata gîndirii reflexive, unde lumea este recreată din punctul în care se află omul-cititor, prin performarea continuă a sinelui (de ce?);

· educația literară și artistică antrenează obiectul, subiectul receptor și raporturile dintre ele, determinate de principiile literaturii și artei (producerea), ale percepției (receptarea) și ale educației (demersul cultural și social) (de ce?);

· prin definiție, educația literară și artistică nu poate fi limitată, ci doar ordonată în măsura în care să acorde elevului o dezvoltare artistic-estetică suficientă, în consens cu dezvoltarea generală a personalității și cu principiul libertății (cît?).

Ceea ce surprinde ochiul cititorului este elaborarea unei componente teoretice de proporții cu deschidere nemijlocită către *praxis* - **tehnologiile ELA**, prezentate într-o manieră sistemică, care își au originea în legi, principii, concepții și idei, produse de gîndirea determinativă și cea reflexivă în domeniul literaturii, artei și științei, metodologizează apropierea destinatarului (subiectului educat) de subiectul comunicant (autorul/profesorul) și de valorile promovate de aceștia; structurează raporturile esențiale ale comunicării, cunoașterii formării dintre subiecții educației și obiectul abordat; prescriu, în baza acestor raporturi, sisteme de activități aplicabile la nivelul proiectării didactice și la faza operativă; constituie instrumente ale acțiunii educaționale și ale proiectării curriculare (p. 222).

Fiind o cercetare pedagogică model, studiul oferă o comparaţie a valorilor medii ale parametrilor lecturii ca cel mai important rezultat al studiului experienţelor educaţiei literar-artistice: **dovada că elevul, cititor real, manifestă tendinţa de apropiere de cititorul virtual de literatură, proiectat de modelul teoretic al ELA**. Acesta indică, de asemenea, anumite imperative pentru cercetările ulterioare în domeniul educaţiei literar-artistice, esenţial fiind elaborarea mecanismelor de adecvare continuă a curriculumului proiectat la structura în modificare permanentă a percepţiei literar-artistice a elevilor, al căror statut se modifică atît de mult în era schimbărilor (p.223-255).

Perspectivele proiectate şi prioritizate în lucrare vizează şi elaborarea sistemelor de evaluare standardizată a axiologiei cititorului de literatură; tipologizarea riguroasă a activităţilor şi oportunităţilor de învăţare-sistematizare şi structurare pe clase; structurarea tipurilor de valori în curriculumul disciplinar; corelaţionarea actelor comunicării verbale generale cu actele comunicării poetice în educaţia lingvistică şi literară a elevilor etc.

Concluzia finală a autorului se esenţializează în importanţa demersurilor estetico-filozofic, epistemologic, teoretic, proiectiv şi praxiologic aplicate pe parcursul cercetării, care revendică pentru **educaţia literar-artistică a elevilor statutul de domeniu educaţional autonom şi de disciplină distinctă a ştiinţelor educaţiei** (p. 272).

Am citit cartea cu un sentiment de bucurie profesională, cu certitudinea că o pot recomanda tuturor colegilor filologi ca sursă didactică de excepţie, ca sinteză antologică actuală necesară şi utilă pentru asigurarea succesului reformei curriculare, aflată în plină desfăşurare.

Viorica **GORAŞ-POSTICĂ**

Apariţii noi în colecţia metodică Biblioteca "Pro Didactica"



Evaluarea sumativă la chimie prin teste, autori: *Silvia LOZOVANU, Boris UNCULIŢĂ*

În Republica Moldova se atestă o lipsă acută a testelor de evaluare la chimie. Elevii noştri, ca şi cei ai altor cadre didactice, ajung în prag de bacalaureat de cele mai multe ori nepregătiţi pentru a fi testaţi cu ajutorul acestui instrument de evaluare (care, elaborat şi aplicat cu discernămînt, prezintă un grad înalt de obiectivitate), fiindcă nu au posibilitatea de a exersa în prealabil astfel de probe.

Spre regret, editarea unui număr mare de teste de evaluare la chimie în literatura de specialitate din România nu soluţionează respectiva problemă cu care se confruntă profesorii şi elevii de la noi, întrucît există diferenţe mari între Curriculumul Naţional de liceu la chimie din Republica Moldova şi cel din România.

În lucrarea de faţă autorii şi-au propus: să prezinte testul scris la chimie în calitatea sa de instrument de evaluare; să descrie algoritmul de elaborare a testelor şi să întocmească în baza acestuia, utilizînd Curriculumul Naţional de liceu la chimie, două teste de evaluare la finele claselor X, XI, XII (liceu), pentru profilurile real şi umanist şi opt teste de evaluare la finele etapei liceale, pentru profilul real.

Sperăm că acest set de teste sumative va suplini întrucîtva golul din didactica chimiei şi va fi de un real folos colegilor şi elevilor noştri.



Receptarea şi crearea operelor epice în şcoală, autor: *Ion IACHIM*

Receptarea şi crearea operelor epice în şcoală este o lucrare didactică destinată, în primul rînd, profesorilor de limba şi literatura română. Demersul prefigurat de autor este unul actual şi se înscrie total în paradigma învăţămîntului formativ, care vehiculează astăzi reforma educaţională din Republica Moldova.

Motivaţiile care au determinat elaborarea lucrării au fost, în mare măsură, formarea culturii literar-artistice a elevilor, precum şi formarea unor competenţe de muncă intelectuală (obiective-cadru), dar şi indicarea unor căi (metode) ce facilitează şi stimulează actul de creaţie a elevilor în şcoală.

Autorul şi-a concentrat atenţia atît la teoria literaturii, mai bine zis la "tocirea" unor noţiuni, cît la formarea unor dexterităţi de receptare şi producere a operelor în proză. În acest sens, sînt propuse sugestii metodologice care, în funcţie de circumstanţe, pot fi aplicate într-un fel sau altul. Paralel cu aceasta autorul s-a străduit să familiarizeze în continuare profesorul literat cu terminologia didactică modernă.

Prin lucrarea *Receptarea şi crearea operelor epice în şcoală* intenţionăm să-i mobilizăm pe profesori şi pe elevi să iasă din colivia lecţiilor prea tradiţionale şi prea plicticoase; pe aceştia din urmă dorim să-i ajutăm să-şi conştientizeze rolul şi importanţa nu numai de receptor al operelor literare, dar şi de re-creator al valorilor artistice.

Obiectivele educaționale au un mare grad de diferențiere: generale, de referință, operaționale, transdisciplinare, curriculare, obiective-cadru, de referință, pe arii curriculare, de performanță, de evaluare, finale, intermediare etc. De aici rezultă necesitatea tipologizării şi clasificării acestora. Se cunosc mai multe încercări de grupare în baza diferitelor criterii: obiective pe termen lung şi scurt, obiective generale şi concrete, obiective pe cunoştințe şi capacități, obiective cognitive, afective şi psihomotorii etc.

De cele mai multe ori se disting trei niveluri de definire a obiectivelor educaționale avînd drept criteriu gradul de generalitate: obiective generale definite la un nivel înalt de abstractizare (finalitățile şi scopurile educaționale), obiective cu nivel de abstractizare intermediar; obiective operaționale.

În Moldova problema definirii şi clasificării obiectivelor educaționale a apărut în legătură cu derularea proiectului *Dezvoltarea învățămîntului general*, cofinanțat de Banca Mondială.

Treptat şi deloc uşor, pe parcursul ultimilor ani în republică s-au produs schimbări semnificative privind stabilirea şi aplicarea obiectivelor educaționale, care constituie cheia metodologiei de elaborare a unui curriculum pertinent. Conceperea corpusului de obiective educaționale s-a realizat în cadrul proiectării curriculumului de bază şi a curriculumului disciplinar.

Din această perspectivă Curriculumul Național (Curriculumul de bază + curriculumul disciplinar) structurează obiectivele educaționale astfel:

- idealul educațional, obiectivele generale ale sistemului de învățămînt;
- obiectivele generale transdisciplinare;
- obiectivele pe trepte şi niveluri;
- obiectivele pe arii curriculare;
- obiectivele generale ale disciplinelor şcolare;
- obiectivele-cadru şi de referință;
- obiectivele operaționale.

Idealul educațional

Idealul este un model, un prototip perfect, o imagine construită a perfecțiunii, iar cel educațional este rezultatul esențializării idealurilor sociale şi reprezintă conştiința educativă a societății.

Curriculumul de bază propune următoarea formulare a idealului educațional:

- Dezvoltarea complexă, globală, totală a personalității din perspectiva exigențelor culturale şi politice ale societății, valorizarea maximă a personalității individuale şi colective pentru o solicitare liberă şi democratică;
- Dezvoltarea liberă, armonioasă a omului şi formarea personalității creative, care să se poată adapta la condițiile de continuă schimbare a vieții.

Obiectivele generale ale sistemului de învățămînt (scopurile/finalitățile educației)

Obiectivele educaționale generale reprezintă o categorie curriculară esențială. Definite la nivel de abstractizare, acestea consemnează aşteptările societății, vizînd atît parcursul şcolar al elevilor/studenților în ansamblul său cît şi performanțele generale care ar trebui atinse de ei la finele şcolarității.

Obiectivele generale sînt reflectate în Legea Învățămîntului şi Curriculumul de bază.

Obiectivele generale transdisciplinare constituie primul nivel de concretizare a obiectivelor generale educaționale. Ele pot avea un grad diferit de generalitare. Obiectivele transdisciplinare derivă din structura personalității, experiența socială în sens larg şi vizează sintetic cunoştințele, capacitățile (competențele) şi atitudinile pe care elevul (studentul) ar trebui să le interiorizeze în cadrul întregului parcurs şcolar. Clasificarea obiectivelor transdisciplinare se realizează în baza unor principii psihopedagogice şi este cunoscută în teoria şi practica educațională sub denumirea de taxonomia obiectivelor.

Prima taxonomie a obiectivelor aparține lui B. Bloom şi are ca punct de pornire stabilirea a şase categorii de procese: cunoaşterea, înțelegerea, aplicarea, analiza, sinteza, evaluarea (8).

Modelul taxonomic al lui J. Guilford se bazează pe trei elemente: operații, conținuturi, produse (10), iar cel propus de V. Gerlach - A. Sullivan include şase categorii principale: identificarea, atribuirea, descrierea, construirea, ordonarea, demonstrarea (11).

Modelul taxonomic construit de noi şi care constituie baza unor curriculumuri disciplinare, elaborate în cadrul proiectului reformei învățămîntului obligatoriu, se fundamentează pe trei abordări coerente: prima abordare este legată de categorii procesuale: cunoaşterea, înțelegerea, aplicarea, integrarea; a doua – de unitatea sintetică a cunoştințelor, capacităților, competențelor şi atitudinilor; a treia se referă la ierarhizarea obiectivelor cognitive în conformitate cu complexitatea operațiilor de gîndire. Schematic taxonomia obiectivelor poate fi reprezentată astfel:

1. Cunoaşterea şi înțelegerea

1.1. Reproducerea mnemonică a datelor (reproducerea, identificarea, denumirea, exprimarea, stabilirea, interpretarea simplă...).

2. Aplicarea

2.1. Nivelul operațiilor de gîndire (analiza, sinteza, clasificarea, generalizarea ...).

2.2. Nivelul gîndirii logice (transferarea, interpretarea, argumentarea, inducția, deducția, aprecierea ...).

3. Integrarea

3.1. Nivelul gîndirii creative şi practice (realizarea situațiilor de problemă, cercetarea, planificarea, elaborarea de noi idei ...).

3.2. Nivelul de atitudini (receptarea, reacţia, aprecierea, caracterizarea, valorizarea, dezvoltarea, organizarea ...).

Obiectivele transdisciplinare sau taxonomiile pot fi privite ca standarde, în temeiul cărora se elaborează obiectivele pe trepte şi niveluri, obiectivele pe arii curriculare şi cele pe discipline.

Acest tip reprezintă mecanismul de bază care asigură coerenţa dintre toate tipurile de obiective educaţionale la nivel transdisciplinar şi intradisciplinar.

Avantajele strategiei didactice axate pe obiective sînt următoarele:

- obiectivele devin repere în evaluarea randamentului şcolar şi realizarea feedback-ului;
- obiectivele sînt indicatoare de analiză a rezultatelor individuale şi generale;
- pornind de la obiective, se justifică eficienţa activităţii educaţionale;
- obiectivele dau orientare strategiei şi tacticii educaţionale;
- obiectivele reglementează dozarea conţinutului învăţămîntului.

Obiectivele pe trepte şi niveluri de învăţămînt

Acest tip de obiective are, de asemenea, un caracter transdisciplinar ce vizează acţiunea educativă pe parcursul unei anumite trepte de învăţămînt: primar, gimnazial, liceal, universitar.

În afară de funcţiile sus-numite, acest tip de obiective poate fi tratat ca standarde educaţionale finale pe trepte de învăţămînt.

Obiectivele pe arii curriculare

Această categorie pedagogică transpune obiectivele transdisciplinare la nivelul unor discipline înrudite sau al unor grupe integrate de discipline.

Obiectivele de acest tip se elaborează în conformitate cu următoarele arii:

– limbă şi comunicare; – educaţia artistică;
– matematica şi ştiinţe; – educaţia tehnologică;
– ştiinţe socio-umane; – educaţia fizică.

În cadrul învăţămîntului profesional-tehnic şi universitar anumite arii curriculare se dezvoltă, altele sînt excluse, fiind înlocuite cu unele noi, specifice domeniului respectiv.

Obiectivele generale ale disciplinei vizează principalele categorii de cunoştinţe, competenţe şi atitudini ce se structurează prin studierea unei discipline. Acest tip de obiective se elaborează în baza celor transdisciplinare şi conţinutului unitar al obiectului (fără a discrimina conţinuturile în unităţi particulare).

Obiectivele-cadru reprezintă un complex unitar de obiective de referinţă generalizatoare, raportate la un modul al conţinutului disciplinei date. Obiectivele-cadru nu se consemnează ca obligatorii pentru toate disciplinele şcolare.

Obiectivele de referinţă se elaborează în baza celor transdisciplinare, pe arii curriculare şi generale pe disciplină şi se exprimă în termeni de acţiune concretă, referindu-se la o situaţie concretă (unitate de conţinut).

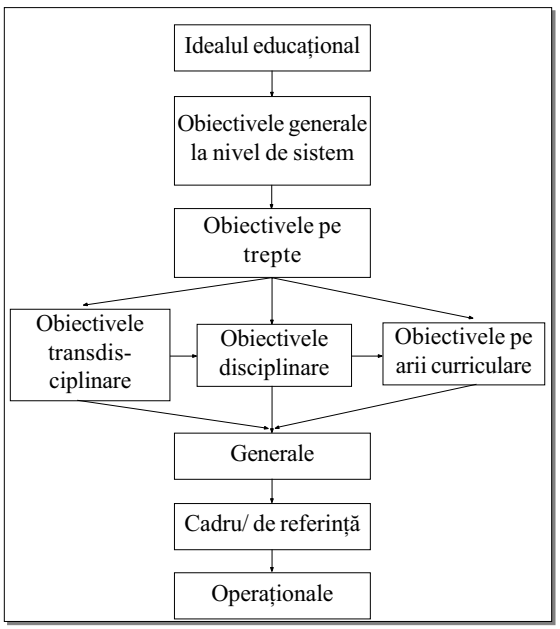
Obiectivele operaţionale reprezintă ultimul nivel de concretizare a obiectivelor educaţionale. Ele se referă la performanţe măsurabile şi detectabile prin schimbări vizibile de comportament şcolar. Datorită caracterului detaliat al obiectivelor operaţionale, dar şi al numărului lor relativ mare, de regulă, ele nu apar în curriculumul şcolar, ci sînt elaborate de către profesori şi vizează unităţi sau ansambluri de unităţi de conţinut, abordate la nivelul unei anumite lecţii sau al unor grupuri de lecţii.

Funcţiile obiectivelor operaţionale explică importanţa formulării şi folosirii lor în practica educaţională.

Acestea:

- devin elemente de referinţă şi criterii pentru a evalua dacă scopul a fost atins;
- reperează activitatea profesorului;
- orientează în alegerea metodelor, mijloacelor şi a strategiilor adecvate acţiunii didactice;
- servesc drept bază în elaborarea sarcinilor didactice;
- sînt criterii în revizuirea şi amelioarea acţiunii educaţionale.

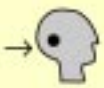
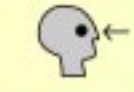
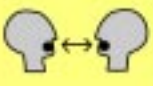
Clasificarea ierarhică a obiectivelor educaţionale poate fi reprezentată grafic astfel:



Acest model de clasificare a obiectivelor educaţionale (el poate fi numit liniar) are o mare importanţă pentru cei care au elaborat curriculumul şi pentru cadrele didactice. În acelaşi timp el nu poate coordona definirea şi realizarea obiectivelor în cadrul procesual (la nivelul unei lecţii sau a unui grup de lecţii), deoarece nici un obiectiv disciplinar nu poate fi exclusiv general, de referinţă sau operaţional. Cu alte cuvinte,

ANUL EUROPEAN AL LIMBILOR 2001

GRILĂ DE AUTOEVALUARE A CUNOAȘTERII UNEI LIMBI STRĂINE

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Înțelegerea  **Audierea**	Pot înțelege cuvintele uzuale și expresiile curente referitoare la propria persoană, la familia mea și la situații concrete, în cazul când se vorbește lent și explicit.	Pot înțelege expresii și cuvinte frecvent utilizate din domeniile de relevanță personală (de ex., date personale, familie, cumpărături, serviciu). Înțeleg informația-cheie dintr-un mesaj sau anunț simplu și inteligibil.	Pot înțelege momentele principale ale unui discurs, ce vizează subiecte legate de serviciu, școală sau ocupațiile din timpul liber, atunci când acesta este expus clar, într-un limbaj standard. Înțeleg esențialul multor emisiuni TV sau radio pe subiecte din actualitate sau de interes personal/profesional, atunci când expunerea este relativ lentă și clară.	Pot înțelege comunicări și discursuri ample și pot urmări traseul complex al argumentelor, dacă subiectul îmi este familiar. Pot înțelege majoritatea emisiunilor TV de actualități și majoritatea filmelor în care este utilizat vocabularul de bază.	Pot înțelege discursuri de proporții chiar dacă nu sînt structurate. Înțeleg emisiunile televizate și filmele vizionate fără prea mare efort.	Nu am nici o dificultate la înțelegerea mesajului oral, în cadrul unei comunicări directe, chiar și atunci când este emis repede, cu condiția de a dispune de timp pentru a mă familiariza cu maniera de exprimare a interlocutorului.
 **Lectura**	Pot înțelege cuvintele cunoscute, expresiile uzuale și enunțurile simple, de ex., din anunțuri, cataloage sau de pe postere.	Pot citi texte scurte și foarte simple. Pot găsi o informație specifică în materialele publicitare, prospecte, orare, meniuri. Pot înțelege scrisorile particulare scurte și simple.	Pot înțelege textele elaborate într-un limbaj de uz general sau în cel de specialitate. Pot înțelege descrierea unor evenimente și exprimarea unor sentimente și dorințe, conținute în scrisori particulare.	Pot citi articole și comunicări cu referință la problemele contemporaneității, în care autorii adoptă anumite atitudini și puncte de vedere. Pot înțelege un text de proză contemporană.	Pot înțelege texte științifice și literare, de proporții și complexe, distingînd diferențele de stil. Pot înțelege articolele specializate și instrucțiunile tehnice detaliate, chiar dacă acestea nu țin de domeniul meu de activitate.	Pot citi fără efort toate tipurile de texte complexe din punct de vedere al conținutului sau formei: manuale, articole de specialitate și opere literare.
Vorbirea  **Participarea la conversație**	Pot comunica, într-un mod elementar, cu condiția că interlocutorul este dispus să repete sau să-și restructureze frazele, enunțîndu-le mai deslușit, și să mă ajute să formulez ceea ce încerc să spun. Pot adresa și răspunde la întrebări simple pe subiecte familiare sau de necesitate imediată.	Pot comunica în situații cotidiene simple, ce implică doar un schimb de informații privitoare la subiecte și activități cunoscute. Pot întreține un schimb de enunțuri scurte, chiar dacă nu înțeleg suficient pentru a purta o discuție.	Pot face față în majoritatea situațiilor ce pot interveni pe parcursul unei călătorii în țările în care se vorbește limba respectivă. Pot participa, fără o pregătire specială, la o conversație despre un subiect familiar, ce se referă la viața cotidiană sau cuprinde domeniul meu de interese (de ex., familia, hobby-uri, serviciu, călătorii, evenimente din actualitate).	Pot comunica cu un oarecare grad de spontaneitate și fluență, ceea ce îmi permite să conversez chiar și cu vorbitorii nativi. Pot participa activ la o discuție vizînd subiecte cunoscute, expunîndu-mi punctul de vedere și argumentîndu-l.	Pot să mă exprim fluent și spontan fără a căuta în mod evident cuvintele necesare. Pot utiliza flexibil și eficient limba respectivă în relații sociale sau profesionale. Pot formula idei și opinii cu precizie și intercala în cadrul discuției.	Pot lua parte fără efort la orice conversație sau discuție, utilizînd inclusiv expresii idiomatice și uzuale. Pot să mă exprim fluent, redînd cele mai subtile nuanțe de sens. Dacă întîmpin vreo dificultate, îmi pot restructura fraza atît de abil încît nimeni nu va sesiza momentul de ezitare.
 **Exprimarea orală în context**	Pot utiliza propoziții și fraze simple pentru a descrie locul meu de trai sau persoane pe care le cunosc.	Pot utiliza enunțuri simple pentru a descrie familia mea și alte persoane cunoscute, condițiile de trai, nivelul de instruire, activitatea profesională recentă sau curentă.	Pot formula fraze simple pentru a descrie experiențele trăite și evenimentele curente, visurile, speranțele și dorințele mele. Pot prezenta explicații succinte referitoare la opiniile sau proiectele mele. Pot povesti o istorioară, pot reda intriga unei cărți sau a unui film și a-mi expune poziția.	Pot prezenta o descriere clară și detaliată a unei game largi de subiecte referitoare la domeniul meu de interese. Pot argumenta punctul de vedere asupra unui subiect din actualitate, evidențiind avantajele și dezavantajele unor opinii.	Pot prezenta o descriere clară și detaliată a unor subiecte complexe, dezvoltînd anumite păreri și finalizînd cu concluzii pertinente.	Pot prezenta o descriere explicită și coerentă sau un argument într-o manieră corespunzătoare contextului, care să ajute receptorul să remarce și să rețină momentele importante.
Scrierea  **Scrierea**	Pot scrie o felicitare simplă și succintă, de ex., pentru a transmite urări cu ocazia unor sărbători. Pot completa un formular ce solicită date personale: numele, naționalitatea, adresa.	Pot scrie notițe și mesaje simple și concise, precum și o scrisoare scurtă cu caracter personal, de ex., una de mulțumire.	Pot elabora un text simplu și coerent despre un subiect cunoscut sau care cuprinde domeniul meu de interese. Pot scrie scrisori în care să descriu experiențele și impresiile mele.	Pot scrie texte explicite și detaliate despre variate subiecte privitoare la domeniul meu de interese. Pot scrie un eseu sau un raport, oferind informații și argumente pentru a susține sau a respinge un anumit punct de vedere. Pot scrie texte prezentînd punctul meu de vedere referitor la diverse evenimente și experiențe.	Pot să-mi exprim părerea printr-un text clar și bine structurat. De asemenea, pot scrie un eseu sau un raport despre subiecte complexe, accentuînd aspectele ce mi se par semnificative. Pot alege un stil de expunere accesibil destinatarului.	Pot scrie texte clare, coerente, într-un stil adecvat mesajului. Pot scrie scrisori, comunicări sau articole complexe, bine structurate, astfel încît să le permită cititorilor să sesizeze și să memoreze aspectele importante. Pot elabora în scris rezumate și referințe la o lucrare de specialitate sau operă literară.

obiectivele nu au un caracter static.

Pentru a răspunde la întrebarea: „Ce tipuri de obiective se proiectează la nivelul unei lecții?”, propunem un model tridimensional de clasificare a obiectivelor disciplinare.

Prima categorie (conform conținutului) evidențiază obiectivele în corespundere cu tipul lor:

– obiective de cunoştințe;
– obiective de capacități-competențe;
– obiective de atitudini.

A doua categorie (conform formulării) repartizează obiectivele în alte trei grupuri:

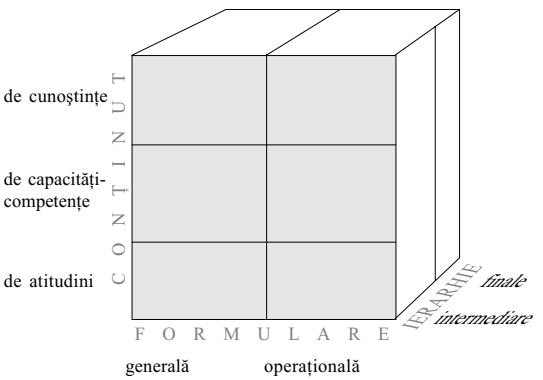
– obiective cu formulare generală, care nu permite o evaluare identică şi obiectivă a rezultatului obținut. Acest tip corelează cu obiectivele generale ale disciplinei şi cu obiectivele-cadru;
– obiective cu o formulare generală, însă mai concretă, corelată cu unitățile de conținut clar descrise; dar şi în acest caz evaluatorii pot aprecia rezultatul actului învățării în mod diferit. În baza acestui tip pot fi formulate mai multe variante de obiective de evaluare;
– obiective cu formulare operațională; caracterizate prin faptul că pot fi apreciate identic de mai mulți evaluatori. De obicei, ele sînt şi obiective de evaluare.

A treia categorie (conform ierarhizării) presupune două grupuri de obiective:

– finale: care pot fi atinse la finele actului educațional;
– intermediare: realizarea lor este o condiție obligatorie pentru atingerea ulterioară a obiectivelor finale. Acestea, de obicei, sînt corelate cu sarcinile didactice.

Clasificarea dată este una convențională. Orice obiectiv poate deveni final numai la o etapă fixă de învățare, adică nici un obiectiv nu poate fi exclusiv (final sau intermediar). Obiectivul final la următoarea etapă a procesului de învățare se transformă (sau poate să se transforme) în obiectiv intermediar.

Exemple de obiective educaționale în contextul clasificării date:



Modelul tridimensional de clasificare a obiectivelor educaționale

Elevul va fi capabil	Obiectivul
– să analizeze o propoziție	● de capacitate ● general de referință ● final
– să evidențieze subiectul şi predicatul	● de capacitate ● operațional ● intermediar
– să determine prin subliniere subiectul şi predicatul	● de capacitate ● operațional ● final
– să deseneze figuri geometrice	● de capacitate ● general ● final
– să deseneze un pătrat folosind echerul	● de capacitate ● operațional ● final
– să deseneze un unghi drept utilizînd echerul	● de capacitate ● operațional ● intermediar

Alegerea (formularea) obiectivelor pentru o lecție anumită din curriculumul şcolar se realizează în concordanță cu subiectul acesteia şi finalitățile scontate. În cazul dat se formulează obiectivele operaționale finale sau obiectivele de referință finale (pentru un grup de lecții) şi sînt atinse prin obiectivele intermediare – operaționale.

Atunci cînd se elaborează lista obiectivelor pentru o lecție concretă, este important ca acestea să fie puse în concordanță cu domeniile respective ale modelului de obiective transdisciplnare (taxonomie).

Structura obiectivelor transdisciplinare	Structura obiectivelor operaționale (de referință) finale la nivelul unei lecții (grup) de lecții	Raportul în %
I. Cunoaşterea şi înțelegerea	1.1. 1.2. ...	20-30%
II. Aplicarea	2.1. 2.2. ...	30-40%
III. Integrarea	3.1. 3.2. ...	20-30%

Obiectivul lecției, formulat corect, are întotdeauna un echivalent în modelul taxonomic al obiectivelor transdisciplinare. Învățarea poate fi considerată eficientă şi deplină (formativă) dacă în cadrul unui subiect vor fi realizate obiectivele de toate nivelurile.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Bloom, B., *Taxonomie des objectifs pédagogiques,* Montreal*,*1969.
2. Cerghit, I.; Vlăsceanu, L., *Curs de pedagogie*, Bucureşti, 1998.
3. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Litera-Litera Internațional, Chişinău-Bucureşti, 2000.
4. Crişan, A.; Guțu, Vl., *Proiectarea curriculumului de bază*, Tipcim, Cimişlia, 1996.
5. Dicu, A.; Dimitriu, E., *Probleme de psihologie a educației*, Bucureşti, 1973.
6. Guilford, J., *The nature of human intelligence*, New York, MeCraw -H:l., 1967.
7. Guțu, Vl., *Dezvoltarea şi implementarea curriculumului în învățământul gimnazial: cadru conceptual*, Editura Litera, Chişinău, 2000.
8. Ionescu, M; Radu I., *Didactica modernă*, Cluj-Napoca, 1995.
9. Macavei, E., *Pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1997.
10. Mager, R., *Comment definir les objectifs pédagogiques*, Paris, 1972.
11. Michel, M. Donald, *Obiectivele comportamentale*, Caiete de pedagogie modernă, nr. 6, 1988.
12. Stanciu, M., *Reforma conținuturilor învățământului*: *Cadru metodologic*, Iaşi, 1999.
13. Văideanu, G., *Educația la frontiera dintre milenii*, Bucureşti, 1988.
14. Жерар Ф-М., *Как разработать школьный учебник*, Вильнюс, 1993.

Standardele învățământului superior. Delimitări conceptuale

Învățământul a fost întotdeauna expresia perioadei ce l-a generat. Astăzi comunitatea doreşte să formeze personalități, specialişti, profesionişti care ar putea să se adapteze la condițiile vieții existente. În situația în care circumstanțele de ordin obiectiv (epuizarea continuă a resurselor materiale în raport cu creşterea demografică) şi cele de ordin subiectiv (valorificarea tot mai eficientă a potențialului intelectual) determină predominarea resurselor umane asupra celor materiale, creşte ponderea învățământului în context sociocultural. Atît din considerente social-economice cît şi culturale sînt puse în valoare dimensiunile de personalitate formate prin învățământul superior.

Din această perspectivă, universitățile vor răspunde exigențelor sociale prin:

- valorificarea potențialului existent, realizabilă prin acțiuni bazate pe resursele şi necesitățile interne ale sistemului de educație;
- asigurarea flexibilității sistemului prin ajustare structurală;
- elaborarea unui sistem de referință pentru studenți şi cadre didactice care să anticipeze nivelul dezvoltării societății.

Implicarea universităților în satisfacerea cerințelor sociale în domeniul învățământului este posibilă, deoarece aceste instituții reprezintă nişte centre deschise de cultură şi educație.

Flexibilitatea procesului permite satisfacerea nevoilor de formare continuă în situația creşterii permanente a numărului de studenți şi a gradului de neomogenitate

a acestora. Posibilităţile de realizare a personalităţii în învăţământul superior sînt asigurate prin funcţiile mediilor educaţionale: de cercetare, descoperire/ investigaţie, predare, instruire, formare continuă. Interferenţa acestora, cît şi multiplele caracteristici tradiţionale sau recent conturate, garantează formarea/ amplificarea unor trăsături solicitate tot mai insistent de piaţa forţei de muncă şi de procesul de integrare socială: adaptare, responsabilitate, iniţiativă.

Aceste caracteristici răspund unor imperative de cultivare a personalităţii în contextul tendinţei de globalizare continuă. În situaţia cînd colaborarea tot mai intensă dintre state devine o necesitate, o condiţie a existenţei, succesele învăţământului superior constituie un bun comun al umanităţii, fapt ce conduce la creşterea rigorilor faţă de pregătirea profesională în cadrul formării multidimensionale şi continue.

Indiferent de ponderea statului nostru la scară europeană/mondială, integrarea lui socială, politică şi economică este un proces firesc la momentul actual.

Întrepătrunderea problemelor economice globale cu cele ale economiei naţionale: lipsa de mijloace materiale şi prezenţa unui valoros potenţial uman determină nevoia valorificării la cotă maximă a resurselor existente. Pentru a beneficia de integrare prin rezultatele învăţământului superior (cercetări/investigaţii şi cadre de înaltă calificare), Republica Moldova trebuie să-şi racordeze parametrii procesului cu cei de peste hotare. În acest sens, standardele constituie mecanismul încorporării, prin depăşirea anacronismului şi a izolării condiţionate de necorespunderea finalităţilor la scară europeană şi mondială.

Caracterul organizat şi cel sistemic, derivate din însăşi natura procesului educaţional, au fost dintotdeauna trăsături definitorii ale învăţământului. Incompatibilitatea instruirii cu incidentalul şi lipsa de organizare au generat nevoia continuă de reglementare a cerinţelor faţă de proces şi rezultat. În contextul realităţii în care trăim, standardele vor întruni esenţa problematicii în viziune actuală, iar structura lor va delimita direcţiile fundamentale ale preocupărilor, creînd posibilitatea aderării/integrării la/în spaţiul educaţional unic.

Standardele învăţământului universitar reprezintă parametrii profesionali ai specialistului, care satisfac comanda socială într-un domeniu concret de activitate.

Standardele culturii de specialitate, care stabilesc conduita/activitatea social-profesională, sînt determinate de influenţa factorilor obiectivi şi subiectivi. Se va ţine cont de necesităţile social-economice şi de aspiraţiile individului axate pe formarea dimensiunilor de personalitate, considerate de acesta drept mecanism (posibilităţi) de inserare socială prin realizare personală.



Din categoria factorilor obiectivi fac parte: sistemul economic şi piaţa forţei de muncă, sistemul instructiv-educativ şi tradiţiile pregătirii profesionale iniţiale în învăţământului superior şi ale formării profesionale continue, precum şi condiţiile actuale ale procesului educaţional cu implicarea tehnologiilor didactice moderne.

Din perspectiva dimensiunilor de personalitate şi a aspectului operaţional-funcţional al problemei, apare imperativul creării motivaţiei cognitive şi operativ-acţionale, orientate spre activitatea profesională. În această ordine de idei, standardul se va elabora în baza următoarelor abordări: personal-acţionale, culturale, antropologice. Primul tip de abordare va determina drept obiectiv formarea personalităţii profesionistului, îndeosebi din punct de vedere volitiv-motivaţional; al



doilea tip va realiza formarea la student a capacităților ce i-ar permite să aprecieze dinamica domeniului: teoria şi practica în contextul culturii universale. Aspectul antropologic condiționează cunoaşterea omului ca bază a activității profesionale şi este generată de factorii obiectivi: în prezent o mare parte din specialişti, absolvenți ai universităților, sînt angajați în sfera de deservire ori au profesii a căror esență constă în comunicarea cu oamenii. În acest sens, un rol aparte îl au facultățile cu profil pedagogic.

Sistemul finalităților unei activități profesionale concrete cu implicarea aspectului subiectiv de personalitate determină obiectul standardizării, structura şi conținutul acestuia. Obiectul standardizării constituie caracteristica generală a activității şi mecanismul formării profesionale: structura modalităților de organizare/realizare a pregătirii de specialitate, calificarea la sfîrşitul studiilor, durata învățării, posibilitățile de instruire continuă; cerințele față de nivelul de pregătire al educabililor conform programei: cultură generală; nivelul celui implicat în proces în scopul creării mecanismului de învățare şi activitate, formarea complexă pentru exercitarea atribuțiilor profesionale prin diverse module de conținut, exigențele față de conținutul şi metodica de evaluare a standardului.

Standardul reprezintă, în esență, modelul comportamental conform rigorilor social-economice. El exprimă norme unice pentru toți candidații la rolul de student, care solicită o formare profesională într-un domeniu concret de activitate şi rigori unice pentru pretendenții la calificarea profesională. Aceste norme garantează pregătirea cultural-profesională necesară la nivel minim (dar satisfăcător) de performanță – situație dictată de esența procesului educațional, apreciat drept unul de dezvoltare a potențialului biopsihic individual. Cu standardele educaționale se va asigura calitatea pregătirii profesionale prin formarea comportamentului ce ar satisface exigențele unui gen de activitate social-utilă, ceea ce nu înseamnă că aceste norme vor impune procesului de învățămînt rigiditate. Tocmai temerile de acest ordin generează rezerve față de acceptarea standardelor şi promovarea lor. În contextul imprevizibil al situațiilor-problemă, activitatea reclamă nişte indici comportamentali invocați de responsabilitatea profesională.

Prin determinarea nivelului minim, obligatoriu pentru toți discipolii, apare posibilitatea atingerii performanței de nivel mediu şi superior în funcție de potențialul individual al persoanei. Realizarea acestor deziderate este condiționată de diversele funcții ale învățămîntului universitar şi de angajarea studentului în acțiuni corespunzătoare aspirațiilor şi aptitudinilor individuale. Din această perspectivă, învățămîntul superior satisface tendința prospectivă a activității instructiv-educative prin specificul realizării educației. Funcția de cercetare permite antrenarea studenților în domeniul teoretic al ştiințelor, depăşind limita standardului educațional la acest capitol. Practica de producție creează oportunități de formare a abilităților. Indiferent de capacități şi posibilități, prin conținuturi şi factorii implicați în proces, standardul va asigura şi mecanismul formării continue.

Dificultatea elaborării/implementării/evaluării standardelor constă în contradicția dintre esența şi funcționarea acestora. Pe de o parte, standardul impune parametri unici ce implică subordonarea procesului de învățămînt aceloraşi exigențe, care urmează a fi respectate întocmai, deci se cere apreciat ca ceva strict determinat. Pe de altă parte, eficiența lui se afirmă prin capacitatea de a fi receptiv la cerințele sociale de ordin obiectiv şi subiectiv, de a se schimba în concordanță cu acestea şi a asigura conexiunea dintre elementele de structură existente şi cele ce pretind a fi incluse în sistem.

Din această perspectivă, standardul va fi apreciat ca ceva strict determinat şi totodată deschis unor posibilități de remaniere. El va întruni această caracteristică generală în situația cînd parametrii comportamentali vor fi axați pe o gamă de competențe ce întregesc profilul profesional al "generalistului adaptabil". Prin această calificare nu se vrea a se înțelege lipsa de limite şi de profunzime. Din contra, standardul indică parametrii pregătirii profesionale şi reprezintă criteriile de evaluare a calificării. Dar realitatea existentă are destule argumente împotriva specializărilor înguste. Din aceste considerente, se va pune accentul pe acea latură a standardului care este orientată spre formarea de atitudini, motivații pentru activitatea profesională şi consolidarea mecanismului învățării continue.

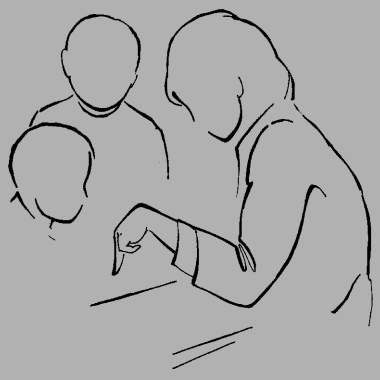
REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Stanciu, I. Gh., *Şcoala şi doctrinele pedagogice în secolul XX*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1995.
2. Văideanu, G., *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, Bucureşti, 1998.
3. Герушевский, Б.С., *Философия образования для XXI века*, Москва, 1988.

Elena **MURARU**, Otilia **DANDARA**,
Nicolae **SILISTRARU**

Este mult mai important să se cunoască ceea ce se face, decît să se facă ceea ce se cunoaşte.

Boethius





Aurelia **RAILEANU**

Finalităţi la disciplinele şcolare din aria curriculară "Matematică şi Ştiinţe"

Conform noii concepţii pedagogice, învăţarea cognitivă a unui domeniu implică procesul de asimilare conceptuală a acestuia cu scopul creării, la nivelul intelectului celui care studiază, a unui „comportament" analog specialistului. Acest „comportament" (competenţe) este determinat, de fapt, de capacităţile mintale, adică de potenţialul intelectual al elevului, de abilitatea de a-şi mobiliza în mod optim resursele bio-psiho-fiziologice pentru a rezolva o problemă.

Capacităţile în cauză servesc drept „ţinte" de orientare a procesului de învăţământ întru realizarea idealului educaţional actual, care vizează formarea personalităţii creatoare şi independente, adaptabile la condiţiile de schimbare inovatoare accelerată a societăţii postindustriale.

Prin învăţarea cognitivă în domeniul ştiinţelor exacte se urmăreşte înzestrarea elevului cu un „inventar" de capacităţi care cuprinde:

În domeniul perceptiv:

- capacitatea de a asimila rapid datele (formele, mărimile etc.) şi semnificaţia lor;
- capacitatea de a sesiza rapid invarianţi sau conexiuni într-o mulţime de date.

În domeniul operaţional:

- capacitatea de a reprezenta prin simboluri „obiecte" din domeniul matematicii/informaticii, fizicii, biologiei, chimiei; de a reduce la scheme fenomenele plurivalente; de a înţelege semnificaţia unor scheme şi de a le interpreta; de a opera cu diferite niveluri de abstracţii; de a face clasificări complexe; de a integra o entitate în cadrul unora de alt nivel; de a generaliza şi a particulariza rapid în sfera obiectelor şi a relaţiilor matematice, fizice, chimice, biologice; de a efectua evaluări şi relaţionări (de a raporta un obiect sau o acţiune la un sistem de referinţă); de a estima operativ, cu o marjă mică de eroare, rezultatele unor demersuri; de a face asocieri între termeni variaţi; de a formula aserţiuni în condiţiile unei teorii date; de a realiza inferenţe logice, operaţii de deducere a unui enunţ din altul, prin care se admite o judecată în virtutea legăturii acesteia cu alte judecăţi considerate ca fiind adevărate. Aceste inferenţe pot fi: *condiţionale* (se referă la stabilirea consecinţei ce rezultă din condiţiile date); *consecutive* (vizează consecinţa imediată – „în paşi mici" – care rezultă din condiţiile date); *cauzale* (se raportează în dependenţă de tipul cauză-efect sau, mai exact, la faptul că o modificare de un anumit tip produce un anumit efect); *modale* (se referă la modul de funcţionare a unor operatori);

procedurale (ţin de succesiunea operaţiilor într-un algoritm); *normative* (vizează încadrarea unei entităţi din matematică, informatică, fizică, chimie, biologie într-o anumită normă sau categorie).

De asemenea, este vorba despre capacitatea de a construi lanţuri de inferenţe logice coerente, consistente şi necontradictorii. Acestea se constituie în raţionamente deductive sau inductive ce pot fi derulate în absenţa oricărui suport material (hîrtie, creion, material demonstrativ etc.): de a opera în timp raţional (în baza unor algoritmi interiorizaţi sau a automatizării unor complexe operatorii) cu numere şi alte tipuri de simboluri, de a face transferuri rapide de la un concept la altul, de la concret la abstract şi invers, de la o operaţie mintală la alta, de la un model la altul; de a transfera algoritmi în situaţii noi; intuirea profundă a fenomenelor studiate în cadrul matematicii, informaticii, fizicii, chimiei, biologiei şi a finalităţilor unor demersuri (acestea se pot subsuma capacităţii de orientare globală adecvate unei probleme date); conceperea şi soluţionarea de probleme într-o manieră creativă; elaborarea de teorii.

În domeniul comunicaţional:

- capacitatea de a descrie caracteristicile unui „obiect" matematic, fizic, chimic, biologic; de a formula definiţii ce respectă genul proxim şi diferenţele specifice; de a descifra mesaje; de a sesiza esenţialul dintr-un mesaj; de a comunica sintetic rezultatele unor analize.

În domeniul afectiv:

- capacitatea de a se concentra asupra problemei; atracţia spre problematic; capacitatea de a aprecia rigoarea, ordinea şi eleganţa în arhitectura rezolvării unei probleme sau a elaborării unei teorii.

Finalităţile educaţionale menţionate se conţin implicit în sistemul de obiective curriculare. Sperăm că această prezentare va veni în sprijinul profesorului la elaborarea obiectivelor concrete (operaţionale) ce vizează performanţele de învăţare la nivelul activităţii didactice (educative, în termeni de acţiuni ale elevilor, observabile şi controlabile la diferite intervale de timp).

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Piajet, J., *Baze ştiinţifice pentru educaţia de mîine*, în *Revista de pedagogie*, 1972.
2. Piajet, J., *La psychologie de l'intelligence*; Librairie Armand Colin, Paris, 1967.
3. Radu, M.; Radu, N., *Reciclarea gîndirii*, Editura Sigma, Bucureşti, 1991.
4. Singer, M., *Structuri fundamentale ale gîndirii implicate în învăţarea matematicii* (teză de doctor în pedagogie), Chişinău, 1995.



Angela **GRAMA-TOMIŢĂ**

Finalităţile educaţiei lingvistice şi a celei literar-artistice

"...datoria primă şi ultimă e împlinirea de sine."
/M.Eliade/

În debut, pentru a evita vreo confuzie, mi-ar plăcea să limpezesc lucrurile în ceea ce priveşte subiectul, pornind de la prezentarea generală a termenului conform ***Dicţionarului de pedagogie***: *"Finalităţile pedagogice reprezintă orientările asumate la nivel de politică a educaţiei în vederea realizării activităţii de formare–dezvoltare a personalităţii umane conform anumitor valori angajate în proiectarea sistemului şi a procesului de învăţămînt"* (S.Cristea, p. 144*).*

Aflîndu-ne în perioada reformei învăţămîntului, documentul-cheie pentru cei implicaţi în procesul didactic şi nu numai rămîne a fi Curriculumul de bază, respectiv curriculumul disciplinar (limba şi literatura română), ce se axează pe *Teleologie* – ştiinţa despre scopuri, obiective, standarde, care defineşte liniile de perspectivă şi finalităţile ***educaţiei lingvistice/educaţiei literar-artistice*** (EL/ELA).

Din cele menţionate se desprinde ideea că şcoala, s-ar părea, are o singură finalitate – pregătirea elevului pentru activitatea ulterioară, dezvoltarea intelectului acestuia. În ce mod contribuie EL/ELA la atingerea idealului educativ? Desigur prin formarea unui locutor şi cititor cult, realizarea fiind posibilă doar prin finalizarea obiectivelor–cadru → obiectivelor de referinţă → obiectivelor operaţionale.

De aici, crearea oportunităţilor şi proiectarea activităţilor de învăţare rămîn sarcinile de bază ale cadrului didactic (problema cardinală a celor care predau se rezumă la: cum vom face ca elevul să fie capabil de a atinge obiectivul curricular).

De exemplu: obiectivul-cadru *Formarea culturii comunicării* (la cl. V-IX) se va realiza prin mai multe obiective de referință. Pentru ilustrare, voi recurge la obiectivul 4.8 *Elevul va fi capabil să elaboreze scurte texte funcționale* (cl. a V-a). Învățarea fişei de bibliotecă, anunțului publicitar, scrisorii va fi efectuată prin următoarele obiective operaționale:

a) să construiască enunțuri interogative, exclamative, urmînd indicațiile profesorului;
b) să extindă şi să reducă anumite texte funcționale, conform unei scheme;
c) să redacteze o scrisoare, un anunț publicitar, pornind de la cerințele propuse.

În clasa a VI-a, elevul îşi completează cunoştințele şi îşi dezvoltă abilitățile, realizînd obiectivul dat prin redactarea scrisorii, telegramei, iar în clasa a VII-a – prin scrierea cererii, a programului de spectacol, fiind capabil:

a) să identifice trăsăturile unui program de spectacol, pornind de la un original;
b) să redacteze o cerere la nivel de experiență personală;
c) să completeze un mandat poştal, în baza unui model

ca, ajungînd în clasa a VIII-a, să fie capabil să elaboreze texte aparținînd diverselor stiluri funcționale, adaptînd redactarea la situația de comunicare şi la parteneri.

În clasa a IX-a, ultima la treapta învățămîntului secundar, elevii vor redacta diferite texte cu caracter utilitar, ceea ce va fi atins prin următoarele obiective operaționale:

a) să identifice diferite tipuri de scrisori, redactîndu-le;
b) să redacteze un CV, adaptîndu-l la situația propusă;
c) să formuleze un raport în baza textului citit.

"Aici şi acum" vor studia CV-ul, revenind la cerere, demers, proces-verbal. Pe parcursul acestor ani se învață însă şi fişa biografică. Probabil mulți şi-au pus întrebarea de ce se insistă asupra fişei biografice a autorului operei literare? Fiindcă aceasta pe lîngă funcția de liant între opera literară şi viața scriitorului (obiectiv de educație literară), mai serveşte şi drept model pentru elevi, ajutîndu-i să-şi elaboreze mai tîrziu propriul CV, adică pentru atingerea unui obiectiv de educație lingvistică.

De exemplu:

Clasa a V-a (model propus de manual)	**Elevul încearcă să alcătuiască fişa biografică personală**	**Pe lîngă faptul că îşi vor scrie CV-ul la zi, elevilor li se propune următoarea situație: să îşi imagineze că au vîrsta de 30 de ani şi vor să se angajeze la serviciu...**
Fişa biografică (a scriitorului) Scriitor român: poet, prozator S-a născut la ... în ... Viața ● Provine dintr-o familie ... ● Studiază la ... Opera ● Volume de poezie ... ● Volume de proză ... Concluzii	Fişa biografică (a elevului) Numele ... Prenumele ... Data şi locul naşterii ... Numele, prenumele părinților ... Numele, prenumele fraților ... Domiciliul: Str...nr...et... ap ... Localitatea ... Sector ... Şcoli urmate: cl. I – IV... cl. a V-a ... Activități deosebite ... Pasiuni ...	CV-ul Numele, prenumele ... Data şi locul naşterii ... Studii: A ... B ... Cursuri ... Experiență profesională ... Informații suplimentare ...

De ce textul scris? (De fapt, mai mult se comunică oral). De ce funcțional? Aş prefera să răspund la această întrebare citîndu-l pe A. Palii: *"în societatea modernă nu există om care nu ar avea nevoie să scrie un text. Chiar şi acei de la coarnele plugului sau strung au necesitatea ca uneori să scrie o cerere de angajare în cîmpul muncii, ori o cerere de concediu, sau pur şi simplu o scrisoare amicală etc. Intelectualii sînt mai des sau mult mai des în situații în care trebuie să redacteze demersuri, procese–verbale sau alte acte. Şi toate acestea sînt texte cu anumite structuri şi alte caracteristici, necunoaşterea cărora îngreunează sau chiar blochează comunicarea scrisă*".

Referindu-mă la textele funcționale, am încercat să demonstrez realizarea obiectivelor de referință propuse, prin intermediul cărora atingem obiectivul-cadru *Formarea culturii comunicării,* ce vizează o parte din finalitățile educaționale ale disciplinei.

Deci, pe parcursul diferitelor etape (primară, gimnazială, liceală), încercăm să contribuim la formarea unui ideal prin înfăptuirea obiectivelor-cadru:

1. Formarea culturii comunicării.
2. Formarea unor competențe de muncă intelectuală.
3. Formarea culturii literar–artistice.
4. Formarea şi dezvoltarea motivațiilor, atitudinilor şi gîndirii critice.

Mulți dintre noi vor susține că este imposibil să

atingi idealul. *„Perfecțiunea, ca ideal uman, poate fi realizată doar în dimensiunea nesfîrşitului, însă aspirația către nelimitat şi veşnic nu trebuie să fie îngrădită de iluzia perfecțiunii finite*", afirma N.Berdiaev (Cf.: Vl.Pâslaru, ***Introducere în teoria educației literar-artistice****,* p. 119).

Idealul ce stabileşte contingențe cu cel uman este idealul educațional, pe de o parte, şi cel al educației literar-artistice, pe de alta, susține Vl.Pâslaru, iar nucleul idealului educațional să-i formeze copilului căutarea sensului vieții. *„Natura idealului educației literare şi artistice este determinată de obiectul artei [...]. De aceea arta modelează şi construieşte imaginea ideală a omului"* (Ibidem, p. 124).

Astfel, elevul, studiind de-a lungul anilor limba şi literatura română, trebuie să ajungă o persoană capabilă să se orienteze în viață prin comunicare eficientă în diferite situații, apt să sesizeze frumosul şi să-şi exprime atitudinea față de valorile estetice şi etice, pregătită să-şi achiziționeze în mod independent şi creator cunoştințele şi capacitățile solicitate, conştientă fiind de necesitatea şi funcționalitatea acestora; deci, o personalitate cu un ansamblu de cunoştințe, atitudini şi aptitudini comunicative/literare formate pe parcursul şcolarității.

"Viața e drum, cale dreaptă şi progresivă,
pe care umblînd, omul ajunge cauza
ascensiunii sale şi ia cunoştință de ea."

M.Eliade

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Editura Litera, Chişinău, 2000.
2. Pâslaru, Vl., *Introducere în teoria educației literar-artistice,* Editura Museum, Chişinău, 2001.
3. *Curriculum disciplinar (limba şi literatura română),* Editura Cartier, Chişinău, 1999.



Zinaida **CIOBANU**

L'approche communicative dans l'enseignement du FLE

Depuis plusieurs années la didactique de l'enseignement du FLE (français langue étrangère) a changé. A présent, il est axé sur la pédagogie par objectifs et sur l'approche communicative, ce qui veut dire qu'il faut partir de l'analyse des besoins des apprenants vers le contenu du cours à enseigner.

Dans cette démarche pédagogique une place importante appartient aux objectifs d'apprentissage, aux orientations méthodologiques qui en découlent et aux implications qu'elle entraîne pour les trois facteurs en présence: les enseignants, les apprenants et les matériaux pédagogiques.

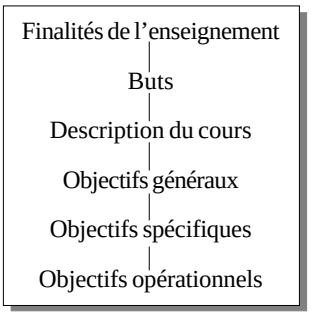
L'approche communicative:

Lancement	1971
Objectif général	apprendre à parler et à communiquer dans des situations de la vie quotidienne
Le public visé	scolaire, adolescents et adultes (niveau débutant, intermédiaire et avancé)
Le statut de l'enseignant	il anime les cours, il est centré sur l'apprenant
Place de l'oral et de l'écrit	priorité à l'oral, passage à l'écrit très rapide
Place de la grammaire	priorité à la fonctionnalité (à la communication) en prenant comme point de départ l'emploi de la langue plutôt que les formes
Le lexique	riche et varié suivant les documents authentiques et les besoins langagiers
Progression	non rigoureuse, selon les besoins des apprenants
Supports d'activités	authentiques, écrits, oraux et visuels
Finalités	a) *linguistiques*: acquisition des 4 compétences: compréhension orale et écrite des messages, expression orale et écrite sur des sujets variés b) *en pédagogie générale*: formation d'attitudes et épanouissement de la personnalité

Exemple de manuels suivant cette approche élaborés dans la République de Moldova:

- V-e, VI-e , X-e – auteurs: Emilia Bulhac, Zinaida Ciobanu, Iulia Atanasov
- VII-e – auteurs: Zinaida Ciobanu, Iulia Atanasov, Maia Cotelea, Larisa Cãzãnescu
- IX-e – auteurs : Eufrosinia Axente, Cezaria Vasilache, Ala Bujor, Tatiana Petcu
- XII-e – auteurs : Cezaria Vasilache, Maria Cotlău, Maia Cotelea, Zinaida Vîrlan

Le schéma classique de l'objet de l'éducation si on l'applique à l'enseignement du FLE (des langues vivantes) peut se présenter et se commenter ainsi:



Les finalités de l'enseignement des langues vivantes on les trouve dans les discours officiels et elles se présentent sous forme de valeurs morales. Par exemple: „Développer la coopération internationale, la compréhension et le respect mutuel entre les peuples, entretenir un dialogue culturel avec d'autres cultures, promouvoir et intensifier la libre circulation des hommes et des idées" et d'autres valeurs indispensables pour une société démocratique moderne.

Dans le cas de l'enseignement du FLE, ce pourrait être: „Améliorer la compréhension de la culture des pays francophones" ou bien „ Favoriser la communication entre les peuples" ou bien encore „S'intégrer dans un milieu social et culturel français, francophone et européen" etc.

Pour réaliser ces finalités il faut bien choisir les moyens, étant donné le fait que des moyens mal choisis ont souvent compromis de nobles causes.

C'est seulement la mise en œuvre des orientations curriculaires, des manuels, des technologies pédagogiques nouvelles et des apprentissages qui mettra en valeur et sera une garantie de la réalisation de ces finalités éducatives.

Les buts: Ils définissent d'une manière générale les intentions des auteurs des manuels. En FLE, il s'agit de la conception du programme de tout le cursus ou simplement d'une unité ou d'une séquence d'apprentissage.

Description du cours: Elle consiste en une énumération des savoirs et des savoir-faire qui seront étudiés au cours du programme total ou partiel. C'est le contenu du programme.

Par exemple: Unité 7 „*En ville*" (classe de VI-e)

Objectifs généraux: Ils sont centrés sur l'élève et indiquent, en termes de capacités, les résultats escomptés à la fin d'un cursus, d'une unité ou d'une leçon…

Par exemple: A la fin de l'unité 8 „*Les courses*" (V-e), l'élève sera capable de se faire comprendre et de comprendre les autres dans les situations suivantes de la vie quotidienne: au magasin, au rayon de vêtements, au marché, à la pharmacie, à la boulangerie etc.

Ou bien à la fin de l'unité 4 „*L'école à cent facettes*", (X-e) l'élève sera capable de défendre son point de vue sur l'enseignement démocratique ou autoritaire en présentant différents types d'arguments.

Objectifs spécifiques (ou communicatifs dans l'enseignement du FLE): Toujours centrés sur l'élève, ils affinent l'objectif général en le démultipliant en autant d'objectifs spécifiques qu'il est nécessaire pour que l'élève l'atteigne:.

Par exemple: A la fin de l'unité 1 „*La rentrée*" (V-e), l'élève sera capable de parler des activités qu'il aime et qu'il n'aime pas, de décrire la rentrée et la récréation dans son école.

Ou bien, à la fin de l'unité 1 „*Sur le chemin du savoir*" (VII-e), l'élève sera capable d'exprimer une opinion positive ou négative et donner des ordres et des conseils.

Ces objectifs spécifiques sont systématisés dans la rubrique „*Communication*" des manuels.

Objectifs opérationnels: Ils sont parfois appelés „objectifs spécifiques opérationnels", car ils sont choisis parmi les objectifs spécifiques comme étant ceux qui sont les plus importants à faire acquérir pour pouvoir passer à d'autres apprentissages. C'est pourquoi ce sont eux qui seront évalués, car un objectif opérationnel bien formulé est toujours directement évaluable.

Par exemple: A la fin de l'unité 1 „*Vacances, voyages, découvertes*" (X-e) et après avoir effectué plusieurs activités de ce type en classe, l'élève sera capable d'écrire en x minutes une carte postale à un ami français pour lui décrire le voyage qu'il lui a organisé et ce qu'il fera quand il viendra en Moldova. L'élève devra respecter les contraintes suivantes:

- ne pas oublier l'en-tête et les salutations finales
- utiliser le futur simple
- préciser:
  - où ira son ami
  - les gens qu'il rencontrera
  - ce qu'il mangera
  - ce qu'il visitera
  - où il logera
  - ce qu'il pourra acheter
  - les dépenses qu'il devra prévoir…

Il est évident qu'il ne faut pas se contenter des objectifs terminaux. Nous devrons accorder une très grande importance aux moyens par lesquels ces objectifs pourront être atteints.

Les manuels de français cités sont organisés autour des 4 compétences fondamentales: compréhension écrite et orale (activités de lecture et d'écoute); expression écrite et orale et mettent l'accent sur la dimension interculturelle dans l'enseignement du FLE.

Savoirs	Vocabulaire	• La ville • La rue • La poste • Les vêtements • Les accessoires • Les règles de la circulation
	Grammaire	• L'adjectif • Les adjectifs invariables • Les articles
	Phonétique	[ɛ̃]
	Civilisation	L'arbre dans la ville moderne
Savoir-faire	Communication	• Demander le chemin • Indiquer la direction • Commenter le prix

Les auteurs ont accordé une priorité à la spécification des objectifs d'apprentissage et communicatifs qui sont entraînés et évalués ainsi qu'aux documents authentiques variés utilisés comme supports didactiques : articles de presse, lettres, sondages, interviews, poésies, contes, textes publicitaires, textes littéraires etc.

Ce qui est nouveau, c'est que pour la première fois on a introduit *les actes de parole* que les apprenants seront susceptibles de rencontrer plus tard dans la vie quotidienne ou professionnelle et qui sont exploités dans des activités riches et variées de prise de parole.

Ainsi, à la fin de la VI-e, l'apprenant sera capable de:

- conseiller
- situer géographiquement un lieu
- faire un portrait
- exprimer la surprise
- prendre congé
- interroger
- inviter/proposer
- parler de son état physique
- décrire un paysage
- comparer
- souhaiter la bienvenue
- décrire le temps qu'il fait etc.

Dans les classes de lycée ces formules communicatives seront affinées et permettront de nuancer la parole des apprenants.

Concernant *le contenu de la communication* (les situations de la vie quotidienne) on pourrait dire que les thèmes des unités sont pris des contextes langagiers généraux, expriment le plus souvent les désirs des apprenants et sont exploités compte tenu de leur âge.

Si, par exemple, le thème ,,*La santé*" est travaillé en VI-e dans les situations:

- Christine est malade
- La visite du médecin
- L'accident de Luc
- L'hygiène corporelle
- La santé est dans l'assiette

alors en X-e nous nous sommes concentrés sur les sous-thèmes:

- Les problèmes des adolescents liés à:
  - la mémoire
  - la toxicomanie
  - la violence parmi les jeunes
  - l'alcoolisme
  - la drogue
  - le SIDA

Une place importante est accordée à la grammaire dans une approche communicative et aux consignes qui sont formulées le plus souvent de la manière suivante:

- Utilisez l'impératif pour donner des conseils
- Utilisez l'imparfait pour faire le portrait d'un personnage historique…
- Situez les actions suivantes dans l'avenir …

En appliquant cette démarche, l'objectif de l'unité, de la leçon est non seulement de faire acquérir une compétence *linguistique*, mais surtout une compétence *communicative* d'où l'importance du travail sur les savoirs et les savoir-faire qui sont entrainés dans des exercices pour le renforcement des automatismes, d'application, de dépassement et dans des activités interactives d'expression orale et de production écrite.

Développer la personnalité et ses attitudes (son *savoir-être*) fait partie des valeurs d'une societé démocratique que nous sommes en train de bâtir. Cet objectif majeur est suivi à travers la lecture des textes bien choisis et des tâches posttextuelles qui servent de déclancheur pour l'expression orale et écrite de l'apprenant et l'invitent à:

- exprimer son point de vue positif et négatif sur l'école, les études, les relations parents-enfants, l'intégration des personnes handicapées dans le milieu social ordinaire, l'inégalité entre les pauvres et les riches etc.
- écrire des reflexions sur des sujets comme:
  - Croire qu'on a tout découvert est une erreur profonde
  - La politesse est l'ABC de la civilisation
  - Les livres sont les monuments les plus durables
  - Oublier ses ancêtres, c'est être un ruisseau sans sources, un arbre sans racines
  - Une personne qui ne connaît pas les arts ne peut pas se croire cultivée etc.
- organiser un débat sur les thèmes suivants:
  - Que faut-il faire pour arrêter la consommation des drogues, du tabac et de l'alcool par les jeunes?
  - Pensez-vous que le troc soit une solution pour un pays en crise?
- faire des sondages sur:
  - Les traditions alimentaires du pays
  - Les goûts musicaux des collègues etc.
- proposer des solutions aux problèmes exposés dans les documents étudiés etc.

La lettre d'Albert Camus à son professeur, le discours de Louis Pasteur dans lequel il vénère le souvenir de ses parents, la lettre d'Antoine de Saint-Exupéry à sa mère – voilà quelques textes qui ne devraient pas manquer à un jeune de formation moderne.

Un soin particulier à rendre le materiel attrayant et motivant a été pris pour que la découverte de la culture française soit agréable pour les apprenants.

Nous tenons à souligner que le principe de base retenu par notre équipe pédagogique au cours de notre travail est de ne pas imposer de modèle, mais plutôt d'adopter une approche critique vis-à-vis de toute expérience et d'accepter d"autres expériences nouvelles, proposées par nos collègues, professeurs de français du pays.

REPÈRES BIBLIOGRAPHIQUES:

1. *Apprentissage et enseignement des langues vivantes aux fins de communication*, Rapport final du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1993.
2. *La communication en classe de langue*, Edition du Conseil de l'Europe, 1993.
3. Lamailloux, P., *Fabriquer des exercices de français,* Paris, Hachette, 1993.
4. Nica,T.; Ilie, C., *Tradition et modernité dans la didactique du FLE*, Edition CELINA, Oradea, 1996.
5. Tagliante, C., *La classe de langue*, CLE International, Paris, 1995.
6. Tagliante, C., *L'évaluation,* CLE International, Paris, 1991.

Finalitățile educaționale la Filozofie în liceu



Pavel **CERBUȘCĂ**

„În tot ce întreprinzi gîndeşte-te unde vei ajunge.”
/Syrus/

Activitatea de formare a profesorului de filozofie, de altfel şi a altor colegi de breaslă, este orientată spre **finalitățile educaționale** care ar trebui să fie atinse la sfîrşitul unui ciclu sau curs de studiu prin realizarea obiectivelor proiectate. În acest context, Robert Mager menționa: „*... dacă nu ştii unde mergi, atunci este foarte dificil să alegi o cale potrivită de a ajunge la destinație”*. Competențele profesorului de a elabora obiective şi de a atinge anumite finalități au o semnificație deosebită în condițiile reformei educaționale.

În orice situație pedagogică este necesar să începem cu finalitățile disciplinelor, or, acțiunile educaționale capătă sens dacă ştim spre ce valori, cunoştințe, capacități şi atitudini sînt îndreptate acestea, adică ce competențe le formăm şi le dezvoltăm elevilor. Finalitățile pedagogice sintetizează orientarea generală a activității pedagogice, pornind de la proiectarea obiectivelor curriculare în direcția dezvoltării/autodezvoltării permanente a elevului, prin susținerea instrumentală şi finisînd cu atingerea unui stadiu superior, ce-i conferă personalității autonomie în procesul de educație/autoeducație. Activitatea pedagogică (selectarea conținuturilor, tehnicile de învățare, modalitățile de evaluare etc.) trebuie subordonată **finalităților.**

- ***Finalitățile educaționale*** *sînt definite ca rezultate proiectate, anticipate conştient sau ca rezultate deja realizate prin intermediul activităților pedagogice desfăşurate;*
- **Finalitățile educaționale** constituie o încheiere sau obiective realizate, îndeplinind funcțiile evaluativă şi de corectare ale procesului didactic şi ale randamentului şcolar;
- ***Finalitățile educaționale*** *implică obținerea unor schimbări şi transformări în comportamentul elevilor, dezvoltarea conştiinței şi conduitei acestora;*
- **Finalitățile educaționale** vizează performanțe de învățare proiectate de profesor la nivelul activității didactice, în termeni de comportamente evaluabile şi acțiuni concrete ale elevului, observabile şi controlabile la diferite intervale de timp. Aici este important de a indica criteriile de reuşită, care susțin evaluarea comportamentului final în termeni cantitativi şi calitativi, subordonați ideii de progres pedagogic.

Finalitățile pedagogice se realizează prin acțiuni strategice care integrează continuu produsele şi procesele efectuate pe parcursul predării-învățării-evaluării filozofiei în liceu, prin orientarea fiecărei acțiuni educaționale spre un anumit sistem de valori.

Obiectivele curriculare generale şi de referință la filozofie reprezintă finalitățile microstructurale (mai concrete şi mai observabile) raportate la cele macrostructurale şi realizabile prin acțiuni planificate, determinate de idealul educațional de formare şi dezvoltare a unei personalități autonome şi deschise spre diferite alternative.

Spre exemplu, o dată cu atingerea finalității prin care elevii *demonstrează abilități de a analiza feed-back-ul şi de a anticipa consecințele* (vezi Schema 1) profesorul va putea aprecia nivelul de competență, utilizînd algoritmul strategiei **PRES**:

P – susținerea propriei păreri, *elevul demonstrează capacitatea de a-şi expune clar poziția, aptitudinea de a explica valorile aflate în conflict, de a analiza un punct de vedere opus;*

R – raționamente, *elevul face apel la valori sociale, concepte, idei şi argumente;*

E – oferirea unor exemple convingătoare şi ilustrative care accentuează impactul social, utilizînd convingeri, sugestii din diverse surse;

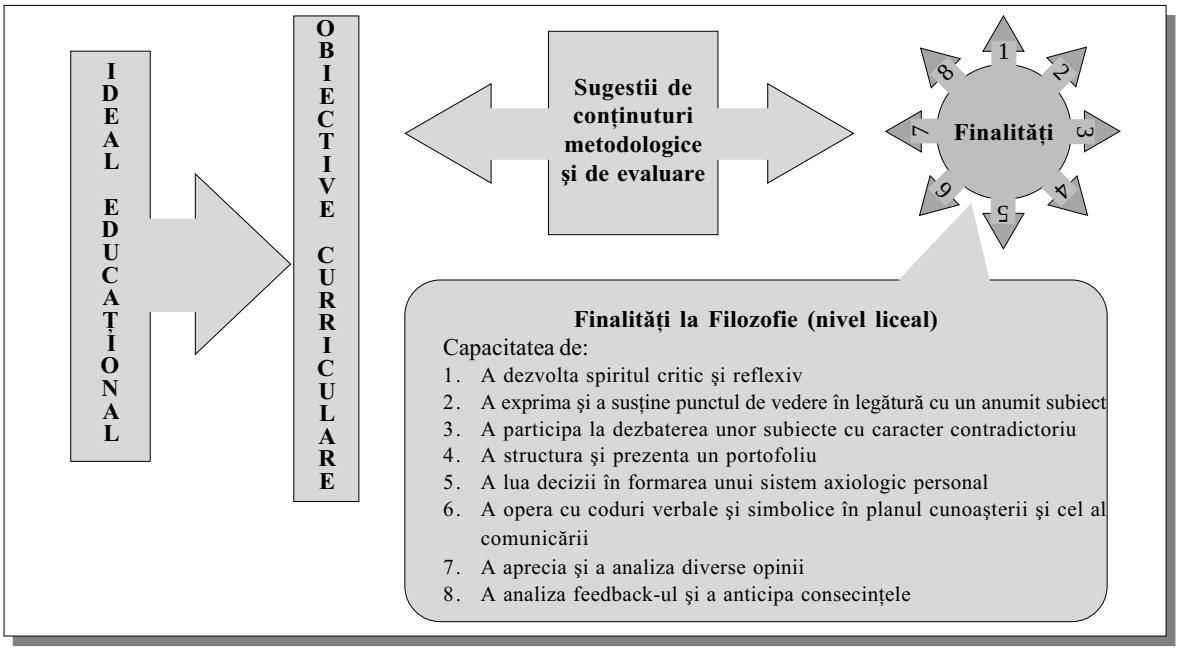
S – sumarul punctului de vedere, oferă un rezumat succint şi sugerează o acțiune pentru rezolvarea problemei.

Într-un **dialog socratic** în care este folosită această strategie, *competența de a exprima un punct de vedere în legătură cu un anumit subiect filozofic* ar putea evolua în felul următor (vezi Schema 2).

O finalitate de atins în cadrul filozofiei este capacitatea de *a participa la dezbateri,* elevii demonstrînd abilități de structurare şi prezentare a unor discursuri, analizînd subiecte cu caracter contradictoriu**.** Ei pot învăța relativ uşor să-şi exprime gîndurile clar şi coerent. Practicînd **dezbaterile** în activitățile ulterioare, elevii vor dispune deja de competențe de a analiza o problemă din mai multe perspective, de a formula

Paradigma teoretică a formării competențelor în raport cu finalitățile la Filozofie

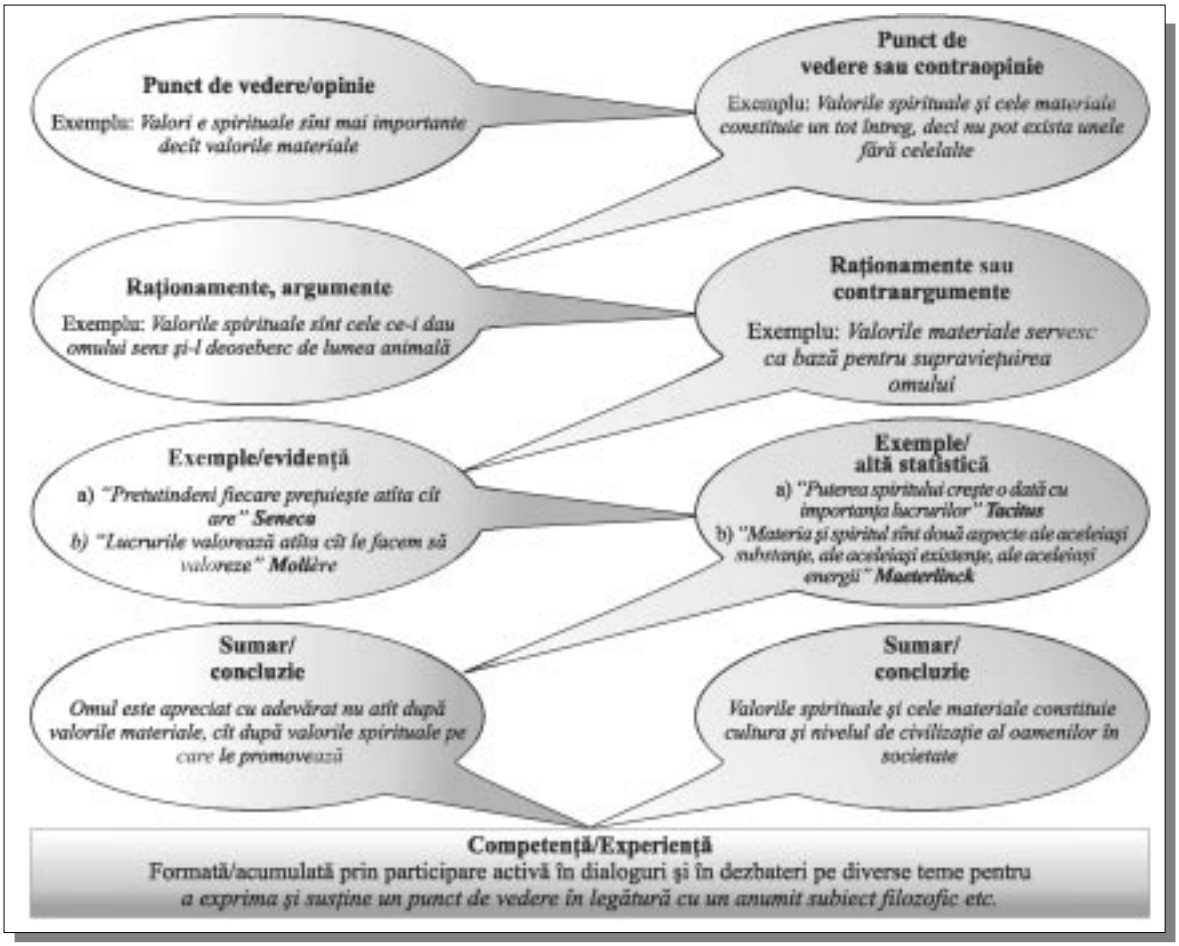
Schema 1



întrebări constructive şi de a gîndi critic.

Este important ca liceenii să devină experți în documentare, în organizarea şi structurarea informației, în comunicarea explicită şi concisă a acesteia, bucurîndu-se astfel în viața academică şi profesională de avantajul de

Schema 2



a şti cum trebuie să facă o prezentare, să justifice o decizie şi să anticipeze argumentele oponenţilor. Practicînd dezbaterile, elevii vor fi capabili:

- să acţioneze şi să participe activ la viaţa socială;
- să cerceteze şi să analizeze probleme importante ale comunităţii şi ale lumii contemporane;
- să sintetizeze cunoştinţele şi să lucreze în colaborare cu colegii;
- să redacteze şi să prezinte discursuri;
- să răspundă prompt şi analitic solicitărilor;
- să urmărească eficient evoluţia vieţii politice şi să lupte pentru o cauză;
- să asculte critic şi să ia decizii corecte etc.

Participînd la discuţii, elevii vor poseda competenţele necesare fiecărui om contemporan: *organizarea şi structurarea ideilor; abilităţi de lucru în echipă şi de susţinere a cauzei comune; stil de prezentare într-o apariţie publică; abilităţi retorice; siguranţa de sine şi încrederea în forţele proprii; utilizarea diferitelor tipuri de evidenţă în argumentarea opiniei proprii; capacităţi de gîndire logică şi de urmărire critică a unui mesaj; conştientizarea valorilor pe care se bazează judecăţile; distingerea faptelor semnificative de cele mai puţin semnificative; recunoaşterea contradicţiilor ca factor de dezvoltare; evaluarea consecinţelor acţiunilor, credinţelor şi ideilor etc.*

O altă finalitate care poate fi atinsă de elevi la sfîrşitul unui bloc de lecţii sau al cursului de filozofie este cea *de a structura şi a prezenta un* ***portofoliu*** – o alternativă viabilă pentru testele standardizate. Portofoliul include rezultate relevante, obţinute prin alte tehnici de evaluare (*comunicări, teste, postere, chestionări, proiecte, eseuri, redactări, fişe, liste de bibliografii, autoevaluare* etc.) şi constituie "cartea de vizită" a elevului, care oferă o imagine completă a **progresului** înregistrat de acesta în unitatea de timp vizată, prin raportarea la **criterii** formulate în momentul proiectării.

Profesorul sintetizează activitatea elevului pe o perioadă mai mare de timp, fapt ce poate servi şi ca evaluare sumativă sau ca parte a unei examinări. Astfel se obţin date relevante privind evoluţia şi progresele realizate de elev, informaţii importante despre preocupările lui. În aşa mod este stimulată creativitatea, ingeniozitatea şi implicarea personală a elevului în activitatea de învăţare, iar profesorul obţine date despre personalitatea acestuia, individualizîndu-l în cadrul grupului.

Atingînd finalităţile, profesorul de filozofie va putea confirma realizarea obiectivelor curriculare, estimînd şi evaluînd nivelul de cunoştinţe şi capacităţile elevilor. ***Competenţele*** formate (de exemplu, *dezvoltarea spiritului critic, exprimarea şi susţinerea unui punct de vedere referitor la un anumit subiect etc.)* sînt exprimate în informaţii verbale, deprinderi intelectuale, strategii cognitive, deprinderi motorii, interese, aprecieri şi atitudini.

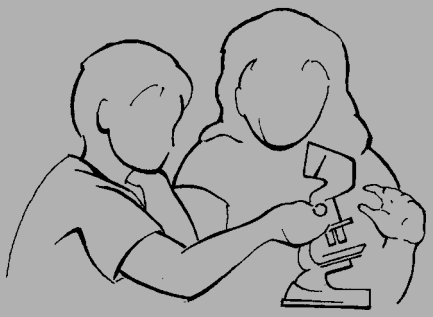
La determinarea finalităţilor, profesorului îi revine un rol deosebit în aprecierea justă a competenţelor formate. O dată cu atingerea finalităţilor educaţionale, realizate prin învăţare şi perfecţionare, formare şi dezvoltare, se depăşeşte nivelul de pregătire la zi şi se valorifică potenţialul existent al elevilor.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Bontaş, I., *Pedagogie*, Editura ALL, Bucureşti, 1994.
2. Cristea, S., *Dicţionar de pedagogie*, Chişinău-Bucureşti, Litera-Litera Internaţional, 2000.
3. Cucoş, C., *Pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi, 1996.
4. *Curriculum de bază*, Documente reglatoare, Chişinău, 1997.
5. *Curriculum Naţional*, Ştiinţe socioumane, Filosofie, Chişinău, 1999.
6. *Filosofia de la A la Z*, Dicţionar enciclopedic de filosofie, Editura ALL, Bucureşti, 1999.
7. Mager, R., *Reparing Instructional Objectives*, Belmont, CA: David S. Lake Publishers, 1984.
8. Neaşcu, I.; Stoica, A., *Ghidul general de evaluare şi examinare*, Editura Aramis, Bucureşti, 1996.
9. *Objectifs et finalités de l'enseignement secondaire*, Conceil de l'Europe/Conseil de la cooperation culturelle, Strasburg, 1993.
10. Popper, K., R., *Societatea deschisă şi duşmanii ei*, Humanitas, 1993.
11. *Proiectarea curriculumului de bază*, Ghid metodologic, Chişinău, 1997.
12. Stoica, A.; Musteaţă, S., *Evaluarea rezultatelor şcolare*, Ghid metodologic, Chişinău, 1997.
13. Văideanu, G., *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, Bucureşti, 1998.

În educaţie dezvoltarea abilităţilor trebuie să anticipeze dezvoltarea intelectuală.

Aristotel





Tatiana **DUDNICENCO**

Experimentul în procesul predării-învăţării biologiei

Societatea contemporană, tinzînd spre noi realizări şi valorificări, atribuie educaţiei o structură nouă a cerinţelor sociale. Astfel, şcolii îi revine rolul de formare a personalităţii capabile să se integreze plenar în societate, să reacţioneze adecvat la schimbările ce se produc. Aceasta presupune eficientizarea învăţămîntului şi transformarea lui din beneficiar pasiv în agent activ al progresului, care trebuie să pregătească omul corespunzător exigenţelor viitoarei societăţi. Se optează tot mai insistent în favoarea determinării ştiinţifice a informaţiei necesare pentru realizarea obiectivelor educaţionale şi tratarea acesteia după criterii şi metode care să evite enciclopedismul steril, descriptivismul, compartimentarea cunoştinţelor în obiecte cu o specializare tot mai îngustă.

Pentru optimizarea învăţămîntului în sensul sporirii ritmului de asimilare de către elevi a unor cunoştinţe selecţionate şi tot mai concentrate, printr-un efort propriu, cu folosirea unor procedee de investigare şi descoperire a adevărurilor, se prefigurează o metodologie bazată pe utilizarea într-o nouă manieră a metodelor clasice de instruire, prin orientarea lor euristică, precum şi prin introducerea unor noi mijloace şi tehnici didactice. Noua metodologie se referă la perfecţionarea şi modernizarea metodelor şi mijloacelor de instruire existente, astfel ca ele să servească realizării obiectivelor actuale şi de perspectivă ale învăţămîntului prin activizarea optimă a elevilor, atît în plan intelectual cît şi în cel practic; prin cultivarea atitudinilor euristice, investigatoare; prin formarea spiritului de iniţiativă.

Noua metodologie didactică pune accentul pe metodele care sporesc potenţialul intelectual al elevilor, prin angajarea lor la un efort personal în actul învăţării, care se soldează cu o eficienţă formativă maximală. Se folosesc, aşadar, cu prioritate, metode cu caracter mobilizator, activizant [4, p. 250-251]. Astfel, în învăţămîntul modern dobîndeşte o importanţă tot mai mare organizarea instruirii care situează elevul în prim-plan, punîndu-se accentul pe efortul (individual sau colectiv) de descoperire a legilor lumii reale prin observare, investigare, formulare de ipoteze, experimentare, elaborare de concluzii etc.

La lecţiile de biologie, un loc central îl ocupă metodele de explorare a realităţii (de explorare directă: observaţia, experimentul; de explorare indirectă: demonstrarea, modelarea, algoritmizarea) şi cele bazate pe acţiunea practică (metode de acţiune reală: exerciţiul, lucrări practice, proiectul, lucrări de laborator etc.).



Ion **DUDNICENCO**

Metoda fundamentală de studiere a biologiei este experimentul, folosit în clasele gimnaziale, dar, mai ales, în cele liceale. Combinînd experienţa cu acţiunea, această metodă accentuează caracterul aplicativ al predării, favorizează realizarea unei mai strînse legături dintre teorie şi practică [4, p.267].

Esenţa învăţării prin experiment o constituie provocarea fenomenelor, urmărirea efectelor variabilei/ variabilelor independente asupra celei/celor dependente în scopul verificării ipotezelor (variabilă independentă – factori ce produc modificări ale fenomenului investigat; variabilă dependentă – efecte produse de modificările rezultate prin acţiunea variabilei independente) [3, p.92].

Există mai multe tipuri de experiment.

După scop, acesta poate fi grupat astfel:

- **demonstrativ** (pentru verificarea datelor sau teoriilor) – este efectuat de profesor cu scopul de a demonstra şi a confirma adevărurile transmise;
- **aplicativ** (pentru realizarea corelaţiei dintre teorie şi practică) – este desfăşurat de elevi pe baza unui plan întocmit de profesor în vederea urmăririi posibilităţilor de aplicare în practică a cunoştinţelor teoretice;
- **de cercetare** (pentru descoperirea fenomenelor) – în cazul acestuia elevii sînt puşi în situaţia de a concepe ei înşişi montajul experimental, pornind de la o ipoteză şi continuînd cu selectarea datelor şi tragerea concluziilor [3, p. 92; 1, p. 321].

***După modul de desfăşurare*,** experimentul poate fi clasificat în trei categorii:

- **Frontal**. Elevii efectuează concomitent acelaşi experiment, ritmul de lucru fiind unic pentru toţi. Desfăşurarea acestuia este posibilă doar atunci cînd fiecare elev posedă o trusă de instrumente. Profesorul urmăreşte activitatea clasei, intervenind cu recomandări şi precizări. Astfel, observaţiile macroscopice de morfologie a plantelor şi animalelor se realizează frontal, fiecare elev avînd de cercetat, pe baza unei fişe sau a indicaţiilor verbale ale cadrului didactic, materialul distribuit (plante, insecte naturalizate, animale etc.).
- **În grup**. Acesta poate fi desfăşurat în două moduri: grupurile cercetează acelaşi subiect sau li se repartizează sarcini diferite. Pentru efectuarea observaţiilor, atunci cînd nu sînt suficiente microscoape sau piese naturalizate (caz frecvent), precum şi pentru experimentele de fiziologie vegetală şi animală, pot fi organizate cercetări în grupuri (de preferinţă eterogene, a cîte 4 elevi). Echipelor le este propusă aceeaşi temă sau subteme diferite din cadrul celei studiate, conţinutul lecţiei fiind reîntregit în urma prezentării concluziilor. Dacă permite timpul, grupurile pot studia pe rînd toate preparatele microscopice sau experienţele montate [5, p. 61].
- **Individual**. Există experimente unde fiecare elev, folosind aparate şi instrumente adecvate, îndeplineşte o sarcină concretă, diferită de a celorlalţi colegi [1, p. 320].

Experimentul mai poate fi clasificat astfel:

După condiţiile de desfăşurare: natural şi de laborator.

După modul de intervenţie: provocat şi invocat.

După numărul variabilelor independente: univariat şi multivariat.

După nivelul investigării: transversal şi longitudinal [3, p.92].

Efectuat în condiţii naturale sau de laborator, experimentul reproduce fenomenul, convinge de veridicitatea investigării. Deosebit de important, din punctul de vedere al realizării obiectivelor educaţiei ştiinţifice a elevilor, este ca acesta să fie tratat şi utilizat nu doar ca un mijloc prin care se demonstrează desfăşurarea unui proces, ci şi ca un prilej de a-l familiariza pe elev cu metodologia experimentului ştiinţific. În acest context, urmează să li se explice detaliat copiilor modul de organizare şi condiţiile în care are loc fiecare studiu experimental, pentru ca treptat să se contureze unele reguli generale de utilizare a metodei date. Elevii nu vor asista doar la realizarea experimentului, dar se vor obişnui să-l conceapă, să-l organizeze. Aplicînd tehnica cercetării ştiinţifice, ce constă din punerea problemei; formularea ipotezelor; desfăşurarea experimentului; analiza, prelucrarea şi verificarea rezultatelor în practică; elaborarea concluziilor, elevilor li se formează astfel deprinderi şi aptitudini de cunoaştere experimentală.

Reieşind din aceste considerente, putem menţiona următoarele ***funcţii ale experimentului***:

- le permite elevilor să-şi formeze o privire de ansamblu asupra unei acţiuni, operaţii sau a unui obiect, proces, fenomen;
- indică nivelul de performanţă ce trebuie atins;
- asigură înţelegerea mecanismului de execuţie a unei acţiuni, structura logică a unui sistem, interacţiunea între elementele componente pe timpul funcţionării;
- dezvoltă spiritul de observaţie, capacităţile de analiză şi sinteză, de generalizare, de comparare, de descoperire, de investigare, de a trage concluzii;
- arată greşelile ce trebuie evitate în realizarea unei acţiuni, pericolul ce-l prezintă acestea pentru securitatea executantului sau buna funcţionare a materialului;

– formează la elevi capacitatea de a scoate în evidenţă aspectele importante, caracteristice şi de a le consemna în caietele de notiţe [2, p.271].

Pentru a realiza eficient experimentul, este necesar de a se respecta următoarele ***cerinţe generale***:

– concentrarea atenţiei elevilor asupra elementelor caracteristice, esenţiale, prin întrebări, sublinieri, indicaţii;
– sesizarea cu uşurinţă de către elevi a obiectivelor, fenomenelor demonstrate;
– realizarea perceperii prin cît mai mulţi analizatori;
– solicitarea de către profesor a unor acţiuni de efectuare a desenelor, schemelor, calculelor etc.;
– accesibilitatea materialului intuitiv (acesta trebuie să permită înţelegerea fenomenelor, proceselor în mişcare, dezvoltare);
– reproducerea realităţii urmează să fie înfăptuită în forme care să evidenţieze elementele ei esenţiale;
– pregătirea din timp şi detaliată a materialului necesar experimentului, pentru a evita incidente neplăcute, neprevăzute;
– respectarea cu strictеţe în timpul desfăşurării experimentului a cerinţelor metodice generale şi a principiilor didactice;
– folosirea unor materiale şi mijloace semnificative, adecvate temei;
– menţinerea unui contact permanent cu clasa, stimularea atenţiei;
– îmbinarea experimentului cu alte metode didactice: expunerea, explicaţia, convorbirea etc.;
– să se ţină cont de faptul că experimentul, indiferent de modul în care se produce, urmăreşte fixarea, aplicarea sau verificarea cunoştinţelor [2, p. 271-272].

Realizarea experimentului prevede:

a) cunoaşterea de către elevi a cerinţelor şi normelor de protecţie a muncii. Măsurile care trebuie stabilite în această direcţie ţin de protecţia personală, manipularea corectă a utilajului şi a substanţelor chimice (informarea elevilor asupra proprietăţilor acestora din punctul de vedere al securităţii muncii). Totodată, laboratorul trebuie dotat cu o trusă medicală de prim ajutor, iar grupul de serviciu urmează a fi instruit în vederea aerisirii sălii de lucru în timpul recreaţiei şi între schimburi [5, p.63];
b) prezentarea bazei didactico-materiale. Indiferent de tema şi tipul experimentului, pentru formarea unor deprinderi de folosire curentă, profesorul este dator să verifice cunoaşterea de către elevi a utilajului, instalaţiilor, substanţelor chimice şi a materialelor biologice vegetale şi animale utilizate. De aceea, chiar de la primele lecţii de biologie, se va urmări formarea treptată la elevi a deprinderilor de manevrare a microscopului şi de depanare (în cazul cînd acesta nu funcţionează normal), precum şi de utilizare a diferitelor aparate, instrumente şi instalaţii din dotarea laboratorului. De asemenea, elevii trebuie iniţiaţi în tehnica disecţiei, a efectuării experimentelor de fiziologie vegetală şi animală, precum şi în realizarea unor preparate microscopice (colectare, fixare, colorare) pentru pregătirea şi conservarea materialului biologic prin naturalizări etc;
c) stabilirea de sarcini concrete, urmărindu-se formarea la elevi a capacităţilor de a clasifica şi a interpreta datele, de a trage concluzii. În general, la începutul experimentului clasei i se dau indicaţii verbale sau scrise. Ulterior, pe măsura rezolvării sarcinilor de lucru, a confruntării rezultatelor obţinute, se stabilesc concluziile de bază ale experimentului şi se realizează exerciţii de aplicare a noilor cunoştinţe în scopul fixării lor şi a dezvoltării gîndirii elevilor;
d) dinamizarea observării şi participării independente, active, creative a elevilor [2, p. 272-273].

În procesul predării-învăţării biologiei în gimnaziu şi liceu, experimentul se foloseşte mai ales în studiul problemelor de fiziologie vegetală, animală şi umană.

După durata desfăşurării, experimentele biologice sînt:

- ***de scurtă durată*** – efectuate în cadrul orei. Pregătirea pentru lecţie prevede desfăşurarea prealabilă a experimentelor de laborator de către profesor. De această condiţie obligatorie depind rezultatele obţinute la lecţie, ea contribuie la creşterea siguranţei în realizarea preparatelor microscopice, la stabilirea cu precizie a observaţiilor care pot fi făcute de elevi. Această cerinţă este valabilă şi pentru disecţiile pe diferite animale, unele analize chimice şi biochimice – compoziţia alimentelor, determinarea compoziţiei chimice a seminţelor, stabilirea proprietăţilor fizice ale solului, formarea amidonului în frunze, acţiunea salivei asupra amidonului, compoziţia oaselor, gradul de poluare a unor ape; precum şi pentru experimentele de fiziologie animală – punerea în evidenţă a contracţiilor inimii, a contracţiilor şi oboselii musculare, a legilor reflexelor etc.
- ***de lungă durată***. Realizarea acestui tip de experimente solicită o durată de timp mai îndelungată, de aceea ele sînt efectuate la lecţie parţial, fiind demonstrată doar organizarea iniţială şi rezultatele cercetării.

În sectorul botanic al colţului biologic, elevii pot urmări germinarea seminţelor (puterea de încolţire, formarea organelor plantelor superioare din zonele corespunzătoare ale embrionului), morfologia plan-

telor, corelarea formei şi structurii diferitelor organe cu funcţiile îndeplinite şi factorii de mediu (rolul luminii, temperaturii şi al apei în fotosinteză şi transpiraţie etc.), precum şi tipurile de înmulţire a plantelor.

În clasele superioare experienţe de lungă durată se efectuează pentru evidenţierea acţiunii diferiţilor factori ecologici asupra organismelor, încrucişării animalelor (şoareci de laborator, şobolani, porumbei). Elevii desfăşoară asemenea cercetări în afara orelor de biologie (individual sau în grup) în colţul biologic, laboratoare special amenajate etc. Destul de variate sînt lucrările ce pot fi realizate pe terenul experimental şcolar. Ele sînt de durată şi ocupă toată perioada de vegetaţie a anului, adică primăvara, vara şi toamna. Elevilor li se creează o motivaţie şi li se propun anumite probleme, întrebări, care vor servi drept sistem de gîndire şi vor fi rezolvate pe calea comparării rezultatelor obţinute pe organismele experimentate cu cele de control (martori). Plantele sau animalele cercetate şi cele de control sînt supuse aceloraşi condiţii de existenţă, cu excepţia uneia/cîtorva condiţii experimentale. În timpul desfăşurării studiului se efectuează observări concrete şi măsurări, un rol deosebit de important avîndu-l fixarea lor corectă în tabele speciale, ceea ce face posibilă compararea parametrilor dezvoltării şi productivităţii plantelor (animalelor) experimentale şi a celor de control. Activităţi de acest gen trebuie să le cultive elevilor acurateţe, exactitate, veridicitate şi onestitate în cercetări.

În sectorul zoologic, elevii pot urmări atît influenţa factorilor de mediu asupra animalelor cît şi morfologia, unele aspecte legate de creşterea, dezvoltarea şi etologia diferitelor specii cultivate aici; relaţiile dintre animale şi plante în diverse ecosisteme (de exemplu, în acvariul general); acţiunea dăunătoare a unor poluanţi din zona respectivă asupra plantelor şi animalelor. Astfel, cîţiva peşti dintr-un acvariu cu apă obişnuită pot fi transferaţi în altul cu apă luată dintr-un rîu aflat în apropierea unor întreprinderi industriale sau a oraşelor, comparîndu-se desfăşurarea vieţii acestor fiinţe în cele două acvarii şi notîndu-se cele constatate. De asemenea, pot fi observate caracteristicile unor plante cultivate pe soluri cu diferite concentraţii de pesticide, demonstrîndu-se necesitatea creşterii unor soiuri rezistente la dăunătorii vegetali şi animali şi combaterea biologică a acestora [5, p. 56-57].

Experimentele de lungă durată contribuie în mod substanţial la dezvoltarea gîndirii biologice a elevilor, precum şi la formarea unor deprinderi mai complexe. Spre deosebire de experimentele de scurtă durată, care surprind doar un moment relativ static din evoluţia fenomenelor şi proceselor biologice, cele de lungă durată sînt superioare deoarece reliefează dinamica acestora [5, p. 58].



Experimentul, cu ajutorul căruia sînt puse în evidenţă procese complicate şi necunoscute de elevi (de exemplu, funcţiile frunzei), este realizat de profesor. Reproducerea de către elevi a unor astfel de cercetări poate fi utilă la formarea abilităţilor motrice necesare în activitatea de laborator. O deosebită importanţă prezintă acele probe care îi plasează pe elevi în rolul unor veritabili experimentatori, parcurgînd etapele ce caracterizează învăţarea prin problematizare şi descoperire.

Aşa, de pildă, în urma experimentului cu *Helodeea,* prin care s-a demonstrat că în procesul fotosintezei planta elimină oxigen, elevii sînt pregătiţi să construiască o ipoteză privind influenţa luminii asupra desfăşurării acestui proces, să-şi imagineze şi să execute modalitatea practică concretă prin care poate fi verificată această ipoteză, să înregistreze şi să interpreteze rezultatele obţinute.

Cu cît vîrsta elevilor este mai mică, cu atît sarcinile de lucru sînt mai reduse, iar stabilirea unor concluzii parţiale este efectuată mai des.

Experimentele oferă, de asemenea, cele mai bune condiţii şi pentru amplificarea caracterului formativ al lecţiilor de recapitulare şi sistematizare şi al celor de verificare a cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor.

În clasele liceale, în cadrul acestor probe urmează a fi aplicate elemente ale metodelor statistico-matematice. Fenomenele care se prezintă în formă cantitativă se pretează la o prelucrare statistică, efectuîndu-se o măsurare a factorilor şi efectelor. Ordonarea şi gruparea datelor poate fi realizată prin intermediul tabelelor, diagramelor (de structură, de comparaţie), histogramelor, curbelor de distribuţie. Este utilă determinarea unor *indici statistici*: medie, mediană, modul; *indici de dispersie*: abatere medie, abatere standard, dispersie; *coeficienţi de corelaţie*. Prelucrarea şi analiza statistico-matematică are avantajul rigorii. Datele statistice constituie reperul de analiză calitativă a fenomenului investigat [3, p. 94].

Cert este că sporirea potenţialului intelectual al elevilor se înfăptuieşte atît prin metode moderne cît şi prin utilizarea, în manieră modernă, a metodelor clasice de învăţare. În acest context, experimentul – o metodă clasică, dar aplicată într-un spirit modern –

mobilizează elevii la un efort susținut în procesul studierii prin angajarea optimă a mecanismelor intelectuale ale acestora. Astfel, prezenta metodă de cercetare oferă condiții optime pentru exersarea capacităților elevilor în direcția flexibilității, creativității, inventivității, conducînd la formarea unei gîndiri moderne, algoritmice, modelatoare, problematice, probabiliste.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Jinga, I.; Istrate E., *Manual de pedagogie*, Editura ALL EDUCATIONAL, Bucureşti, 1998.
2. Macavei, E., *Pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1997.
3. Nicola, I., *Pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1994.
4. Oprescu, N., *Pedagogie*, Editura Fundației "România de Mâine", Bucureşti, 1996.
5. Todor, V., Csenger, E., Mândruşca E., ş.a. *Metodica predării biologiei la clasele V-VIII*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1982.



Rita **GODOROJA**

Sarcina didactică cu mai multe modalități de realizare

Multitudinea situațiilor didactice se naşte la interacțiunea triadei: profesor-sarcină didactică-elev.

Termenul ***sarcină*** înseamnă încărcătură, povară, obligație, îndatorire, misiune, greutate purtată de cineva.

De ce ***sarcina didactică*** este componentul central al relației? Generatorul acesteia poate fi atît profesorul cît şi elevul. De obicei, sarcina este creată de profesor şi realizată de către elev.

Esența sarcinii didactice trebuie să fie identică cu cea a obiectivului operațional proiectat unic pentru toți. Elevul estimează complexitatea sarcinii repartizate şi posibilitățile sale de rezolvare a acesteia prin întrebări de felul: *E grea sau uşoară? Cum voi acționa?* Tendința elevului de a soluționa sarcina didactică trebuie stimulată de către profesor prin propunerea unor căi eficiente de activitate.

Asociind modalitățile de realizare a sarcinilor didactice cu potecile codrului, vizualizăm diverse trasee: lungi – scurte, grele – uşoare, noi – vechi, accesibile – interzise, dorite – neplăcute etc. Este necesar ca profesorul, formulînd sarcina didactică, să țină cont de faptul că traseele grele, confuze, lungi sînt indezirabile, iar cele noi, libere, rapide sînt parcurse cu interes şi satisfacție de orice persoană.

Pentru exersarea capacității de a formula idei divergente, se aplică tehnica *Sarcină cu mai multe modalități de realizare.* De exemplu, studiind la chimie tema „Domenii de utilizare a metalelor", cl. a X-a le-am propus elevilor drept sarcină organizarea unei "licitații" (timp de 3 min.): vorbitorul trebuie să demonstreze calitățile metalului, domeniile de utilizare a acestuia şi să-i convingă pe "participanți" să-l procure. „Publicitatea" poate fi prezentată sub formă de:

- reclamă orală;
- reclamă vizuală;
- experiment;
- colecție;
- întrebări fulger.

Timpul necesar pentru rezolvarea sarcinii didactice depinde de complexitatea acesteia, de particularitățile individuale ale elevului, de obiectivul urmărit şi de etapele cadrului. Experimental, am stabilit că la etapa evocării pentru exemplul menționat va fi suficient să le acord elevilor 10 min. Dacă sarcina este propusă ca temă pentru acasă, atunci la etapa reflecției timpul nu este limitat.

Pe parcursul prezentării „participanții" îşi notează în fişele de evaluare răspunsurile la întrebările: *Aş cumpăra acest metal? De ce?*, iar la sfîrşitul „licitației" îşi expun opiniile, îşi argumentează alegerea.

Pentru aplicarea eficientă a tehnicii date este indicat să se respecte următoarele condiții:

1. Determinarea obiectivelor operaționale.
2. Formularea clară a sarcinii didactice de către profesor.
3. Acceptarea, înțelegerea şi rezolvarea sarcinii de către elev.
4. Prezentarea de către fiecare elev a propriului punct de vedere.
5. Analiza şi evaluarea rezultatelor de către membrii grupului.

Tehnica *Sarcină cu mai multe modalități de realizare* pune în mişcare potențialul creativ al elevului, dezvoltă capacitățile comunicative şi evaluative, stimulează gîndirea critică.

Aplicații ale tehnicii Clustering în cadrul orelor de chimie



Silvia **LOZOVANU**

Capacitățile de a structura, a sistematiza, a clasifica, a forma viziuni de ansamblu şi abilități de trecere de la general spre particular şi viceversa – sînt aspecte importante ce determină în mare măsură formarea cu succes a personalității. Aceste capacități, în corelație cu altele, permit stabilirea unei conexiuni originale, precum şi extrapolări, adeseori, inedite.

Tehnica Clustering (din l.enlg. *cluster* – ciorchine) posedă diverse valențe ce favorizează dezvoltarea capacităților enumerate anterior prin multiplele posibilități de aplicare la variate discipline şcolare, inclusiv la chimie – obiect de studiu ce facilitează utilizarea prezentului procedeu grație caracterului său bine structurat.

Această tehnică poate fi folosită cu succes la începutul lecțiilor pentru a conecta noile cunoştințe la cele deja dobîndite de elevi. În acest scop ea va fi combinată armonios cu Brainstorming-ul (Asaltul de idei).

La nivelul gimnazial, în cadrul lecției cu tema *Oxigenul*, elevii enunță următoarele cuvinte: respirație, aer, ardere, apă, gaz, incolor, fotosinteză. Ulterior, împreună cu profesorul ei valorifică rezultatele Asaltului de idei, organizînd informația sub formă de Clustering, după domenii (Figura 1).

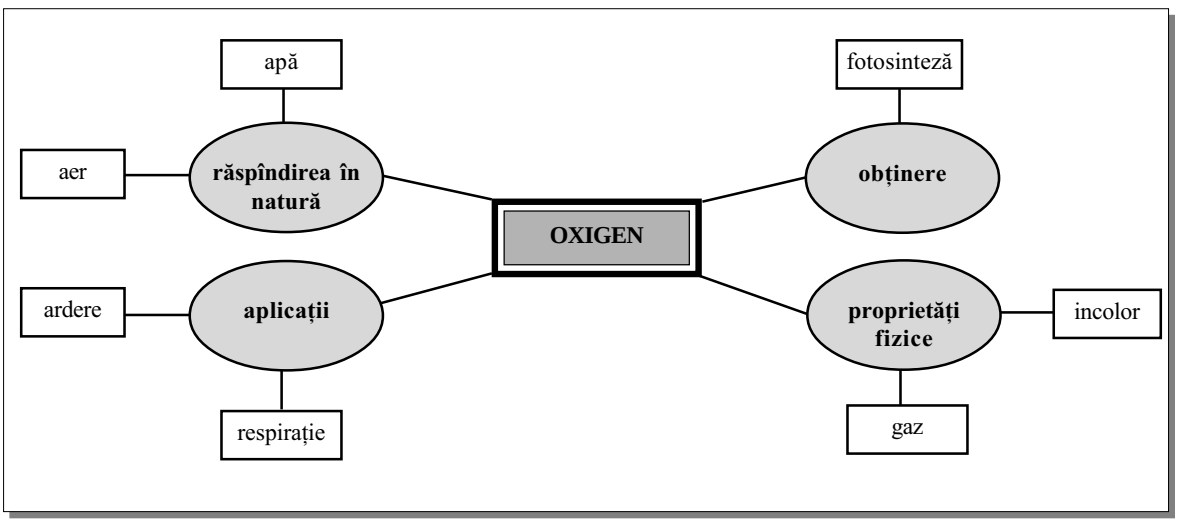


Figura 1

Astfel, profesorul îi mobilizează pe copii să-şi amintească ce cunosc despre oxigen. În continuare, învățînd individual din manuale sau/şi din alte surse de informație, elevii completează ciorchinele cu noi date despre această substanță (Figura 2). În exemplul elucidat calea de studiu se realizează pornind de la particular spre general.

Un factor important al acestei activități îl constituie valorificarea cunoştințelor deja acumulate de elevi şi crearea posibilității de a dobîndi altele noi, învățînd concomitent să structureze informația posedată şi cea nouă.

Tehnica dată poate fi utilizată cu succes şi la etapa de generalizare a unui capitol atît în ciclul gimnazial cît şi în cel liceal. În acest caz profesorul va aplica metoda de lucru în grup. De exemplu, elevii vor elabora împreună un început de ciorchine (Figura 3) care va fi completat ulterior cu eforturi comune (Figura 4).

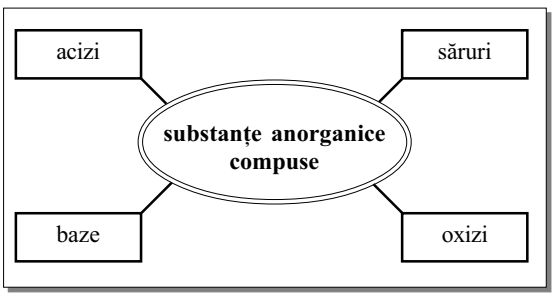


Figura 3

În funcție de obiectivele propuse (fiecare echipă avînd o sarcină concretă), cadrul didactic are posibilitatea de a organiza activitatea variat, combinînd adesea mai multe tehnici:

a) Clasa poate fi divizată în patru grupuri care, pornind de la acelaşi început de ciorchine (Figura 3), stabilesc singure criteriile de clasificare a substanțelor, completează schema, apoi posterele sînt afişate şi prezentate de

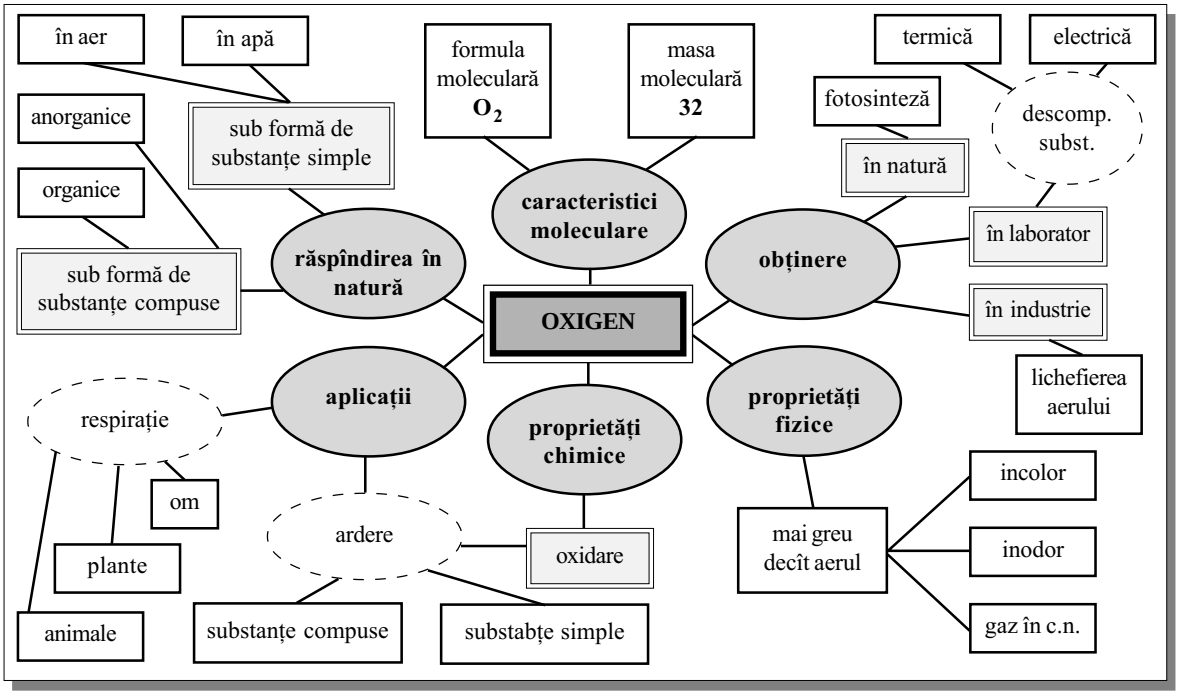


Figura 2

un membru al fiecărei echipe (activitatea poate continua cu aplicarea tehnicii Turul Galeriei, în cadrul căreia elevilor li se rezervă timp pentru a analiza şi a discuta lucrările colegilor).

b) Elevii sînt organizaţi în mod similar, dar la completarea ciorchinelui lucrează diferenţiat. Fiecare grup structurează informaţia referitoare la una din clase: acizi, baze, oxizi sau săruri, apoi fac schimb de postere. În încheiere, posterul cu completările colegilor revine la echipa care l-a conceput. Aceasta face cunoştinţă cu modificările intervenite, adăugînd exemple de substanţe organice compuse.

c) Profesorul lucrează cu cîţiva elevi la tablă, iar ceilalţi - individual în caiete.

Ulterior ciorchinele este completat cu exemplele respective, fiind adăugate noi „bobiţe" (caz în care se merge de la general la particular).

Aplicarea acestei tehnici poate fi realizată şi la treapta liceală, atît la începutul lecţiei (stabilind conexiuni cu

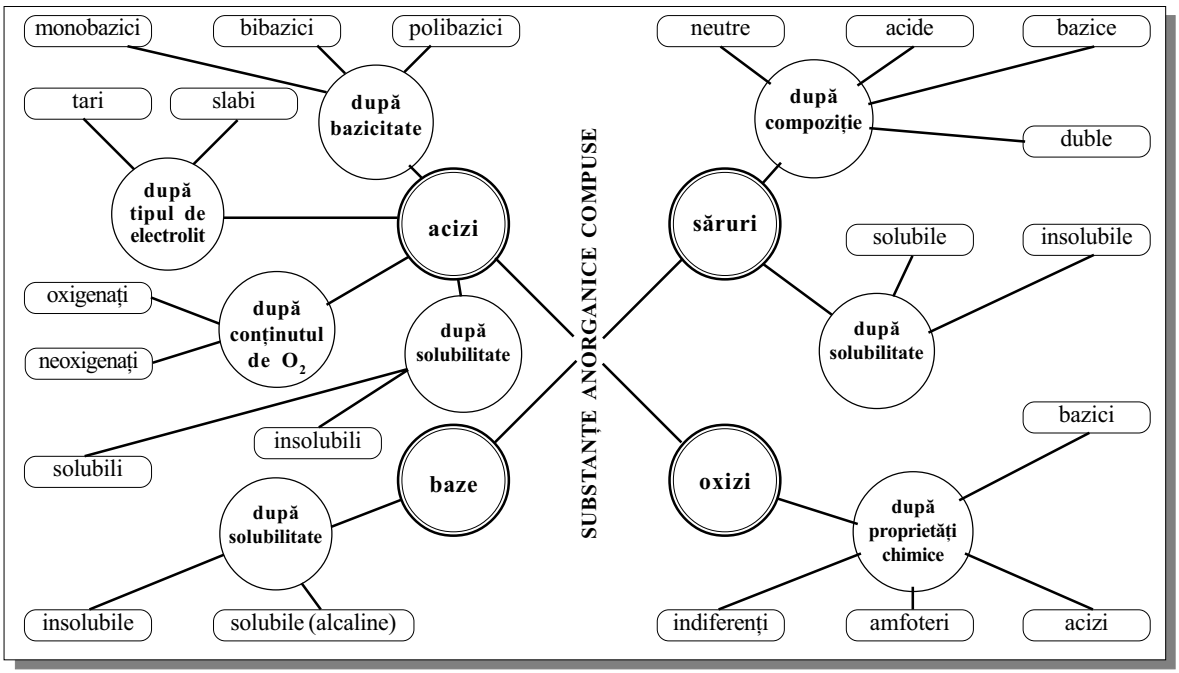


Figura 4

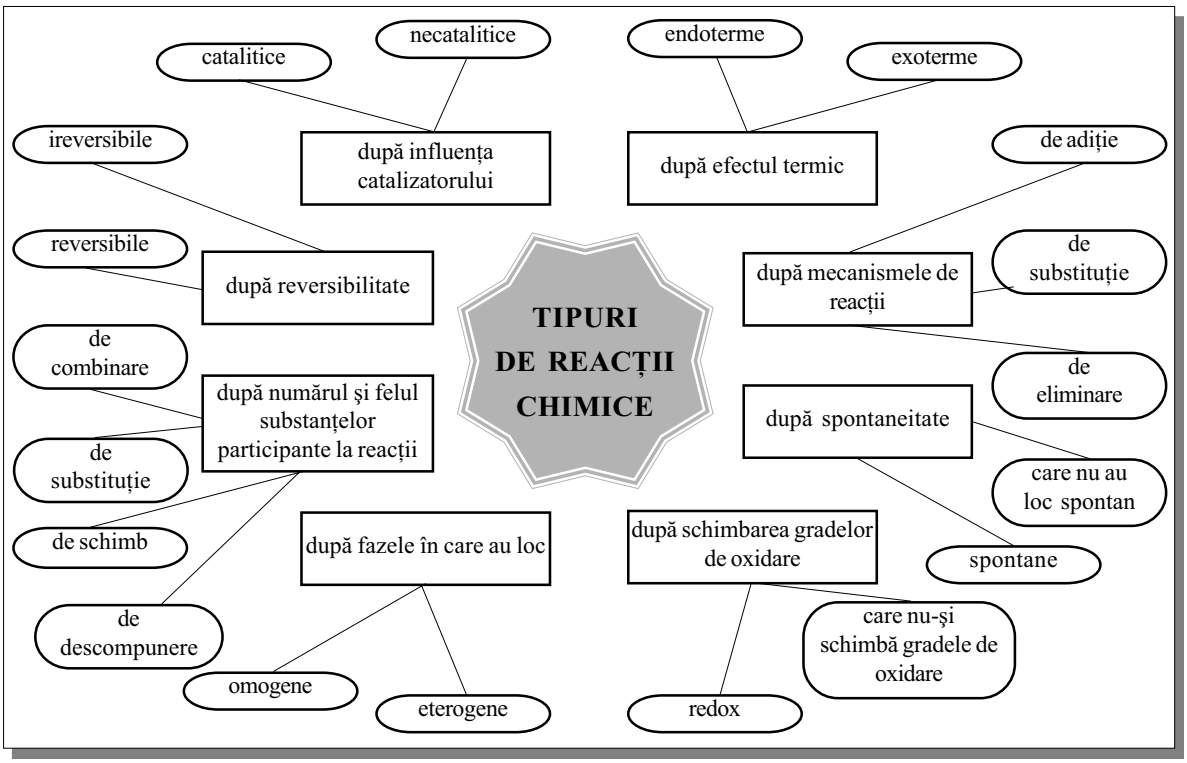


Figura 5

cele ce cunosc elevii) cît şi la finele acesteia sau la sfîrşitul capitolului. Astfel, la etapa evocării temei „Reacții chimice" (cl. XII, profil real) este deosebit de important să fie scoasă în evidență multitudinea tipurilor de reacții chimice, acestea fiind analizate din mai multe perspective. Ținînd cont de faptul că elevii ştiu deja unele criterii de clasificare a reacțiilor şi tipurile la care se referă acestea, ciorchinele va fi completat cu informații noi (de exemplu, clasificarea după criteriul spontaneității desfăşurării reacțiilor şi cel al mecanismelor de reacții), luînd o formă aproximativă celei reprezentate în Figura 5.

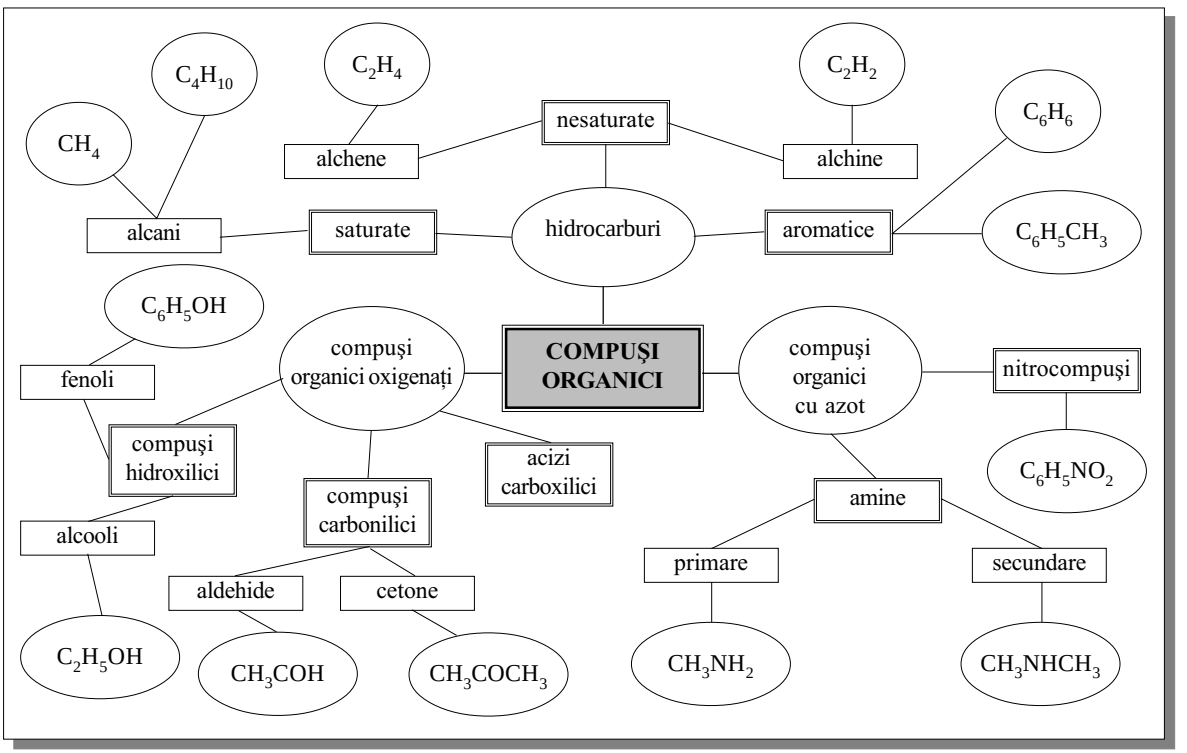


Figura 6

Schema ar putea fi extinsă prin introducerea unor exemple de reacţii corespunzătoare tipurilor indicate în ciorchine. Formele de organizare a elevilor în cadrul acestei activităţi vor fi dintre cele mai diverse.

Utilizînd tehnica Clustering va fi realizată în mod reuşit trecerea de la particular la general în procesul de studiu al diferitelor domenii:

a) anorganică (pe baza Asaltului de idei se întocmeşte o listă de formule sau de denumiri ale substanţelor care apoi sînt clasificate);
b) organică (utilizînd formulele substanţelor enunţate de elevi în timpul Asaltului de idei, acestea pot fi grupate în conformitate cu clasele de substanţe);
c) analitică (folosind ionii din lista alcătuită în comun în timpul Asaltului de idei, aceştia sînt structuraţi în grupe de cationi şi anioni).

În exemplul ce urmează este prezentat cazul compuşilor organici (b). Elevii au enumerat următoarele formule chimice: C_6H_6, C_2H_5OH, CH_4, C_6H_5OH, CH_3COOH, C_2H_4, $C_6H_5NO_2$, C_2H_2, CH_3COCH_3, $C_6H_5CH_3$, C_4H_{10}, CH_3COH, CH_3NHCH_3. Ciorchinele elaborat în baza acestei liste va avea forma ilustrată în Figura 6 care, bineînţeles (la fel ca şi altele), poate fi modificată.

O continuare logică a acestui ciorchine ar constitui-o completarea lui cu alte categorii de substanţe, neelucidate din simplul motiv că în timpul Asaltului de idei nu au fost aduse exemplele corespunzătoare. Astfel, s-ar putea adăuga la hidrocarburile saturate (alături de alcalini) – cicloalcalinii; la hidrocarburile nesaturate – alcalinele (pe lîngă alchene şi alchine); la amine – aminele terţiare (de rînd cu cele primare şi secundare); la compuşii hidroxilici – polialcoolii (odată prezenţi alcoolii şi fenolii) etc.

Încununarea acestei „opere" ar consta în aducerea unor exemple de formule ale substanţelor din categoriile celor adăugate la ciorchinele din Figura 6.

Activitatea descrisă reprezintă o îmbinare reuşită a învăţării de la particular spre general (la început) şi cea de la general la particular (la sfîrşit).

În concluzie, putem menţiona faptul că deşi tehnica Clustering nu poate fi utilizată întotdeauna cu succes în cazul unui domeniu nestructurat sau mai puţin structurat, aceasta totuşi este uşor manevrabilă, prezentînd multiple valenţe de aplicare:

a) poate fi folosită la diferite etape ale unei lecţii concrete sau ale unui grup de lecţii;
b) permite practicarea diverselor forme de organizare (frontală, în grupuri, în perechi, individuală);
c) dezvoltă numeroase capacităţi: de analiză, structurare, evaluare, sistematizare, clasificare, exemplificare etc.;
d) formează abilităţi de trecere de la general la particular şi de la particular la general;
e) oferă variate posibilităţi de combinare cu alte tehnici (procedee) şi metode, printre care: Asaltul de idei, Turul Galeriei etc.
f) contribuie la educarea spiritului de echipă, toleranţei faţă de părerile colegilor, dar şi a spiritului critic, în special, în cazul organizării activităţii în grupuri. Prin această tehnică, elevilor li se oferă ocazia de a-şi susţine opiniile argumentat.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristea, S., *Dicţionar de pedagogie*, Grupul editorial Litera – Litera Internaţional, Chişinău-Bucureşti, 2000.
2. *Curriculumul Naţional*. Programe pentru învăţămîntul liceal. Matematică şi Ştiinţe, Editura Arc, Chişinău, 1999.
3. Jeannie, L.; Steel, Kurtis, S; Meredith, Charles Temple, Sott Walter, *Proiectul Lectură şi Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice*.

Summary

The current edition of the magazine focuses on the issue of educational finalities: theoretical aspects and practice. In their articles, our authors try to approach this subject from different viewpoints.

The column "Curriculum Vitae" offers a presentation of the Lyceum "M. Sadoveanu" in Calarasi. In the rubric "Rubicon Managerial" the readers will find some theoretical articles about professional standards for educational principals, the options of educational management in Republic of Moldova and the educational offers of Junior Achievement Moldova. In the column "Quo vadis?" we bring in the main problems of educational finalities that are emphasizing in the presentation of a "round table": The standards in the frame of educational finalities, and in another articles also.

In the rubric "Evenimente C.E.P.D." we present the topmost events unfolded in the Educational Center "Pro Didactica". The reader will find a comprehensible article on the educational finalities in the column "Ponderosa Vox". In the new rubric, "Pedagogical commentary", we present two significant events: the annual competition "The best teacher", and the opening of the community center for children and adolescents with physique disabilities "A hope for everybody".

Nu vă temeţi că nu ştiţi, temeţi-vă că nu veţi putea învăţa.

Proverb chinez



DICŢIONAR

Finalităţile pedagogice

Finalităţile educaţiei/pedagogice definesc orientările valorice asumate în activitatea de formare-dezvoltare a personalităţii la nivel de sistem şi de proces. În termenii unui concept pedagogic fundamental, *finalităţile* concentrează caracterul teleologic şi axiologic al educaţiei, îndeplinind *funcţii generale* de proiectare şi valorizare, intrinseci operei sociale de elaborare a *curriculumului*. În mod corespunzător, *structura finalităţilor* evidenţiază capacitatea acestora de determinare a orientărilor valorice la nivel: *spaţial* (în plan: general – particular – concret); *temporal* (pe termen: lung – mediu – scurt); *acţional* (prin derivare de la general la particular/specificare, de la particular la concret/operaţionalizare).

Analiza conceptului pedagogic de finalitate este realizabilă din perspectiva filozofiei şi a politicii educaţiei. *Perspectiva filozofică*, proprie finalităţilor, angajează rezolvarea a două categorii de probleme: a) evidenţierea determinismului de tip teleologic, specific ştiinţelor pedagogice, diferit de cel cauzal (specific ştiinţelor naturii); b) valorificarea raporturilor dintre: dimensiunea *obiectivă* (exprimată de *funcţiile* generale ale educaţiei) – dimensiunea *subiectivă* a educaţiei (asumată prin *finalităţi*). *Perspectiva politică*, proprie finalităţilor educaţiei, angajează rezolvarea raporturilor dintre: scopurile propuse – resursele pedagogice (reale, potenţiale) – rezultate obţinute (evaluabile într-un timp şi spaţiu pedagogic determinat). Această perspectivă implică responsabilitatea deciziilor, obiectivate în diferite documente de politică a educaţiei: Legea învăţământului, *Curriculumul* Naţional (dar şi cel teritorial sau local), planul de învăţământ, programele şi manualele şcolare, planificările calendaristice, proiectele de lecţii etc.

Clasificarea finalităţilor presupune avansarea unor criterii *pedagogice* coerente, având o arie mare de reprezentare. În măsura în care sînt avute în vedere toate resursele structurale (spaţiale, temporale, acţionale) ale finalităţilor, pot fi construite şi valorificate următoarele două criterii de clasificare: 1) sfera de reprezentare: a) finalităţi macrostructurale/de sistem: idealul – scopurile educaţiei; b) finalităţi microstructurale/de proces: obiectivele educaţiei (generale, specifice, concrete/operaţionale); 2) gradul de divizibilitate şi de comparabilitate: a) finalităţi indivizibile, cu grad de comparaţie absolut (care nu formează taxonomii – vezi finalităţile macrostructurale); b) finalităţi divizibile şi comparabile pe diferite grade de generalitate (vezi finalităţile micostructurale – care formează taxonomii operabile în cadrul procesului de învăţământ).

Sorin **CRISTEA**

The column "Ex cathedra" begins with a very deep article concerning the educational objectives, written by Vl. Gutu. Herein, the reader will find also, the exhaustive perspective on the standards in the higher education. The rubric "Docendo discimus" consists of the articles, which provide the practice of educational finalities in specific curricula areas: mathematics, French, linguistics and philosophy. The column "Exercito, Ergo Sum" shows up the place of didactic experiment in the teaching of biology, the applications of *clustering* in the teaching of chemistry.

Our magazine finishes with the column "Dictionar", that proposes a clear explanation of the term *educational finality.*

Autorii noştri

Ţinem să le mulţumim tuturor celor care au colaborat:

BACIU Sergiu – doctor în pedagogie, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei.

BEŞLIU Nicolae – coordonator program, Centrul Comunitar pentru Copii şi Tineri, mun. Chişinău.

BOUNEGRU Tudor – doctor în ştiinţe chimice, conferenţiar, Universitatea de Stat din Moldova.

CERBUŞCĂ Pavel – doctor în pedagogie, profesor de istorie, Liceul Teoretic „Gaudeamus", mun. Chişinău, formator la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

CIOBANU Zinaida – profesoară de limba franceză, Liceul Teoretic „Gaudeamus", Chişinău, grad didactic superior.

CRISTEA Nadia – redactor-şef, revista *„Didactica Pro..."*.

CRISTEA Sorin – conferenţiar universitar, doctor, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea Bucureşti.

DANDARA Otilia – doctor în pedagogie, lector superior, Universitatea de Stat din Moldova, formator la Centrul Educaţional PRO DIDDACTICA.

DUDNICENCO Ion – profesor de biologie, grad didactic I, Liceul Teoretic Costeşti, jud. Chişinău.

DUDNICENCO Tatiana – doctor în biologie, Liceul de Ştiinţe şi Tehnologii Moderne, mun. Choişinău.

GODOROJA Rita – profesoară de chimie, Colegiul de Economie şi Drept, mun. Chişinău.

GORAŞ-POSTICĂ Viorica – doctor în pedagogie, coordonator Program *Dezvoltare Curriculară*, Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

GORINCIOI Valeriu – profesor de chimie, grad didactic I, grad managerial I, directorul Liceului Teoretic „Mihail Sadoveanu" din or. Călăraşi, judeţul Ungheni.

GRAMA-TOMIŢĂ Angela – profesoară de limba şi literatura română, grad didactic I, Liceul Teoretic „Mihai Eminescu", mun. Chişinău.

GUŢU Vladimir – doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar, Universitatea de Stat din Moldova.

HAHEU Valentina – cercetător ştiinţific superior, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, formator la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

KOROLI Victor – Secretar general de redacţie, revista *„Didactica Pro..."*.

LOZOVANU Silvia – doctorandă, profesoară de chimie, grad didactic I, formator la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

MURARU Elena – doctor în istorie, conferenţiar, Universitatea de Stat din Moldova.

POPA Vitalie – coordonator programe *Dezvoltare Organizaţională* şi *Evaluarea Unităţii Şcolare*, Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

RAILEANU Aurelia – doctor în pedagogie, conferenţiar, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei.

ŞALARU Gheorghe – profesor de istorie, Liceul „Mihai Viteazul", or. Cimişlia, jud. Lăpuşna.

SCUTARU Adela – doctor în filologie, director executiv, *Junior Achievement Moldova*.

SILISTRARU Nicolae – doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar, Universitatea de Stat din Moldova.

ŞOITU Ecaterina – profesoară de chimie, grad didactic I, Liceul „Gh. Asachi", mun. Chişinău.

Aşteptăm ca de obicei articolele dumneavoastră, care nu trebuie să depăşească cinci pagini, dactilografiate la două rînduri.
Redacţia nu recenzează şi nu restituie materialele nepublicate.
Responsabilitatea pentru corectitudinea şi veridicitatea conţinutului materialelor prezentate revine semnatarilor.